



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE DOUTORADO**

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NOS GOVERNOS LULA DA  
SILVA E DILMA ROUSSEFF: A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE PERNAMBUCO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO  
DOCENTE**

**TATIANNE AMANDA BEZERRA DA SILVA**

**RECIFE**  
**2023**

TATIANNE AMANDA BEZERRA DA SILVA

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NOS GOVERNOS LULA DA  
SILVA E DILMA ROUSSEFF: A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE PERNAMBUCO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO  
DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de Pernambuco,  
como requisito para obtenção do título de doutora em  
Educação.

Orientador: Profº Drº Jamerson Antônio de Almeida da Silva

**RECIFE  
2023**

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

S586e

Silva, Tatianne Amanda Bezerra da

A expansão da educação superior pública nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff : a interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para o trabalho docente / Tatianne Amanda Bezerra da Silva. – 2023.

385 f.

Orientação de: Jamerson Antônio de Almeida da Silva

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.

Inclui Referências e apêndices.

1. Educação superior. 2. Política da educação. 3. Condições do trabalho docente. 4. Universidade Federal de Pernambuco. I. Silva, Jamerson Antônio de Almeida da (Orientação). II. Título.

378(23. ed.)

UFPE (CE 2024-016)

**TATIANNE AMANDA BEZERRA DA SILVA**

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NOS GOVERNOS LULA DA  
SILVA E DILMA ROUSSEFF: A INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE PERNAMBUCO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO  
DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de Pernambuco,  
como requisito para obtenção do título de doutora em  
Educação.

Aprovada em: 06/10/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Angela da Silva Aguiar (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Sébatien Gabriel Fabien Ghislain Antoine (Examinador Externo)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. André Luiz de Miranda Martins (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho aos meus amados pais, minha querida irmã e minha pequena sobrinha.

## AGRADECIMENTOS

Sigo acreditando na minha canção favorita, quando diz que “[...] pela lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto”. Isto significa que a pessoa que escreve estes agradecimentos não é senão o resultado de seus encontros e desencontros ao longo da vida. Tantas pessoas atravessaram o meu caminho pessoal e acadêmico, sem elas eu não seria quem sou hoje. Por isso, embora não possa citar todas, trago cada uma delas comigo.

Preciso iniciar agradecendo especialmente aos meus pais, Bosco e Josimere, que com tanto esforço lutaram para garantir as melhores oportunidades para as suas filhas.

À minha irmã Thayse, que sempre apoiou e acreditou muito em mim.

À minha pequena sobrinha Ana Beatriz, que com seus sete anos de idade ainda nem entende a importância que tem na minha vida.

À minha avó Sebastiana e aos meus queridos tios Mário e Joseildo, grandes amigos e parceiros.

À Adriana Santos, José Hamilton e Clóvis Santos, que foram sempre atenciosos e solidários durante a minha trajetória pessoal e acadêmica.

Às minhas amigas Jessyca Araújo, Luciana Cadete e Rubneuza Leandro que, nem sempre próximas fisicamente, mas sempre em meus pensamentos.

Aos meus professores e colegas do doutorado, do grupo de pesquisa e do Movimento PPGE-UFPE na Luta, por toda a partilha de conhecimentos.

Às minhas queridas companheiras vespertinas Kátia Virgínia, Monique Marry e Elizabete Geseli, que fizeram do trabalho no Núcleo de Acessibilidade da UFPE – *campus* Recife um lugar também de alegria, de afeto e de troca de saberes.

Ao meu orientador, Jamerson Silva, por toda a paciência, compreensão e ensinamentos ao longo dos últimos 8 anos. Acreditou naquela menina defendendo um projeto de seleção de mestrado em 2015 e esteve comigo nos últimos meses, garantindo que conseguiríamos, em meio a um contexto tão adverso pós-pandemia, defender esta tese.

Por fim, agradeço à banca de qualificação e de defesa desta tese, pela disponibilidade para leitura e análise do meu trabalho. Obrigada pelo compartilhamento de vossos conhecimentos, foram todos fundamentais para a aprimoramento da pesquisa.

Muito obrigada a todos e todas!

“A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte os grilhões desprovidos de fantasia ou consolo, mas para que se desvencilhe delas e a flor desabroche”.  
(MARX, 2013, p. 152)

## RESUMO

Os governos Lula da Silva marcaram uma expansão inédita e contraditória das universidades federais brasileiras, com a criação de 14 novas universidades e 126 novos *campi*. Entre 2011 e 2014, no governo Dilma Rousseff, foram criadas mais 4 novas universidades e 47 novos *campi*. Tal expansão promoveu o acesso das camadas populares ao ensino superior, levando as universidades federais a regiões do país onde a oferta de vagas públicas era escassa, sendo essa uma marca importante do projeto neoliberal desenvolvimentista, mas que implicou profundamente o trabalho docente e próprio modelo de universidade. Esta tese de doutorado analisou a dinâmica de expansão interiorizada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e suas repercussões para o trabalho docente no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e no Centro Acadêmico de Vitória (CAV). Utilizamos como marco teórico-epistemológico o materialismo histórico-dialético e como caminho metodológico recorremos à pesquisa documental e de campo, através da aplicação de questionários (Google Forms) com 22 docentes das unidades interiorizadas UFPE e de entrevistas semiestruturadas com as 2 diretorias dos Centros do interior (Google Meet). Para analisar dos dados, fizemos uso das três categorias fundamentais do método de Marx, a saber: totalidade, mediação e contradição. As conclusões evidenciam que a dinâmica de expansão interiorizada adotada pela UFPE foi definida conforme os limites estabelecidos pela expansão da educação superior dos governos neoliberais desenvolvimentistas de Lula da Silva, cuja base encontra-se na estrutura enxuta de Núcleos Acadêmicos e cujas repercussões se fazem sentir do ponto de vista da desproporção de servidores por alunos, dos indicadores acadêmicos díspares, da intensificação do trabalho docente e do acesso restrito a recursos financeiros e de infraestrutura nos *campi* interiorizados da universidade. Esse cenário tem refletido, igualmente, no relativo rebaixamento das condições para a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão no CAA e no CAV, assim como na insuficiência de políticas institucionais efetivas voltadas para as especificidades do interior.

**Palavras-chave:** educação superior; interiorização universitária federal; governos Lula da Silva e Dilma Rousseff; trabalho docente; Universidade Federal de Pernambuco.



## RESUMEN

Los gobiernos de Lula da Silva marcaron una expansión sin precedentes y contradictoria de las universidades federales brasileñas, con la creación de 14 nuevas universidades y 126 nuevos *campus*. Entre 2011 y 2014, durante el gobierno de Dilma Rousseff, se crearon 4 nuevas universidades y 47 nuevos *campus*. Esta expansión impulsó el acceso de las clases populares a la educación superior, llevando las universidades federales a regiones del país que la oferta de plazas públicas era escasa, siendo esta una marca importante del proyecto desarrollista neoliberal, pero que involucró profundamente la labor docente y el propio modelo de universidad. Esta tesis doctoral analizó la dinámica de expansión internalizada de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) y sus repercusiones para la labor docente en el Centro Académico do Agreste (CAA) y el Centro Académico de Vitória (CAV). Utilizamos el materialismo histórico-dialéctico como marco teórico-epistemológico y como camino metodológico recurrimos a la investigación documental y de campo, mediante la aplicación de cuestionarios (Google Forms) con 22 docentes de las unidades internalizadas de la UFPE y entrevistas semiestructuradas con los 02 directores de los Centros aislados de la ciudad (Google Meet). Para analizar los datos hicimos uso de las tres categorías fundamentales del método de Marx, a saber: totalidad, mediación y contradicción. Las conclusiones muestran que la dinámica de expansión internalizada adoptada por la UFPE se definió según los límites establecidos por la expansión de la educación superior bajo los gobiernos desarrollistas neoliberales de Lula da Silva, cuya base se encuentra en la estructura magra de los Centros Académicos y cuyas repercusiones son sentidas desde el punto de vista de la desproporción de servidores por estudiantes, indicadores académicos dispares, la intensificación del trabajo docente y el acceso restringido a recursos financieros y de infraestructura en los *campus* internalizados de la universidad. Este escenario también se ha reflejado en la relativa rebaja de las condiciones para la realización de actividades de docencia, investigación y extensión en el CAA y CAV, así como en la insuficiencia de políticas institucionales efectivas orientadas a las especificidades del interior.

**Palabras clave:** educación superior; internalización de la universidad federal; los gobiernos de Lula da Silva y Dilma Rousseff; trabajo docente; Universidad Federal de Pernambuco.

## LISTA DE FIGURAS

|                    |                                                                                                       |     |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1 –</b>  | Diagrama da estrutura organizacional do Centro Acadêmico do Agreste                                   | 147 |
| <b>Figura 2 –</b>  | Diagrama da estrutura organizacional do Centro Acadêmico de Vitória                                   | 149 |
| <b>Figura 3 –</b>  | Entrada principal do <i>campus</i> de Caruaru – Dezembro de 2021                                      | 360 |
| <b>Figura 4 –</b>  | Prédio administrativo e biblioteca do <i>campus</i> de Caruaru – Dezembro de 2021                     | 360 |
| <b>Figura 5 –</b>  | Visão ampla do restaurante universitário do <i>campus</i> de Caruaru – Dezembro de 2021               | 361 |
| <b>Figura 6 –</b>  | Visão do esgoto em frente ao restaurante universitário do <i>campus</i> de Caruaru – Dezembro de 2021 | 361 |
| <b>Figura 7 –</b>  | Estrutura de banheiros construídos e nunca utilizados no <i>campus</i> de Caruaru – Dezembro de 2021  | 362 |
| <b>Figura 8 –</b>  | Rampa que leva a lugar nenhum no <i>campus</i> de Caruaru – Dezembro de 2021                          | 362 |
| <b>Figura 9 –</b>  | Visão lateral do prédio do curso de medicina do <i>campus</i> de Caruaru – Dezembro de 2021           | 363 |
| <b>Figura 10 –</b> | Visão frontal do prédio do curso de medicina do <i>campus</i> de Caruaru – Dezembro de 2021           | 363 |
| <b>Figura 11 –</b> | Entrada principal do <i>campus</i> de Vitória – Outubro de 2021                                       | 364 |
| <b>Figura 12 –</b> | Prédio administrativo do <i>campus</i> de Vitória – Outubro de 2021                                   | 364 |
| <b>Figura 13 –</b> | Tiro de guerra – estrutura utilizada provisoriamente pelo <i>campus</i> de Vitória – Outubro de 2021  | 365 |
| <b>Figura 14 –</b> | Cantina do <i>campus</i> de Vitória – Outubro de 2021                                                 | 365 |



## LISTA DE TABELAS

|                    |                                                                                                                                                                                                    |     |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabela 1 –</b>  | Comunidades acadêmicas dos <i>campi</i> interiorizados da UFPE                                                                                                                                     | 41  |
| <b>Tabela 2 –</b>  | Dívida pública total no governo Fernando Henrique Cardoso – Janeiro de 1995 à Janeiro de 2003 – Dívida Líquida do setor público em percentagem do Produto Interno Bruto (PIB)                      | 66  |
| <b>Tabela 3 –</b>  | Preferência dos alunos por cursos superiores – Vitória de Santo Antão                                                                                                                              | 129 |
| <b>Tabela 4 –</b>  | Corpo docente efetivo da UFPE por classe – 2010, 2013, 2016 e 2018                                                                                                                                 | 161 |
| <b>Tabela 5 –</b>  | Corpo técnico-administrativo da UFPE por tipo de vínculo – 2009-2018                                                                                                                               | 165 |
| <b>Tabela 6 –</b>  | Professor efetivo por núcleo, titulação, categoria funcional e regime de trabalho do CAA – 2018 – Núcleo de Formação Docente, Gestão e Tecnologia                                                  | 166 |
| <b>Tabela 7 –</b>  | Professor efetivo por Núcleo, titulação, categoria funcional e regime de trabalho do CAA – 2018 – Núcleo Interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza, Ciências da Vida e Design              | 167 |
| <b>Tabela 8 –</b>  | Professora efetivo por Núcleo, titulação, categoria funcional e regime de trabalho do CAV – 2018 – Núcleo de Enfermagem, Nutrição e Saúde Coletiva                                                 | 170 |
| <b>Tabela 9 –</b>  | Professor efetivo por Núcleo, titulação, categoria funcional e regime de trabalho do CAV – 2018 – Núcleo do Centro Acadêmico de Vitória, Licenciatura em Ciências Biológicas e Ciências Esportivas | 171 |
| <b>Tabela 10 –</b> | Síntese do regime de trabalho dos docentes do Centro Acadêmico do Agreste e do Centro Acadêmico de Vitória – 2018                                                                                  | 172 |
| <b>Tabela 11 –</b> | Cursos de pós-graduação da UFPE – Distribuição por <i>campi</i> – 2018 – Campus de Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão                                                                        | 178 |

|                    |                                                                            |     |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabela 12 –</b> | Síntese dos indicadores das Ifes do Nordeste – 2018                        | 180 |
| <b>Tabela 13 –</b> | Relação proporcional dos indicadores das Ifes do Região Nordeste –<br>2018 | 184 |

## LISTA DE QUADROS

|                    |                                                                                                             |     |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1 –</b>  | Documentos do Governo Federal do Brasil selecionados                                                        | 34  |
| <b>Quadro 2 –</b>  | Documentos do ANDES-SN selecionados                                                                         | 37  |
| <b>Quadro 3 –</b>  | Documentos da UFPE selecionados                                                                             | 38  |
| <b>Quadro 4 –</b>  | Consulta aos documentos das Ifes do Nordeste                                                                | 40  |
| <b>Quadro 5 –</b>  | Motivos pelos quais participam da pós-graduação – CAA                                                       | 199 |
| <b>Quadro 6 –</b>  | Motivos pelos quais participam da pós-graduação – CAV                                                       | 200 |
| <b>Quadro 7 –</b>  | Motivos que levaram a prestar concurso para uma instituição interiorizada – CAA                             | 203 |
| <b>Quadro 8 –</b>  | Motivos que levaram a prestar concurso para uma instituição interiorizada – CAV                             | 204 |
| <b>Quadro 9 –</b>  | Percepções sobre a relação entre o <i>campus</i> em que está lotado e a sede – CAA                          | 207 |
| <b>Quadro 10 –</b> | Percepções sobre a relação entre o <i>campus</i> em que está lotado e a sede – CAV                          | 210 |
| <b>Quadro 11 –</b> | Percepções sobre as vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada – CAA             | 214 |
| <b>Quadro 12 –</b> | Percepções sobre as vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada – CAV             | 216 |
| <b>Quadro 13 –</b> | Percepções sobre as dificuldades de estarem em uma instituição interiorizada – CAA                          | 218 |
| <b>Quadro 14 –</b> | Percepções sobre as dificuldades de estarem em uma instituição interiorizada – CAV                          | 220 |
| <b>Quadro 15 –</b> | Avaliação dos docentes sobre a nova estrutura de gestão baseada em Núcleos dos Centros interiorizados – CAA | 244 |

|                    |                                                                                                                                        |     |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 16 –</b> | Avaliação dos docentes sobre a nova estrutura de gestão baseada em Núcleos dos Centros interiorizados – CAV                            | 248 |
| <b>Quadro 17 –</b> | Respostas docentes sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de ensino em uma instituição interiorizada – CAA   | 263 |
| <b>Quadro 18 –</b> | Respostas docentes sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de ensino em uma instituição interiorizada – CAV   | 265 |
| <b>Quadro 19 –</b> | Respostas docentes sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de pesquisa em uma instituição interiorizada – CAA | 268 |
| <b>Quadro 20 –</b> | Respostas docentes sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de pesquisa em uma instituição interiorizada – CAV | 271 |
| <b>Quadro 21 –</b> | Respostas docentes sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de extensão em uma instituição interiorizada – CAA | 273 |
| <b>Quadro 22 –</b> | Respostas docentes sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de extensão em uma instituição interiorizada – CAV | 276 |
| <b>Quadro 23 –</b> | Percepções sobre a relação ensino-pesquisa-extensão – CAA                                                                              | 289 |
| <b>Quadro 24 –</b> | Percepções sobre a relação ensino-pesquisa-extensão – CAV                                                                              | 292 |
| <b>Quadro 25 –</b> | Respostas docentes sobre o que acreditam favorecer a hierarquização das atividades-fim – CAA                                           | 294 |
| <b>Quadro 26 –</b> | Respostas docentes sobre o que acreditam favorecer a hierarquização das atividades-fim – CAV                                           | 296 |
| <b>Quadro 27 –</b> | Respostas docentes sobre os processos avaliativos institucionais – CAA                                                                 | 298 |
| <b>Quadro 28 –</b> | Respostas docentes sobre os processos avaliativos institucionais – CAV                                                                 | 299 |
| <b>Quadro 29 –</b> | Respostas dos docentes sobre fatores que os teriam levado a pensar em pedir transferência – CAA                                        | 314 |

|                    |                                                                       |     |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 30</b> – | Respostas dos docentes sobre fatores que os teriam levado a pensar em | 314 |
|                    | pedir transferência – CAV                                             |     |



## LISTA DE GRÁFICOS

|                     |                                                                                                              |     |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Gráfico 1 –</b>  | Núcleos de vinculação dos docentes respondentes do <i>Campus</i> de Caruaru                                  | 196 |
| <b>Gráfico 2 –</b>  | Núcleos de vinculação dos docentes respondentes do <i>Campus</i> de Vitória                                  | 197 |
| <b>Gráfico 3 –</b>  | Categoria funcional dos docentes respondentes do <i>Campus</i> de Caruaru                                    | 198 |
| <b>Gráfico 4 –</b>  | Categoria funcional dos docentes respondentes do <i>Campus</i> de Vitória                                    | 198 |
| <b>Gráfico 5 –</b>  | Síntese das percepções docentes sobre a relação entre <i>campus</i> e sede – CAA                             | 206 |
| <b>Gráfico 6 –</b>  | Percepções negativas dos docentes sobre a relação entre <i>campus</i> e sede – CAA                           | 208 |
| <b>Gráfico 7 –</b>  | Síntese das percepções docentes sobre a relação entre <i>campus</i> e sede – CAV                             | 209 |
| <b>Gráfico 8 –</b>  | Percepções negativas dos docentes sobre a relação entre <i>campus</i> e sede – CAV                           | 211 |
| <b>Gráfico 9 –</b>  | Resposta dos docentes do <i>campus</i> de Caruaru sobre as medidas de equalização adotadas pela UFPE         | 212 |
| <b>Gráfico 10 –</b> | Resposta dos docentes do <i>campus</i> de Vitória sobre as medidas de equalização adotadas pela UFPE         | 212 |
| <b>Gráfico 11 –</b> | Percepções dos docentes sobre as vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada – CAA | 215 |
| <b>Gráfico 12 –</b> | Percepções sobre as vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada – CAV              | 217 |
| <b>Gráfico 13 –</b> | Percepções dos docentes sobre as dificuldades de estarem em uma instituição interiorizada – CAA              | 219 |

|                     |                                                                                                               |     |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Gráfico 14 –</b> | Percepções dos docentes sobre as dificuldades de estarem em uma instituição interiorizada – CAV               | 221 |
| <b>Gráfico 15 –</b> | Síntese das percepções docentes sobre a diferente estrutura de gestão dos Centros interiorizados – CAA        | 243 |
| <b>Gráfico 16 –</b> | Percepções das positivas sobre a nova estrutura de gestão baseada em Núcleos dos Centros interiorizados – CAA | 245 |
| <b>Gráfico 17 –</b> | Percepções das negativas sobre a nova estrutura de gestão baseada em Núcleos dos Centros interiorizados – CAA | 246 |
| <b>Gráfico 18 –</b> | Síntese das percepções docentes sobre a diferente estrutura de gestão dos Centros interiorizados – CAV        | 247 |
| <b>Gráfico 19 –</b> | Percepções positivas sobre a nova estrutura de gestão baseada em Núcleos dos Centros interiorizados – CAV     | 249 |
| <b>Gráfico 20 –</b> | Percepções negativas sobre a nova estrutura de gestão baseada em Núcleos dos Centros interiorizados – CAV     | 250 |
| <b>Gráfico 21 –</b> | Síntese temática das respostas sobre dificuldades para efetivação das atividades de ensino – CAA              | 264 |
| <b>Gráfico 22 –</b> | Síntese temática das respostas sobre dificuldades para efetivação das atividades de ensino – CAV              | 266 |
| <b>Gráfico 23 –</b> | Síntese temática das respostas sobre dificuldades para efetivação das atividades de pesquisa – CAA            | 270 |
| <b>Gráfico 24 –</b> | Síntese temática das respostas sobre dificuldades para efetivação das atividades de pesquisa – CAV            | 272 |
| <b>Gráfico 25 –</b> | Síntese temática das respostas sobre dificuldades para efetivação das atividades de extensão – CAA            | 275 |
| <b>Gráfico 26 –</b> | Síntese temática das respostas sobre dificuldades para efetivação das atividades de extensão – CAV            | 277 |

|                     |                                                                                                                    |     |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Gráfico 27 –</b> | Síntese das percepções docentes sobre a relação ensino-pesquisa-<br>extensão – CAA                                 | 288 |
| <b>Gráfico 28 –</b> | Síntese temática das respostas sobre a relação entre ensino, pesquisa e<br>extensão no cotidiano de trabalho – CAA | 290 |
| <b>Gráfico 29 –</b> | Síntese das percepções docentes sobre a relação ensino-pesquisa-<br>extensão – CAV                                 | 291 |
| <b>Gráfico 30 –</b> | Síntese temática das respostas sobre a relação entre ensino, pesquisa e<br>extensão no cotidiano de trabalho – CAV | 293 |
| <b>Gráfico 31 –</b> | Síntese das temáticas sobre elementos favorecedores da hierarquização<br>entre atividades-fim – CAA                | 295 |
| <b>Gráfico 32 –</b> | Síntese das temáticas sobre elementos favorecedores da hierarquização<br>entre atividades-fim – CAV                | 297 |
| <b>Gráfico 33 –</b> | Percepção dos docentes sobre levar trabalho para casa - CAA                                                        | 308 |
| <b>Gráfico 34 –</b> | Percepção dos docentes sobre levar trabalho para casa – CAV                                                        | 309 |
| <b>Gráfico 35 –</b> | Percepção dos docentes sobre o aumento nas suas demandas de trabalho<br>– CAA                                      | 310 |
| <b>Gráfico 36 –</b> | Percepção dos docentes sobre o aumento nas suas demandas de trabalho<br>– CAV                                      | 311 |
| <b>Gráfico 37 –</b> | Resposta dos docentes sobre pedido de transferência institucional –<br>CAA                                         | 312 |
| <b>Gráfico 38 –</b> | Resposta dos docentes sobre pedido de transferência institucional –<br>CAV                                         | 313 |
| <b>Gráfico 39 –</b> | Síntese temática das respostas sobre fatores que teriam levado a pensar<br>em pedir transferência – CAA            | 315 |
| <b>Gráfico 40 –</b> | Síntese temática das respostas sobre fatores que teriam levado a pensar<br>em pedir transferência – CAV            | 316 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAA – Centro Acadêmico do Agreste

CAC – Centro de Artes e Comunicação

Cade – Conselho Administrativo de Defesa Econômica

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAV – Centro Acadêmico de Vitória

CB – Centro de Biociências

CCEN – Centro de Ciências Exatas e da Natureza

CCJ – Centro de Ciências Jurídicas

CCM – Centro de Ciências Médicas

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CE – Centro de Educação

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CIn – Centro de Informática

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CTG – Centro de Tecnologia e Geociências

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DE – Dedicação Exclusiva

EaD – Educação à Distância

EBSERH – Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FACEPE – Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco

Fala.BR – Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Fies – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior  
Finep – Financiadora de Estudos e Projetos  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FUNPRESP – Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público  
GT – Grupo de Trabalho  
ICES – Instituições Comunitárias de Educação Superior  
ICT – Instituição Científica e Tecnológica  
Ies – Instituições de Educação Superior  
Ifes – Instituições Federais de Educação Superior  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social  
ISI – Industrialização por Substituição de Importações  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
MODALOC – Modelo de Alocação de Recursos de Outros Custeios  
MP – Medida Provisória  
NEAP – Núcleo de Estudos e Assessoria pedagógica  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PIB – Produto Interno Bruto  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Parcerias Público-Privadas  
PPG – Programa de Pós-graduação  
PROACAD – Pró-reitoria para Assuntos Acadêmicos  
PROExC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura  
Propesq – Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
ProUni – Programa Universidade para Todos  
PT – Partido dos Trabalhadores  
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RJU – Regime Jurídico Único  
RU – Restaurante Universitário

SA – Sistema de Acumulação  
SESu – Secretaria de Ensino Superior  
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior  
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior  
STI – Superintendência de Tecnologia da Informação  
UFAL – Universidade Federal de Alagoas  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
Ufape – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFCA – Universidade Federal do Cariri  
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande  
UFDF – Universidade Federal do Delta do Parnaíba  
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-árido  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão  
UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UNILAB – Universidade Federal da Lusofonia Afro-brasileira  
UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                       | <b>24</b>  |
| <b>2 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>                                                                                             | <b>32</b>  |
| 2.1 Fontes documentais .....                                                                                                    | 33         |
| 2.2 Delimitação do campo e sujeitos da pesquisa.....                                                                            | 40         |
| 2.3 Estratégias de coleta e análise de dados.....                                                                               | 42         |
| <b>3 REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO<br/>TRABALHO DOCENTE NO BRASIL.....</b>                                | <b>46</b>  |
| 3.1 Neoliberalismo e as políticas de educação superior brasileiras.....                                                         | 46         |
| 3.1.1 <i>Trabalho docente no contexto das políticas de educação superior neoliberais</i>                                        | 56         |
| 3.2 Reestruturação universitária neoliberal e trabalho docente na gestão de<br>Fernando Henrique Cardoso .....                  | 64         |
| 3.3 As diretrizes das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo dos<br>governos Lula da Silva e Dilma Rousseff ..... | 77         |
| 3.3.2 <i>A expansão do sistema educacional brasileiro e condições de trabalho docente<br/>nos governos Lula da Silva.....</i>   | <i>97</i>  |
| 3.3.3 <i>Universidades públicas brasileiras e gestão do trabalho docente nos governos<br/>Dilma Rousseff.....</i>               | <i>111</i> |
| <b>4 UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: EXPANSÃO<br/>INTERIORIZADA .....</b>                                                   | <b>124</b> |
| 4.1 Desenvolvimento regional como orientação ideopolítica da interiorização da<br>UFPE.....                                     | 124        |
| 4.2 Condições para implantação dos <i>campi</i> Caruaru e Vitória.....                                                          | 136        |
| 4.3 As diferentes estruturas organizacionais da UFPE .....                                                                      | 145        |
| 4.4 Regulação das atribuições e avaliações docentes na UFPE .....                                                               | 152        |
| 4.5 Distribuição do quadro profissional e das atividades acadêmicas nos <i>campi</i><br>interiorizados da UFPE.....             | 161        |
| 4.6 Quadro geral do trabalho docente nas instituições federais de educação superior<br>do Nordeste.....                         | 179        |
| <b>5 O TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA UFPE E AS<br/>SUAS IMPLICAÇÕES .....</b>                                     | <b>193</b> |
| 5.1 Intencionalidades e particularidades dos <i>campi</i> interiorizados da UFPE                                                | 194        |
| 5.1.1 <i>Perfil dos docentes pesquisados .....</i>                                                                              | <i>194</i> |

|                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1.2 O que dizem os docentes do CAA e do CAV .....                                                                                          | 202 |
| a) Sobre as motivações para prestarem concurso no interior.....                                                                              | 202 |
| b) Sobre as particularidades das unidades acadêmicas no interior .....                                                                       | 205 |
| 5.1.3 O que dizem os dirigentes do CAA e do CAV .....                                                                                        | 223 |
| 5.1.3 Síntese dos achados .....                                                                                                              | 234 |
| 5.2 Estrutura organizacional em Núcleos Acadêmicos dos <i>campi</i> interiorizados da UFPE.....                                              | 242 |
| 5.2.1 O que dizem os docentes do CAA e do CAV .....                                                                                          | 242 |
| 5.2.2 O que dizem os dirigentes do CAA e do CAV .....                                                                                        | 251 |
| 5.2.3 Síntese dos achados .....                                                                                                              | 258 |
| 5.3 Condições de realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nos <i>campi</i> interiorizados .....                              | 262 |
| 5.3.1 O que dizem os docentes do CAA e do CAV .....                                                                                          | 262 |
| 5.3.2 O que dizem os dirigentes do CAA e do CAV .....                                                                                        | 278 |
| 5.3.3 Síntese dos achados .....                                                                                                              | 283 |
| 5.4 Atribuições e avaliações docente e suas relações com a definição de prioridades do trabalho .....                                        | 287 |
| 5.4.1 O que dizem os docentes do CAA e do CAV .....                                                                                          | 287 |
| 5.4.2 O que dizem os dirigentes do CAA e do CAV .....                                                                                        | 300 |
| 5.4.3 Síntese dos achados .....                                                                                                              | 303 |
| 5.5 Condições de trabalho docente nos <i>campi</i> interiorizados da UFPE.....                                                               | 307 |
| 5.5.1 O que dizem os docentes do CAA e do CAV .....                                                                                          | 307 |
| 5.5.2 O que dizem os dirigentes do CAA e do CAV .....                                                                                        | 317 |
| 5.5.3 Síntese dos achados .....                                                                                                              | 323 |
| 6 CONCLUSÃO.....                                                                                                                             | 332 |
| REFERÊNCIAS.....                                                                                                                             | 341 |
| APÊNDICES .....                                                                                                                              | 357 |
| APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas com as diretorias dos Centros interiorizados da UFPE.....                                               | 358 |
| APÊNDICE B – Imagens do <i>campus</i> de Caruaru .....                                                                                       | 360 |
| APÊNDICE C – Imagens do <i>campus</i> de Vitória.....                                                                                        | 364 |
| APÊNDICE D – Questionários: “Trabalho docente no contexto da interiorização da Universidade Federal de Pernambuco” – Versões CAA e CAV ..... | 367 |



## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e está integrada ao conjunto de estudos produzidos pelo Grupo de Pesquisa GESTOR – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre. Como objetivo geral, se propõe a *analisar a dinâmica de expansão interiorizada da Universidade Federal de Pernambuco e suas repercussões para o trabalho docente no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e no Centro Acadêmico de Vitória (CAV)*.

Como ponto de partida do nosso exame, tomamos o processo de expansão interiorizada da rede federal de educação superior do Brasil, iniciado nos governos Lula da Silva (2003-2010) e continuado nos mandatos de Dilma Rousseff (2011-2016). Nos governos Lula da Silva presenciamos uma expansão inédita das universidades federais brasileiras, com a criação de 14 novas universidades e 126 novos *campi* (BRASIL, 2012d). Entre 2011 e 2014, no governo Dilma Rousseff, por outro lado, foram criadas mais 4 novas universidades e 47 novos *campi* (BRASIL, 2015).

Essa retomada da expansão da educação superior pública brasileira no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) pode ser resumida em três fases principais, a saber: interiorização, reestruturação universitária e integração regional e internacional. A fase I, também conhecida como “Programa Expandir”, compreendeu o período de 2003-2007 e teve como principal meta interiorizar a educação superior pública federal, priorizando o processo de expansão a redução das assimetrias regionais responsáveis pela concentração das universidades federais em metrópoles e regiões com maior poder aquisitivo da população. A fase II, de expansão das universidades, estendeu-se de 2008-2012 e foi marcada tanto pela continuidade do processo de interiorização das universidades federais, quanto pela implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o qual enfocou a reestruturação e expansão dessas instituições. Por fim, a fase III pautou-se não somente na implantação de novas unidades, mas também na implementação de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional, tais como o Programa de Expansão do Ensino Médico, Programa Viver Sem Limite e o Procampo (BRASIL, 2015).

Essa ampliação quantitativa das vagas em Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) é frequentemente utilizada para comprovar a superioridade dos governos do PT em relação aos governos anteriores. Entretanto, apenas o avanço quantitativo não é capaz de mostrar a riqueza de contradições de tais políticas de expansão e interiorização da educação

superior no início do século XXI. Como destaca Leher (2010), existe uma tendência em voga, usual sobretudo entre os intelectuais funcionários a serviço de uma gestão, que consiste em estabelecer comparações com o governo imediatamente anterior, apontando os avanços e retrocessos. Nesse caso, a comparação do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) com o governo Lula da Silva representa um metro atrofiado, haja vista que o governo FHC se apresentou frontalmente contra a educação pública e adotou a opção inequívoca a favor da mercantilização da educação.

Conforme o autor, partindo de uma análise comparativa e considerando um quadro bastante problemático deixado pelo neoliberalismo de FHC no campo educação pública, um pequeno avanço aqui, outro ali, em especial tratando-se de números sobre a expansão da rede federal de educação superior, representaria a comprovação empírica da superioridade do governo Lula da Silva. Esse tipo de compreensão dissimula, porém, que embora o governo FHC tenha sido asperamente criticado pelo PT por ter ampliado as matrículas da educação superior privada durante sua gestão, as matrículas em instituições mercantis subsidiadas pelo Estado foram ainda maiores no governo Lula da Silva. “Por meio de verdadeiras cambalhotas na argumentação, os intelectuais-funcionários agora reivindicam a ampliação privado-mercantil como um ‘avanço democrático’” (Ibidem, p. 370).

Essa abordagem não permite realçar também as condições em que a expansão da rede federal de educação superior ocorreu nas últimas décadas, mediante reestruturação das universidades federais existentes e com a criação de novas instituições públicas num contexto de restrições orçamentárias impostas pela macroeconomia neoliberal.

O formato dessa expansão universitária ganha um sentido mais claro a partir da análise de Saad Filho e Moraes (2018) acerca do Sistema de Acumulação (AS) adotado pelas gestões do PT. Como argumentam os autores, apesar de evidente algum distanciamento dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff da pura ortodoxia econômica neoliberal, cujo exemplo precedente pode ser encontrado nas gestões FHC, os governos do PT não abandonaram em essência o neoliberalismo, introduzindo uma série de iniciativas novo-desenvolvimentistas e de ampliação da cidadania paralelamente ao tripé neoliberal, constituindo o que eles classificam como *neoliberalismo desenvolvimentista*. Isso significa afirmar que embora as gestões do PT tenham recorrido a mecanismos democráticos e de ampliação da cidadania, modificaram apenas na margem e sem alterações significativas a dinâmica das políticas econômicas neoliberais, num sincretismo entre neoliberalismo e intervencionismo, explicando particularidades de suas políticas educacionais, assim como as suas limitações.

Portanto, a despeito de ser heterodoxo e conciliado com medidas desenvolvimentistas, tendo o neoliberalismo como pano de fundo, o máximo que o PT conseguiu fazer foi executar mudanças marginais, aumentando investimento em alguns setores, mas sem alterações significativas da totalidade neoliberal. A consequência disso do ponto de vista da expansão da educação superior pública foi a sua adequação ao modelo de acumulação em voga: priorizando os interesses do capital em relação ao financiamento para as universidades federais; e precarizando as condições de trabalho no seu interior, em contrapartida às volumosas parcelas de financiamento destinadas às empresas educacionais e à dívida pública.

Sobre o padrão privatista das políticas de educação superior nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, tomando como referência o período de 2003 a 2015, Reis e Macário (2020) evidenciam que “os recursos públicos destinados ao setor privado representaram o exponencial crescimento de 1.069%: de R\$ 1,740 bilhão, em 2003, para R\$ 20,336 bilhões” (Ibidem, p. 37). Em comparação com os recursos destinados para as universidades federais, temos o seguinte panorama: em 2003, os recursos públicos destinados ao setor privado representavam 7,97% do orçamento das universidades federais (incluindo dos hospitais universitários); em 2017, os recursos passaram a representar 44,17%, o que significa, nos termos dos autores, que o governo federal, mas especialmente o governo Dilma, aumentou expressivamente os recursos públicos direcionadas ao financiamento da educação superior privada.

Tratou-se, portanto, de um padrão de expansão da educação superior que considerou o braço público, mas sobretudo o braço privado na ampliação das vagas, como atestam os dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017), segundo os quais as instituições privadas contavam, em 2016, com uma participação de 75,3% (6.058.623) no total de matrículas de graduação brasileiras, e a rede pública, com apenas 24,7% (1.990.078). Temos, desse modo, um contexto no qual a ampliação da oferta de vagas de graduação manteve-se sobretudo através do favorecimento de setores privatistas.

Ao setor público, por outro lado, foi estabelecida uma dinâmica de expansão alicerçada em um processo de reestruturação das universidades federais existentes e da criação de instituições sem recursos humanos e financeiros necessários, adequando-as ao modelo de restrição orçamentária, com infraestrutura deficitária e com implicações para as condições de trabalho em seu interior.

Essa ausência de infraestrutura adequada, a falta de acesso a recursos necessários e as condições de trabalho precárias em Ifes, têm sido demonstradas e amplamente denunciadas por

diversos estudos acadêmicos e entidades da categoria, a exemplo do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – (ANDES-SN), que em *Dossiê Nacional Precarização: Precarização das Condições de Trabalho I* (2013a) e em *Dossiê Nacional Precarização: Precarização das Condições de Trabalho II* (2013b), apresentou um conjunto de dados que demonstram as condições difíceis de funcionamento e de trabalho nas novas unidades acadêmicas criadas nas últimas décadas.

Conforme destaca o sindicato, “o que se vê, de Norte a Sul do País, são improvisações, obras inacabadas, equipamentos deteriorados e a mais absoluta falta de condições de lecionar e de fazer pesquisa” (ANDES-SN, 2013b, p. 3). Mas não só, outros problemas pioraram o funcionamento instituições: desconstrução da carreira docente; perdas salariais; a falta de transparência na gestão dos orçamentos e de democracia no meio acadêmico; processos avaliativos desligados da contribuição particular de cada percurso acadêmico ao projeto de desenvolvimento institucional, cujos efeitos se fazem sentir no estímulo ao produtivismo, individualização e a divisão da categoria (Ibidem).

Ribeiro, Léda e Silva (2015) destacam, semelhantemente, as condições precárias de trabalho em um polo do interior da Universidade Federal Fluminense (UFF) onde, mediante questionário respondido por mais da metade dos docentes professores da unidade, além das condições precárias de trabalho, “obteve-se a resposta unânime de que são, no mínimo, adversas as condições de pesquisa (adjetivadas como inexistentes, péssimas ou insuficientes)” (Ibidem, p. 165).

As condições especialmente difíceis das unidades interiorizadas da UFF são reafirmadas por Lisboa (2013), que cita o caso do Polo Universitário de Rio das Ostras, no qual foram verificados problemas como: salas de aula inadequadas para o trabalho didático-pedagógico; insalubridade por falta de ventilação; laboratório pequeno para atividade de ensino, pesquisa e extensão; perigo das instalações, em virtude da provisoriedade que havia se tornado definitiva; dificuldades na solicitação e no armazenamento de materiais porque estavam em contêineres; falta de Restaurante Universitário (RU) etc.

Outro exemplo problemático apontado pela autora foi o da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), mais especificamente da sua Unidade Acadêmica de Serra Talhada (Uast), no sertão pernambucano. Conforme destaca, seis anos após o Reuni, a precariedade das instalações e do funcionamento da Uast parecia ter se cristalizado: não havia espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; docentes se amontoavam em salas que chegavam a abrigar até 30 pessoas; ausência de laboratórios de

ensino e de pesquisa ou seu funcionamento improvisado; falta de espaços para recepção de materiais e instalação de equipamentos e maquinários adquiridos; salas de aula insuficientes; falta de restaurante universitário e de áreas de convivência para os estudantes; deficiência na rede de computadores; falta de equipamentos como telefones e ramais nas salas dos docentes; falta de pessoal técnico-administrativo etc. (Ibidem).

Costa (2013), por sua vez, apresentou a precariedade do *campus* da Universidade Federal do Pará (UFPA), situado na Rodovia PA-242, no município de Capanema. “Com apenas um pavilhão de salas, prédios em construção e o mato tomando conta do espaço, o *campus* de Capanema é o retrato da política de expansão da educação superior do governo federal na Amazônia” (Ibidem, p. 41).

Retrato parecido de condições precárias de funcionamento das novas universidades federais é caso do *campus* interiorizado da Universidade Federal de Goiás (UFG), situado no município de Catalão. Como destaca Xavier (2013) o *campus* Catalão, ao aderir ao Reuni, triplicou seu número de cursos de sete para vinte e um, o que significa que contava com 210 alunos ingressantes por ano e passou para 980. Contudo, o aumento no número de vagas não se fez acompanhar da infraestrutura necessária. O prédio do restaurante universitário da instituição, embora pronto, não funcionava por terem “esquecido” de fazer uma rede de esgoto; o acesso às edificações era precário, sem acessibilidade, sem calçada; as salas de aula eram apertadas e não tinham ventiladores ou ares-condicionados; a instituição contava com número insuficiente de data-shows; faltavam computadores; o acesso à internet era precário etc.

Sintomas das condições de trabalho docente nos *campi* interiorizados também foram apontados por Coêlho (2015), ao estudar os anos iniciais de funcionamento do *campus* Pontal, primeira unidade interiorizada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Como indica a autora, o *campus* Pontal, localizado no município de Ituiutaba, funcionou por cerca de 5 (cinco) anos em estruturas provisórias, emprestadas ou locadas pela universidade, sem garantias de condições de trabalho adequadas para os seus docentes. Embora muitos dos problemas vivenciados pelos profissionais tenham sido sanados através da transferência para a estrutura própria e definitiva do *campus*, mesmo após a mudança das atividades administrativas e acadêmicas para o novo local, 53,8% dos participantes do estudo ainda perceberam como piores as condições de trabalho no *campus* Pontal em comparação com aquelas ofertadas na sede, demonstrando desigualdades entre as diferentes unidades acadêmicas da universidade.

Os exemplos apontados acima por Lisboa (2013), Costa (2013), Xavier (2013), Coêlho (2015) e Ribeiro, Léda e Silva (2015) não são casos isolados, mas sintomas das condições de

ampliação das novas universidades e *campi* empreendidos nas últimas décadas. Os dados vêm demonstrar a frequente ausência de condições adequadas de financiamento, de formação e de trabalho dessas novas instituições, que foram criadas e/ou expandidas em um contexto de *déficit* financeiro acumulado, sem garantias de recursos e estrutura física necessária.

É, portanto, nesse cenário de interiorização da rede federal de educação superior que inserimos a nossa pesquisa, nos propondo a analisar as condições de trabalho docente na UFPE e, mais especificamente, em seus dois *campi* interiorizados: o Centro Acadêmico do Agreste, localizado no município de Caruaru (a 135 km de Recife); e o Centro Acadêmico de Vitória, localizado na cidade de Vitória de Santo Antão (a 49 km de Recife). Os referidos fizeram parte do primeiro ciclo de expansão das universidades federais do governo Lula da Silva, que se deu entre 2003 e 2007, com o Projeto Expandir, e contaram com o orçamento inicial para implantação de R\$ 9.485.831,39 e R\$ 7.503.361,00, concomitantemente (BRASIL, 2006).

Assim como no conjunto de Ifes brasileiras, ao aderir a primeira fase de expansão da gestão Lula da Silva e celebrar convênio com o governo federal para interiorização de sua estrutura e vagas, a UFPE foi desafiada a expandir-se em meio a *déficits* financeiros e de pessoal acumulados das políticas neoliberais dos governos FHC, justificando a necessidade de desenvolvimento de um estudo que examine as suas particularidades e consequências. A necessidade da pesquisa reafirma-se quando confrontada com o mapeamento dos estudos acadêmicos sobre o tema da interiorização universitária federal e trabalho docente, tomando como referência as produções das reuniões anuais presentes nos Grupo de Trabalho (GT) 09 (Trabalho e Educação) e GT 11 (Política da Educação Superior) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>1</sup>, ocorridas entre 2003 e 2019<sup>2</sup>.

No que diz respeito ao conjunto de trabalhos produzidos no GT 09 (Trabalho e Educação), a partir do levantamento inicial realizado, identificamos um total de 219 estudos que fazem interface entre trabalho e educação. Nestes, foi possível verificarmos a presença constante de pesquisas sobre *educação e formação profissional* (49). No que concerne às pesquisas sobre trabalho docente, entretanto, a incidência é significativamente menor, chegando a ficar ausente nas produções da 30ª e da 35ª Reunião Nacional da ANPED.

---

<sup>1</sup> Não foi possível acessar informações referentes à 33ª Reunião da ANPED, realizada em 2010, visto que no momento da busca o sítio eletrônico encontrava-se indisponível para acesso. Os dados foram coletados a partir das informações disponibilizados no sítio eletrônico da ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 19.12.2019.

<sup>2</sup> Tomamos como marco temporal o início da primeira fase de expansão e interiorização universitária do governo Lula da Silva, em 2003.

Considerando todos os trabalhos apanhados, foram selecionados (mediante leitura dos títulos e resumos) 27 que versam sobre o tema do trabalho docente, dos quais apenas 4 trouxeram como temática de estudo o trabalho docente na educação superior. Apesar de considerarem o trabalho docente nesse nível de formação, nenhuma das pesquisas encontradas abordava especificamente a realidade desses trabalhadores no contexto da expansão interiorizada das universidades federais brasileiras, o que significa que não encontramos, no GT 09, nenhuma publicação que tratasse sobre a temática sobre a qual nos debruçamos.

No GT 11 (Política da Educação Superior), por outro lado, realizamos um levantamento de dados composto por 200 trabalhos, dos quais 21 tratavam sobre a expansão e interiorização das instituições públicas de educação superior no Brasil e 8 tratavam sobre o trabalho docente. Não foi possível, também no caso em questão, identificarmos estudos que fizessem a interface entre os dois temas. Neste GT, destacamos o número restrito de debates que envolvessem o tema do trabalho docente, ausentes nas publicações da 26<sup>a</sup>, 27<sup>a</sup>, 28<sup>a</sup>, 30<sup>a</sup>, 32<sup>a</sup>, 35<sup>a</sup>, 38<sup>a</sup> e 39<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd.

Os poucos trabalhos encontrados, na mesma medida em que demonstram a carência de novos estudos sobre o tema no banco de dados da ANPEd<sup>3</sup>, também vêm no sentido de evidenciar a importância de aprofundamento do debate acerca da frequente equivalência entre interiorização universitária e precarização do trabalho docente, ratificando a importância da tese aqui desenvolvida. É, portanto, considerando essa realidade e a necessidade de aprofundamento da análise da dinâmica de expansão universitária que situamos nossa pesquisa, propondo-nos a examinar os pontos basilares do movimento de interiorização da UFPE, bem como suas repercussões para o trabalho docente. De tal modo que nosso estudo se desenvolve no sentido de responder a seguinte problemática: como a dinâmica de expansão interiorizada adotada pela Universidade Federal de Pernambuco implica no trabalho docente desenvolvido em suas unidades acadêmicas do interior?

De modo a responder o problema, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1. caracterizar a política de expansão federal interiorizada da educação superior nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff; 2. identificar as orientações ideopolíticas que influenciaram a expansão interiorizada da educação superior nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff; 3. examinar os indicadores da expansão interiorizada da Universidade Federal de Pernambuco, no

---

<sup>3</sup> Ressaltamos, no entanto, os limites do levantamento, que pode se estender para outros Grupos de Trabalho da ANPEd, ampliando a abrangência da análise, a exemplo do GT 05 (Estado e Política Educacional). Atualmente a associação conta com 23 grupos temáticos, cada qual com ampla discussão especializada.

que se refere ao tripé ensino, pesquisa, extensão; 4. analisar a organização do trabalho docente no Centro Acadêmico do Agreste e no Centro Acadêmico de Vitória.

Como marco teórico-epistemológico, nossa investigação utilizou o materialismo histórico-dialético. Por conseguinte, no movimento de criação do objeto de estudo, utilizamos o referencial marxista, que aponta para a necessidade de situarmos o fenômeno no atual nível de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Ademais, nosso estudo se desenvolveu através de pesquisa documental e de campo, através de aplicação de questionários (Google Forms) com 22 docentes das unidades interiorizadas UFPE e de entrevistas semiestruturas com as 2 diretorias dos Centros do interior (Google Meet).

Para dar conta dos caminhos aqui sinalizados, nosso estudo está estruturado em seis capítulos, sendo o primeiro deles a presente introdução. No segundo apresentamos brevemente o percurso metodológico percorrido pela tese, dando destaque à exposição das fontes documentais utilizadas, do campo e sujeitos da pesquisa e das estratégias para organização e análise das informações coligidas. No terceiro capítulo são abordados elementos sobre a implantação do neoliberalismo no contexto brasileiro, as políticas de educação superior empreendidas na gestão neoliberal de Fernando Henrique Cardoso e nas gestões *neoliberais desenvolvimentistas* de Lula da Silva e Dilma Rousseff, objetivando caracterizar a política de ampliação federal interiorizada da educação superior nos governos do PT, bem como identificar as orientações ideopolíticas que influenciaram o seu movimento expansionista.

No quarto capítulo apresentamos os resultados da pesquisa documental realizada sobre o movimento de interiorização realizado pela Universidade Federal de Pernambuco, tendo como base os projetos de interiorização elaborados pela universidade e indicadores institucionais atualizados sobre o quadro profissional da universidade e o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão no Centro Acadêmico do Agreste e no Centro Acadêmico de Vitória. No quinto capítulo, discutimos os resultados dos depoimentos coligidos através dos questionários com 22 docentes das unidades interiorizadas UFPE e das entrevistas semiestruturas realizadas com as 2 diretorias dos Centros interiorizados da UFPE, almejando analisar a organização do trabalho docente no Centro Acadêmico do Agreste e no Centro Acadêmico de Vitória. Por fim, no sexto e último capítulo, apresentamos a conclusão da pesquisa, retomando os objetivos percorridos, respondendo a problemática orientadora da tese e indicando os principais achados do estudo.



## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentamos neste capítulo o percurso metodológico percorrido a fim *analisar a dinâmica de expansão interiorizada da Universidade Federal de Pernambuco e suas repercussões para o trabalho docente no Centro Acadêmico do Agreste e no Centro Acadêmico de Vitória*. Cabe ressaltarmos, de antemão, que a investigação se desenvolveu por meio de pesquisa documental e de campo, através de aplicação de questionários com docentes das unidades interiorizadas da UFPE e da realização de entrevistas com as diretorias dos referidos Centros. Assim, neste capítulo, são apresentadas as fontes documentais, o campo e os sujeitos da pesquisa e exibidas as estratégias para organização e análise das informações utilizadas.

Como marco teórico-epistemológico utilizamos o materialismo histórico-dialético, recorrendo, sobretudo, às três categorias fundamentais do método de Marx, quais sejam: totalidade, mediação e contradição. Partimos da concepção materialista da história, segundo a qual as condições concretas estabelecidas pelo ser humano, para produzir-se e reproduzir-se materialmente, configuram-se como fundamento para análise de toda a vida social. Isto porque, conforme Marx e Engels (2009, p. 40), o primeiro pressuposto de toda a existência humana, é de que “os homens têm de estar em condições de viver para poderem ‘fazer história’”.

O primeiro ato histórico humano é, segundo os autores, a produção dos meios para a satisfação das necessidades mais elementares de reprodução da existência, garantindo aos homens manterem-se vivos. Nessas condições de reprodução da vida, inclui-se comer e beber, habitação, vestuário e ainda outras necessidades, que se tornam cada vez mais complexas e diferenciadas. No devir histórico, portanto, as necessidades humanas vão se diversificando, criando objetivações mais complexas e novas relações sociais e políticas, sem perder de vista, porém, que a produção da própria vida material permanece sendo a “condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos.” (Ibidem, p. 41).

De tal modo, entendemos, conforme Marx e Engels (Ibidem), que toda a estrutura social e política decorre constantemente dos processos de vida de determinados indivíduos, como estes produzem materialmente. Assim, examinar a realidade sócio-histórica em suas múltiplas dimensões, pressupõe considerarmos a sua conexão com determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas e meios utilizados pelos seres humanos para a satisfação das necessidades materiais. Logo, podemos compreender que,

Restos de antigos instrumentos de trabalho têm, para a avaliação de formações econômico-sociais extintas, a mesma importância que a estrutura dos ossos fósseis para o conhecimento de espécies animais desaparecidas. O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho. (MARX, 2016, p. 213-214)

A partir das categorias marxianas analisamos, no próximo capítulo, as categorias históricas Sistema de Acumulação neoliberal (SAAD FILHO; MORAIS, 2018) e gestão toyotista do trabalho (ALVES, 2011), em função das quais examinamos também as categorias empíricas que delimitam o objeto do estudo, que são: educação superior no Brasil, expansão universitária e trabalho docente nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff e interiorização da Universidade Federal de Pernambuco.

## 2.1 Fontes documentais

Consideramos para o *corpus* documental, documentos oficiais diversos (leis, decretos, portarias e publicações) do Governo Federal do Brasil, cujo critério de escolha foi a sua capacidade de reconstruir as medidas adotadas do início do primeiro governo FHC (1994) até o último ano de gestão Dilma Rousseff (2016), para a execução do processo de reestruturação universitária e do trabalho docente federal brasileiro. Junto ao arcabouço teórico utilizado, os documentos nos auxiliaram também na caracterização da política de expansão federal interiorizada da educação superior nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, no exame das orientações ideopolíticas que definiram a expansão universitária da rede federal de educação superior brasileira e suas implicações para o trabalho docente.

Abaixo segue quadro das principais fontes documentais:

**Quadro 1 –** Documentos do Governo Federal do Brasil selecionados

| <b>Documento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Ano</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Lei nº 8.112, dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.                                                                                                                                                                  | 1990       |
| Lei nº 9.394, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.                                                                                                                                                                                                                                    | 1996       |
| Decreto nº 2.306, regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. | 1997       |
| Lei nº 9.678, institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior.                                                                                                                                                                                                                    | 1998       |
| Lei Complementar nº 101, estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.                                                                                                                                                             | 2000       |
| Lei nº 10.168, institui contribuição de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para Apoio à Inovação e dá outras providências.                                                                                                                 | 2000       |
| Lei nº 10.172, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.                                                                                                                                                                                                                            | 2001       |
| Lei nº 10.260, dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências.                                                                                                                                                                                          | 2001       |
| Lei nº 10.861, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências.                                                                                                                                                                                         | 2004       |
| Medida Provisória nº 208, altera dispositivos da Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior.                                                                                                                                        | 2004       |
| Lei nº 10.973, dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.                                                                                                                                                                 | 2004       |
| Lei nº 11.079, institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.                                                                                                                                                                      | 2004       |
| Lei nº 11.096, institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI.                                                                                                                                                                                                                                    | 2005       |
| Lei nº 11.196, dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica.                                                                                                                                                                                                                             | 2005       |

|                                                                                                                                                                                                      |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Expansão das universidades federais: um sonho se torna realidade: período 2003-2006.                                                                                                                 | 2006 |
| O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.                                                                                                                              | 2007 |
| Decreto nº 6.094, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.                                                                                                    | 2007 |
| Decreto nº 6.096, institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.                                                                             | 2007 |
| Reuni - Reestruturação das Universidades Federais: Diretrizes gerais.                                                                                                                                | 2007 |
| Portaria Normativa Interministerial nº 22, constitui, em cada universidade federal, um banco de professores-equivalente.                                                                             | 2007 |
| Portaria Normativa Interministerial nº 224, altera a Portaria Normativa Interministerial nº 22                                                                                                       | 2007 |
| Medida Provisória nº 431, institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências.              | 2008 |
| Lei nº 11.784, institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional                                                    | 2008 |
| Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.                                                                                                                  | 2009 |
| Decreto nº 7.642, institui o Programa Ciência sem Fronteiras.                                                                                                                                        | 2011 |
| Lei nº 12.618, institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo, inclusive os membros dos órgãos que menciona e dá outras providências. | 2012 |
| Lei nº 12.711, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.                                             | 2012 |
| Lei 12.772, dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.                                                                                                        | 2012 |
| Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.                                                                                                                                     | 2012 |
| Medida Provisória nº 623, altera a Lei nº 12.844, de 19 de julho de 2013, para dispor sobre operações de crédito rural relativas a empreendimentos localizados na                                    | 2013 |

|                                                                                                                                                                                                         |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| área de abrangência da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE.                                                                                                                        |      |
| Decreto nº 8. 259, altera o Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011, que dispõe sobre a constituição de banco de professor-equivalente das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação. | 2014 |
| A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014.                                                                                                                                     | 2015 |
| Lei nº 13.243, dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação.                                                                   | 2016 |
| Censo da Educação Superior 2016: notas estatísticas.                                                                                                                                                    | 2017 |

**Fonte:** A Autora (2023)

Como fontes suplementares, nos valem os textos e materiais informativos elaborados pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Por este representar a categoria dos professores do ensino superior brasileiro, seus documentos ajudaram na recuperação das questões que afetam o trabalho docente no período em estudo. Assim como nos documentos oficiais do Governo Federal, a escolha dos materiais elaborados pelo sindicato considerou a sua capacidade de nos aproximar da compreensão das medidas acionadas pelas gestões de FHC, Lula da Silva e Dilma Rousseff, para execução do processo de reestruturação universitária e reconfiguração do trabalho docente federal brasileiro.

A seguir apresentamos o quadro com as fontes suplementares:

**Quadro 2 –** Documentos do ANDES-SN selecionados

| Documento                                                                    | Ano  |
|------------------------------------------------------------------------------|------|
| Comunicado Especial CNG ANDES-SN. Conjuntura e a greve dos docentes das IFE. | 2012 |
| Comunicado Especial. Avaliação Política.                                     | 2012 |
| Dossiê Nacional Precarização: Precarização das condições de trabalho I.      | 2013 |
| Dossiê Nacional Precarização: Precarização das condições de trabalho II.     | 2013 |
| Cartilha: Regime de Previdência Complementar-Funpresp.                       | 2013 |
| Dilma veta retorno da liberalização sindical.                                | 2014 |
| Comunicado CNG nº 46 – 11 de outubro de 2015.                                | 2015 |
| Dilma veta realização da auditoria da dívida pública.                        | 2016 |
| Carreira em debate: valorização do professor ou retirada de direitos?        | 2017 |

**Fonte:** A Autora (2023)

Utilizamos ainda os dados fornecidos pela Universidade Federal de Pernambuco e documentos da instituição. Para escolha destes últimos, foram realizadas leituras aproximativas do material coletado, de modo a identificar quais publicações da UFPE nos possibilitariam uma aproximação da sua realidade universitária, das condições de implantação dos *campi* interiorizados, assim como da organização do trabalho docente em seu interior. Abaixo, segue o quadro:

**Quadro 3 –** Documentos da UFPE selecionados

| Documento                                                                                                                                                                                                                                   | Ano     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco: <i>Campus</i> do Agreste                                                                                                                                                   | 2005    |
| Proposta de instalação de cursos na área de saúde em Vitória de Santo Antão (versão preliminar)                                                                                                                                             | 2005    |
| Projeto de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco: <i>Campus</i> Vitória de Santo Antão                                                                                                                                       | [2005?] |
| Resolução 03/2014. Estabelece critérios e normas para fins de progressão funcional e promoção na carreira de Professor de Magistério Superior                                                                                               | 2014    |
| Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)                                                                                                                                                                                          | 2015    |
| Indicadores institucionais da UFPE – 2007 – 2014                                                                                                                                                                                            | 2015    |
| Anuário estatístico UFPE 2016 – Base 2015                                                                                                                                                                                                   | 2016    |
| Anuário estatístico UFPE 2017 – Base 2016                                                                                                                                                                                                   | 2017    |
| Estatuto e Regimento geral da Universidade Federal de Pernambuco – Outubro/2018                                                                                                                                                             | 2018    |
| Anuário estatístico UFPE 2019 – Base 2018                                                                                                                                                                                                   | 2019    |
| Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023                                                                                                                                                                                            | 2019    |
| Edital Propg nº 04/2021 – Concessão de Bolsas para Cooperação com o Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (OIJ)                                                                                                             | 2021    |
| Edital Propg nº 03/2021 – Programa Institucional de Apoio à Interiorização da Pesquisa na UFPE                                                                                                                                              | 2021    |
| Edital Propesqi nº 12/2021 – Edital Institucional de Apoio à Interiorização da Pesquisa                                                                                                                                                     | 2021    |
| Resolução 04/2022. Estabelece normas para criação e funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu para realizarem atividades não presenciais, híbridas e a distância no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco. | 2022    |
| Edital para assistência estudantil 2022.2                                                                                                                                                                                                   | 2023    |

**Fonte:** A Autora (2023).

Além dos documentos da UFPE acima elencados, utilizamos dados institucionais referentes aos Grupos de Pesquisa, aos Projetos de Iniciação Científica e aos Projetos de Extensão, considerando a distribuição por *campi* da universidade.

Para obtenção das informações referentes aos Grupos de Pesquisa e Projetos de Iniciação Científica, entramos em contato por e-mail com setores da então Diretoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesq) da UFPE. Para obtenção dos dados sobre Projetos de Extensão da universidade, protocolamos um ofício junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROExC) da UFPE, solicitando indicadores referentes aos projetos de extensão desenvolvidos na instituição no ano de 2018 e sua distribuição por *campi*. O retorno com os dados nos foi dado também por e-mail.

De modo a apresentar quadro geral das condições de trabalho nas diversas instituições federais de educação superior do Nordeste e compará-las com a realidade específica da UFPE, recorreremos também a indicadores institucionais de cada uma das 18 universidades que compõem a rede federal de educação superior da região<sup>4</sup>, que são: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA).

Os indicadores sobre as Ifes do Nordeste foram buscados nos respectivos sítios eletrônicos das instituições. Porém, quando encontrada alguma dificuldade para acesso a dados (sejam eles parciais ou totais) nas páginas virtuais das universidades, eles foram solicitados através de manifestação no site do Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação. No quadro abaixo elencamos algumas das fontes de dados utilizadas, ressaltando mais uma vez que na ausência de menção a documentos de algumas Ifes, significa que os indicadores foram levantados através da manifestação no Fala.BR.

---

<sup>4</sup> A escolha da amostra, com recorte regional, se deu em virtude das possibilidades de abrangência do estudo e as condições objetivas de análise dos diversos indicadores.



**Quadro 4 –** Consulta aos documentos das Ifes do Nordeste

| Documento                                                           | Ano  |
|---------------------------------------------------------------------|------|
| Números UFERSA                                                      | 2021 |
| Dados abertos UFMA                                                  | 2021 |
| UFRN em números 2016-2020                                           | 2021 |
| Unifasf em números 2012-2019; Dados e ações da gestão universitária | 2020 |
| Anuário estatístico da UFS 2017/2019                                | 2020 |
| Relatório de gestão 2018 – UFCG                                     | 2019 |
| Anuário estatístico UFCE 2019 – Base 2018                           | 2019 |
| Anuário estatístico UFPE 2019 – Base 2018                           | 2019 |
| UFBA em números 2019 – Base 2018                                    | 2019 |
| Relatório consolidado UFAL 2018                                     | 2018 |

**Fonte:** A Autora (2023).

## 2.2 Delimitação do campo e sujeitos da pesquisa

Como espaço empírico do nosso trabalho, estabelecemos a UFPE e, mais especificamente, seus dois *campi* interiorizados, sendo eles: o Centro acadêmico do Agreste, criado mediante a Resolução Nº 03/2005, e o Centro Acadêmico de Vitória, criado através da Resolução Nº 01/2006, localizados no município de Caruaru (a 135 km de Recife) e de Vitória de Santo Antão (a 49 km de Recife), respectivamente. Os referidos Centros fizeram parte do primeiro ciclo de expansão das universidades federais do governo Lula da Silva, que se deu entre 2003 e 2007, com o Programa Expandir.

Para o levantamento de informações junto aos docentes das unidades interiorizadas da UFPE, devido à pandemia da Covid-19, a impossibilidade de estabelecer um contato mais direto com os sujeitos da pesquisa e a necessidade de criarmos estratégias de levantamento de informações remotas, foram utilizados questionários (Google Forms), compostos por perguntas

abertas e fechadas<sup>5</sup>, enviados para os profissionais através de plataformas digitais (E-mails e/ou Whatsapp), buscando alcançar um grupo de respondentes mais diverso possível. Considerando que se tratava de um levantamento de caráter exploratório, com objetivo de maior aproximação do objeto, previmos a participação 5% dos docentes de cada *campus*, o que significou um total de 22 respondentes, 15 lotados no *campus* de Caruaru e 7 lotados no *campus* de Vitória, conforme informações fornecidas pelo *Anuário estatístico UFPE 2019* (UFPE, 2019b):

**Tabela 1** – Comunidades acadêmicas dos *campi* interiorizados da UFPE

| <i>Campi</i> | Matriculados ano 2018 | Docentes efetivos ano 2018 | Técnicos administrativos efetivos ano 2018 | Cursos de graduação ano 2018 |
|--------------|-----------------------|----------------------------|--------------------------------------------|------------------------------|
| Caruaru      | 4.808                 | 292                        | 134                                        | 11                           |
| Vitória      | 1.937                 | 143                        | 87                                         | 6                            |

**Fonte:** A Autora (2023).

**Nota:** Como base de dados, utilizou-se UFPE (2019b).

De forma complementar, foram realizadas também entrevistas semiestruturadas de forma remota (através do Google Meet) com a diretoria do CAA e a do CAV<sup>6</sup>, buscando reconstituir uma visão institucional acerca do fenômeno e aprofundar os pontos nodais elencados pelos docentes através dos questionários. A escolha pelo uso de entrevistas semiestruturadas se deu por entendermos que elas, ainda que contem com um roteiro pré-estabelecido, permitem ao pesquisador a flexibilidade necessária para elaboração de novas questões que se façam necessárias no transcorrer do processo.

Somando-se à pesquisa documental, consideramos que esses momentos de reunião de informações no próprio local, entrevistando as diretorias dos *campi* interiorizados e coligindo elementos com os próprios sujeitos envolvidos no processo através de questionários, foram imprescindíveis para nosso estudo, na medida em que nos forneceram informações vivas e

<sup>5</sup> Para acesso ao roteiro e ao resumo dos questionários aplicados com docentes do Centro Acadêmico do Agreste e do Centro Acadêmico de Vitória, ver Apêndice D.

<sup>6</sup> Para acesso ao roteiro das entrevistas realizadas com as diretorias Centro Acadêmico do Agreste e do Centro Acadêmico de Vitória, ver Apêndice A. Ressaltamos que os respectivos roteiros foram disponibilizados previamente para as diretorias, para que tivessem ciência do teor da entrevista e pudessem, se assim desejassem, se preparar para o momento.

próprias de seus cotidianos institucionais e de trabalho, que não costumam ser contempladas em documentos. A preocupação de abordar o objeto através de um conjunto diversificado de instrumentos (documentos institucionais, questionários e entrevistas), visou garantir também uma representatividade mais qualitativa na produção de dados.

### **2.3 Estratégias de coleta e análise de dados**

Uma vez realizado o primeiro momento da pesquisa – a aproximação teórica e documental do assunto a ser estudado através da revisão bibliográfica e de publicações do Governo Federal e ANDES-SN – e possibilitadas as inferências sobre o tema da expansão e interiorização da educação superior e do trabalho docente brasileiros, foi o momento de avançarmos para a segunda etapa da investigação, qual seja: a coleta de dados em nosso campo empírico.

Considerando que o nosso problema de pesquisa está direcionado mais especificamente para a dinâmica de expansão universitária da Universidade Federal de Pernambuco, o segundo caminho percorrido no estudo incluiu o levantamento de documentos institucionais, de modo a acessarmos elementos sobre o campo específico de pesquisa e sujeitos envolvidos na investigação. Essa fase foi importante porque nos permitiu melhor conhecermos e delimitarmos o campo e a amostra da pesquisa, além dos nos aproximarmos do conteúdo necessário para responder um de nossos objetivos específicos, a saber: examinar os indicadores da expansão interiorizada da Universidade Federal de Pernambuco, no que se refere ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

O momento do levantamento dos documentos institucionais, por sua vez, exigiu o uso diversas estratégias. Enquanto alguns textos puderam ser facilmente acessados através de plataformas digitais da UFPE, outros exigiram deslocamento até as unidades acadêmicas interiorizadas – como foi o caso dos Projetos de Interiorização do CAA e do CAV – ou a realização de requerimentos direcionados para os setores institucionais responsáveis, através de e-mail ou protocolo – como foi o caso dos indicadores institucionais referentes aos Grupos de Pesquisa, Projetos de Iniciação Científica e Projetos de Extensão.

Acessados os documentos, seguiu-se para o momento de seleção dos materiais a serem utilizados, através de leituras aproximativas, de modo a identificarmos quais textos efetivamente nos auxiliariam a responder os objetivos estabelecidos pelo estudo. Uma vez selecionados, os documentos foram submetidos à análise, confrontando-os com os arcabouços

teóricos utilizados e tendo como base teórico-metodológica as categorias *totalidade*, *contradição* e *mediação*, em consonância com a discussão empreendida por Netto (2011)<sup>7</sup>.

O uso da categoria *totalidade* visou apreender as inter-relações entre as partes e o todo como um conjunto articulado. Isso significa que na análise da dinâmica expansionista da UFPE e as suas implicações para o trabalho docente, procuramos conectar a realidade singular da instituição e de seus *campi* interiorizados ao contexto universal de crise e reestruturação do capital do final do século XX e início do século XXI, bem como às particularidades da transição para o sistema de acumulação neoliberal no Brasil, a partir da qual realizou-se o reordenamento gerencialista do Estado brasileiro, a introdução de mecanismos privatizantes nas universidades federais do país e a reconfiguração toyotista do trabalho docente universitário.

Desta feita, na análise dos dados empíricos, visamos relacionar a realidade singular da UFPE aos elementos universais do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, considerando, igualmente, as particularidades da realidade brasileira. Além da relação entre as partes e o todo, consideramos também as suas *mediações*, buscando compreender de que modo e em quais momentos as vinculações entre os elementos singulares, particulares e universais foram estabelecidas, ou seja, como e em quais circunstâncias foram se definindo as relações entre as determinações mais amplas do capital e do trabalho e as regulações específicas do estado brasileiro, das políticas de educação superior empreendidas nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff e da dinâmica específica de expansão interiorizada adotada pela UFPE.

De modo semelhante, buscamos apreender também as *contradições* que acompanharam, as que ainda acompanham e que dão movimento a essa totalidade, isto é, os limites, os entraves, as resistências e as correlações de força estabelecidas no processo de expansão universitária federal, no geral, e de interiorização da UFPE, em particular. Ao escancararem os limites fundamentais do processo, as contradições desnudam, por conseguinte, também as possibilidades de transformação dessa realidade.

Vale ressaltarmos ainda que, somando-se aos documentos da UFPE, acessamos também dados institucionais das 18 instituições federais de educação superior, buscando elaborar uma síntese comparativa entre as condições de trabalho nas Ifes do Nordeste e na UFPE.

O próximo caminho percorrido na pesquisa incluiria a realização de entrevistas presenciais piloto com docentes das unidades interiorizadas da UFPE, contudo, conforme sublinhado anteriormente, devido à pandemia da Covid-19, as dificuldades para

---

<sup>7</sup> Uma síntese do debate sobre as categorias do método pode ser encontrada na obra do autor.

estabelecimento de um contato mais direto com os sujeitos da pesquisa, optou-se por utilizar, como forma de coleta de dados junto aos docentes, questionários (Google Forms), enviados através de plataformas digitais (E-mails e/ou Whatsapp), para 5% dos docentes de cada *campus* interiorizado, sendo os formulários fechados para respostas assim que alcançado o quantitativo indicado.

No que diz respeito à elaboração dos questionários, as perguntas foram formuladas e organizadas em um conjunto de *unidades temáticas*, elaboradas com o fim de aprofundarmos alguns elementos acerca da organização do trabalho docente nos *campi* interiorizados da UFPE, quais sejam: perfil dos respondentes; intensidade do trabalho e condições de saúde dos docentes dos *campi* interiorizados; estrutura de gestão dos *campi* interiorizados; atribuições e avaliações docentes e suas relações com a definição de prioridades do trabalho; condições de realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nos *campi* interiorizados.

Como sinalizado anteriormente, de modo complementar, fizemos uso de entrevistas semiestruturas com as duas diretorias dos Centros interiorizados da UFPE, realizadas remotamente (através do Google Meet), com o objetivo de trazer uma perspectiva institucional (da gestão) para a análise do fenômeno, bem como de aprofundar aspectos e sanar lacunas das consultas realizadas mediante questionários. Diferentemente dos questionários, através das entrevistas contamos com a flexibilidade necessária para esmiuçar as respostas e elaborar novas questões que se fizeram necessárias durante o processo, sanando dúvidas e elaborando novas perguntas.

Considerando que as entrevistas tinham como fim sobretudo aprofundar os pontos nodais elencados pelos docentes através dos questionários e trazer uma perspectiva mais institucional para análise da realidade dos *campi* interiorizados da UFPE, os seus roteiros foram orientados por temáticas consideradas predominantes nas respostas dos questionários ou lacunas presentes nos mesmos. Sendo assim, foram guiados pelas seguintes categorias temáticas: especificidades dos *campi* interiorizados da UFPE; estrutura organizacional dos *campi* do interior; infraestrutura e acesso a recursos entre nos *campi* interiorizados da UFPE; condições de trabalho docente nos *campi* do interior.

No processo de operacionalização da análise das informações levantadas através dos questionários e entrevistas, bem como a sua sistematização, utilizamos igualmente categorias *temáticas*, selecionadas antecipadamente, a saber: intencionalidades e particularidades dos *campi* interiorizados da UFPE; estrutura organizacional em Núcleos Acadêmicos dos *campi* interiorizados da UFPE; condições de realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão

nos *campi* interiorizados; atribuições e avaliações docente e suas relações com a definição de prioridades do trabalho; e condições de trabalho docente nos *campi* interiorizados da UFPE

Tendo em vista a predefinição do formato de categorização das informações, o nosso processo de análise se deu a partir da reunião do material produzido mediante questionários e entrevistas, organização das informações de acordo com as categorias definidas, leitura exhaustiva do material coligido e confronto das informações fornecidas pelos docentes e pelas diretorias dos *campi* interiorizados com os fundamentos teóricos utilizados e com os achados documentais relativos à realidade da UFPE.

Considerando também que as informações levantadas através dos questionários e das entrevistas visavam atender um mesmo objetivo específico, qual seja: analisar a organização do trabalho docente no Centro Acadêmico do Agreste e no Centro Acadêmico de Vitória, seus achados foram analisados e apresentados de forma conjunta em um mesmo capítulo, de modo a possibilitar uma melhor visão da totalidade dos dados. Como no caso dos achados documentais, as informações coligidas através dos questionários e das entrevistas também foram analisadas à luz das categorias *totalidade*, *contradição* e *mediação*, buscando conectar os dados empíricos da pesquisa com as determinações mais amplas do capital e do trabalho, compreender como e em quais momentos essas relações entre o universal, particular e singular se estabeleceram, bem como as contradições que perpassaram o processo.

### **3 REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL**

O exame das políticas de educação superior no Brasil requer retomarmos elementos acerca do processo de implantação do Sistema de Acumulação neoliberal no país (SAAD FILHO; MORAIS, 2018), uma vez que o SA dominante assumido pelas gestões governamentais delimita as características, as funções, os recursos dispendidos e os limites estabelecidos para essas políticas. Ou seja, o sistema de acumulação se configura, em última instância, como a cerca sob a qual vão sendo tecidas as políticas educacionais empreendidas em determinada localidade.

Em vista disso, abordamos neste capítulo aspectos atinentes à chegada do SA neoliberal no país – ressaltando o lugar periférico ocupado pelo Brasil na divisão internacional do trabalho, as configurações particulares adquiridas por esse SA nas gestões Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva e Dilma Rousseff, bem como as suas implicações para as universidades federais brasileiras e organização do trabalho docente.

A partir da sintética exposição desses elementos, tornou-se possível nos aproximarmos das categorias históricas do estudo – sistema de acumulação neoliberal e gestão do trabalho toyotista, além dos aspectos necessários para o atendimento de dois de nossos objetivos específicos, quais sejam: a caracterização da política de expansão federal interiorizada da educação superior nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff e a identificação das orientações ideopolíticas que influenciaram a expansão interiorizada da educação superior nos governos do PT.

#### **3.1 Neoliberalismo e as políticas de educação superior brasileiras**

Sistema de acumulação é, de acordo com Saad Filho e Moraes (2018), a configuração, a fase, a forma ou o modo de existência do capitalismo em dada conjuntura. “Ele é determinado pelas relações de classe encapsuladas no modo de extração, acumulação e distribuição do mais-valor e pelas estruturas e pelos processos institucionais mediante os quais essas relações se reproduzem” (Ibidem, p. 24). No caso brasileiro, ainda segundo os autores, desde a sua independência, em 1822, podemos identificar três SA, que são: o crescimento primário-exportador, mantido até 1930; o Estado desenvolvimentista, que se estendeu entre 1930 e 1980; e o neoliberal, presente no Brasil desde o fim da década de 1980.

Nesse contexto, podemos compreender que “o neoliberalismo é mais do que uma ideologia ou um conjunto claramente definido de políticas tais como privatização, liberalização financeira e das importações ou ataque coordenado ao Estado de bem-estar social” (Ibidem, p. 96), ele é o “sistema de acumulação dominante (ou seja, o estágio atual, a etapa ou o modo de existência do capitalismo contemporâneo)” (Ibidem, p. 96).

Em geral, segundo os autores, as mudanças de variedade dentro de um mesmo sistema de acumulação derivam de imperativos domésticos. Em contrapartida, as transições de um SA para outro, dependem de determinações do capitalismo global, o que, para eles, é uma das manifestações do caráter periférico (dependente) da economia brasileira que, diante das mudanças e imperativos globais, é levada à transição de um sistema de acumulação para outro, reproduzindo o SA dominante, como aconteceu no final do século passado com a passagem para o neoliberalismo no país.

Em nível mundial, de acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo manifestou-se como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista que, embora tenha suas origens ainda em 1944, no texto *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, só ganha terreno social em 1973, com o advento da grande crise do modelo econômico pós-guerra<sup>8</sup>.

Sobre as origens do que viria a ser o neoliberalismo, contudo, vale sinalizarmos as ponderações feitas por Dardot e Laval (2016), localizando-o antes mesmo da publicação da famosa obra de Hayek. Os autores realizam, em sua obra, um percurso histórico acerca da formulação do que viria a ser o neoliberalismo, situando o pensamento de Hayek não como uma simples reafirmação dos princípios liberais antigos, mas como “uma resposta original aos problemas postos pela redefinição do liberalismo, [que] tenta articular as posições da maioria e da minoria do Colóquio Walter Lippmann” (Ibidem, p. 100). De tal modo, “o quadro geral do neoliberalismo foi esboçado nos anos 1930, antes de Friedrich Hayek tomar a frente do

---

<sup>8</sup> As crises são parte da própria dinâmica contraditória do capitalismo: são cíclicas, inevitáveis e inseparáveis do próprio sistema, portanto, só podem ser adiadas ou remediadas, nunca solucionadas. Essa ponderação é importante para evidenciar que a crise desembocada no final do século XX não é uma crise do keynesianismo em si, é, na verdade, mais uma crise do capitalismo. Para uma discussão mais detalhada sobre as crises capitalistas a partir de uma perspectiva marxiana, ler Lima (2010), onde o autor discute as crises não apenas como inerentes ao sistema, mas também como necessárias para o seu funcionamento, permitindo na sua fase posterior um novo ciclo de crescimento da produção de valor. Em síntese, ressalta o autor: “Por um lado, as crises advêm das contradições inerentes ao sistema. Por outro, representam nada mais que irrupções violentas através das quais se restabelece o equilíbrio perturbado. São momentos de ruptura em que a acumulação e a taxa de acumulação são subitamente diminuídas. O restabelecimento significa, portanto, a reafirmação da unidade dos polos contraditórios que está na origem do modo de produção e que é responsável pelos desequilíbrios. É a contradição crescente dentro do sistema que a crise parcialmente resolve – possibilitando um novo estágio em que essa contradição, temporariamente saneada, volta a se desenvolver – até que sobrevenha um novo momento de crise. Esta ocorre uma vez que os mecanismos de produção e de realização exacerbam sua contradição, fazendo-se necessário, para a continuação do sistema, que a unidade entre os dois momentos do processo seja restabelecida” (Ibidem, p. 96).



movimento na esteira de *O caminho da servidão*” (Ibidem, p. 99 grifos dos autores)<sup>9</sup>. Em todo caso, não obstante o pequeno desacordo originário, podemos afirmar, mais precisamente, que o neoliberalismo ganha seu terreno social em algumas regiões do mundo a partir da década de 1970.

Conforme Borón (1995), a direitização política e ideológica decorrente do fenômeno neoliberal é acompanhada, por um lado, da supersticiosa *exaltação do mercado*, fechando os olhos para os resultados desastrosos que seu funcionamento autônomo havia produzido no passado, a exemplo da crise de 1929 e suas consequências sociais<sup>10</sup>, e, por outro, de uma recíproca *satanização do Estado* como responsável por todas as adversidades e infortúnios que afetaram as sociedades capitalistas. Em suma, temos, nos termos do autor, a presença de um discurso ideológico que:

Iguala tudo o que é estatal com ineficiência, a corrupção e o desperdício, enquanto que a “iniciativa privada” aparece sublimada como a esfera da eficiência, da probidade e da austeridade. Essas imagens dicotômicas do “público” e do “privado” não resistem à menor análise, ainda que seja pelo fato elementar de que a outra cara da corrupção e da ineficiência do “estatismo” é o empresário privado que corrompe o funcionário estatal. Em todo caso, a amálgama da crise estrutural do Estado com o discurso satanizador do setor público diminui a capacidade deste para formular e executar políticas. A burguesia, que no passado apoiou sua acumulação privada na gestão estatal e nas políticas keynesianas, hoje se desdobra para amputar ao Estado todas as suas capacidades regulatórias. (Ibidem, p. 78)

Sobre essa “amputação do Estado de todas as suas capacidades regulatórias”, Dardot e Laval (2016) trazem questões importantes e complementares para o debate ao defender que o neoliberalismo não é necessariamente contrário ao intervencionismo ou o que significa simplesmente a “redução total do Estado”, como se pensa com frequência. De acordo com os autores, “ele [neoliberalismo] se define melhor como um certo tipo de intervencionismo destinado a moldar politicamente relações econômicas e sociais regidas pela concorrência” (Ibidem, p. 67-68). Portanto, quando se fala em neoliberalismo não se quer dizer simplesmente que há uma ausência de qualquer tipo de intervenção do Estado, mas sim um tipo de intervenção específica, cujo objetivo é, sobretudo, uma nova forma de regulação pela concorrência. Em seus termos:

Na realidade, é entre os diferentes tipos de intervenções do Estado que é preciso fazer uma distinção. Elas podem dizer respeito a princípios heterônomos à mercantilização e obedecer a princípios de solidariedade, compartilhamento, respeito a tradições ou normas religiosas. Nesse sentido, participam do ‘contramovimento’ à tendência principal do grande mercado. Mas também podem ser da ordem de um programa que visa a estender a inserção no mercado (ou quase-mercado) de setores inteiros da

<sup>9</sup> Para aprofundamento da discussão, consultar a obra completa de Dardot e Laval (2016).

<sup>10</sup> Dentre as quais, podemos citar: aumento da desigualdade, concentração de renda, desemprego, miséria etc.

produção e da vida social, mediante certas políticas públicas ou certas despesas sociais que vêm proteger ou apoiar o desenvolvimento das empresas capitalistas. (Ibidem, p. 67)

Em síntese, defendem Dardot e Laval (Ibidem, p. 231), “o mais importante na virada neoliberal não foi tanto a ‘retirada do Estado’, mas a modificação de suas modalidades de intervenção em nome da ‘racionalização’ e da ‘modernização’ das empresas e da administração pública”. Isso significa compreender que o discurso satanizador do Estado e de suas intervenções vêm apenas no sentido de diminuir a sua regulação social, visto que sua ‘retirada total’ não se realiza efetivamente.

O discurso ideológico sataniza o Estado para intervenções sociais, mas, em contrapartida, garante que ele continue intervindo através de mecanismos que aprofundam a exploração, asseguram a dominação e a acumulação. Assim, podemos compreender a partir dos autores mencionados que a questão não é tanto se o Estado intervém, mas *como* e *em função de quem* intervém, o que no caso do neoliberalismo significa uma redução da capacidade de intervenção através de políticas sociais, mantendo a sua capacidade de proteção e apoio aos processos de acumulação.

Apesar de conter um arcabouço mais amplo, de acordo com Borón (1995), a hegemonia ideológica do neoliberalismo e sua expressão política, o neoconservadorismo, não se deram de forma homogênea nas diversas partes do mundo. No caso da América Latina, esse fenômeno adquiriu uma desabitual intensidade, cujo resultado foi um radical enfraquecimento do Estado [social], cada vez mais submetido aos interesses das classes dominantes e renunciando a graus importantes de sua soberania nacional diante da superpotência imperial e seus guardiões: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o regime econômico que gira em torno da supremacia do dólar.

Em concordância, Lima (2007) afirma que, apesar de seu arcabouço político-ideológico mais amplo, o neoliberalismo manifesta-se de maneira variada em cada país ou região, a depender de suas particularidades sociais, culturais, econômicas etc. Na periferia do capitalismo, por exemplo, no Brasil, esse projeto esteve articulado a três elementos principais, quais sejam:

(i) Ao esgotamento do desenvolvimentismo, (ii) à crise da dívida que atravessou a década (perdida) de 1980 (a redução dos gastos sociais já fazia parte da pauta política dos organismos internacionais do capital para a renegociação das dívidas dos países periféricos) e (iii) à nossa histórica inserção subordinada no sistema capitalista mundial. (Ibidem, p. 54-55)

Sobre as particularidades brasileiras relativas ao processo de transição econômica para o sistema de acumulação neoliberal, Saad Filho e Moraes (2018) destacam ainda como em nosso

território ele ocorreu de modo relativamente tarde e avançou a passos lentos, quando comparado com outros países da América Latina, da África e da Europa Oriental. Conforme os autores, isso se deve, em parte, à dificuldade das elites brasileiras em chegar a um consenso em torno do ideário neoliberal em um contexto de alta inflação vivenciado pelo país e de forte derrota da direita no período final do regime militar, e, em parte, à influência relativamente grande das forças de esquerda durante a transição democrática brasileira.

Desse modo, “o caminho singular do Brasil para o neoliberalismo acabou sendo moldado pelo imperativo da estabilização monetária” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 98), sendo o Plano Real responsável por fornecer a cobertura ideológica e política para a consolidação do neoliberalismo no país. Complementam os autores:

A inflação brasileira, herdada da crise de 1970, aumentou gradualmente até 1994, quando a hiperinflação espreitava o fracasso de vários planos heterodoxos de estabilização. Do ponto de vista dos grupos dominantes, era fundamental resolver o problema inflacionário. A estabilidade monetária foi percebida como condição *sine qua non* para a implantação do novo sistema de acumulação pautado pelo neoliberalismo<sup>11</sup>. Mas isso demandava também a legitimação política do projeto neoliberal. Bem-sucedido no combate à inflação, o Plano Real garantiu essa legitimidade. (Ibidem, p. 103).

Assim, embora com um sucesso temporário, segundo os autores, o Plano Real ofereceu uma estratégia segura para reduzir a inflação e apoiar as reformas neoliberais<sup>12</sup>. A crise do Plano Real como estratégia macroeconômica subjacente à transição brasileira rumo ao neoliberalismo, porém, como dito, não tardou a acontecer e, como consequência, foi introduzida, em março de 1999, uma nova estrutura de política macroeconômica no país como parte de uma estratégia de acumulação neoliberal *madura*, cujo arcabouço de políticas econômicas

---

<sup>11</sup> Em substituição ao sistema de acumulação por ISI (Industrialização por Substituição de Importações), conhecido como o período desenvolvimentista brasileiro, que se estendeu entre 1930 e 1980, cujas conquistas significativas incluíram “taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) entre as mais rápidas do mundo durante cinco décadas, diversificação econômica extraordinária e desenvolvimento notável no setor manufatureiro” (Ibidem, p. 36). Apesar dos avanços, segundo os Saad Filho e Moraes (Ibidem), a ISI continha diversas limitações que “incluíam várias restrições econômicas e a contínua incapacidade do Estado para coordenar investimentos e garantir a provisão de infraestrutura, mesmo que fossem essenciais para dar sustentação ao crescimento, à urbanização e ao bem-estar social em rápida mutação. [...] Essas limitações ficaram claras na esteira das duas crises do petróleo dos anos 1970 e da crise da dívida externa, no início dos anos 1980. Elas mostraram que a base da ISI foram políticas monetárias, financeiras, fiscais, tributárias e cambiais incompatíveis com o equilíbrio interno e externo. Os problemas macroeconômicos do Brasil pioraram gradativamente e culminaram na hiperinflação, forma de expressão das limitações do sistema de acumulação. A inflação elevada só seria superada em meados da década de 1990, como parte da transição para um novo sistema de acumulação neoliberal. Nesse meio-tempo, a instabilidade política aumentou, os conflitos sociais se intensificaram, e uma ampla campanha pela democracia forçou o governo militar a transferir o poder para uma administração civil” (Ibidem, p. 35-36). Para uma discussão aprofundada sobre o assunto, ler a obra completa dos autores.

<sup>12</sup> Para mais detalhes sobre o Plano Real, consultar a obra completa dos autores.

[...] incluiu metas de inflação e a independência operacional do Banco Central, fluxos de capital liberalizados com câmbio flutuante e política fiscal permanentemente contracionista, em que as taxas de juros funcionam como variável de ajuste. Isso se tornou conhecido como o tripé de *políticas macroeconômicas neoliberais* (ou tripé neoliberal). O tripé foi completado, em 2000, pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), que impôs limites rigorosos às despesas em todos os níveis de governo (Ibidem, p. 114, grifos dos autores).

Conforme os autores, essas medidas vieram acompanhadas de contrarreformas à Constituição Federal de 1988, mediante sucessivas mudanças que limitavam o seu capítulo social e impuseram regras fiscais rígidas para assegurar uma baixa inflação. Isso sem esquecer de mencionar os impactos que o neoliberalismo trouxe para a estrutura de produção do país, transformando a sua base industrial e padrões de emprego, adaptando-se aos imperativos de acumulação, intensificando a subordinação do país na cadeia produtiva global, (reprimarizando a economia, aumentando a dependência do comércio, tecnologia e investimentos externos) e adotando mecanismos ainda mais deteriorantes para o trabalho (restringindo direitos, aumentando a subcontratação e o desemprego). Acrescentam os autores:

A ampla reestruturação da base econômica desmantelou cadeias de produção estrategicamente importantes estabelecidas durante o ISI [Industrialização por Substituição de Importações]; já as privatizações, o “enxugamento” e o fechamento de agências destruíram as instituições públicas que eram responsáveis pelo planejamento, pela implementação de políticas e pela intervenção setorial durante a ISI, e que poderiam ter proporcionado uma plataforma para a geração de empregos e a distribuição de renda em um sistema de acumulação alternativo. A transição para o neoliberalismo incorporou na formulação de políticas públicas os interesses do capital como um todo, por meio da transferência para o setor financeiro da capacidade estatal de alocar recursos e controlar o nível e a composição da produção, do emprego, do investimento e do consumo. Sob o neoliberalismo, as instituições financeiras intermedeiam as relações entre o país e o resto do mundo, estabelecem a taxa de câmbio, regulam o nível e a alocação das poupanças e dos investimentos e controlam as finanças do Estado, por exemplo, por meio do preço dos títulos do governo. A maior parte das políticas setoriais de desenvolvimento foi abandonada, e o Estado conduziu a “liberalização” e a “desregulamentação” da economia. Como parte desse esforço, o BNDES [Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico], o Banco Central e o Tesouro organizaram, promoveram, financiaram e subsidiaram a reestruturação e a privatização de várias grandes empresas estatais. (Ibidem, p. 118-119)

Do ponto de vista de Pereira (2008, p. 136), as medidas neoliberais operadas no Brasil na década de 1990, profundamente regressivas no que concerne aos direitos conquistados e afirmados na Constituição mediante diversas lutas sociais, ainda que ordenadas pelos organismos internacionais, contou também com a ciência, adesão e direcionamento ativo por parte da burguesia brasileira, “que organizou ampla contra-reforma (sic) atrelada às exigências do capital mundializado”. As determinações internacionais, bem como muitas outras particularidades referentes à implantação neoliberal na América Latina, podem ser mais bem

compreendidas quando levamos em consideração os empréstimos adquiridos pelos países periféricos nas décadas anteriores à crise.

Os empréstimos tinham como fim investir no desenvolvimento nacional, contando com forte participação do capital estrangeiro, contudo, diante da crise, isto acabou por reverberar em uma subordinação quase que total do país aos seus credores. Diante da crise capitalista, os credores passaram a cobrar as dívidas com altos juros e os países endividados foram obrigados a interromper o seu ciclo de desenvolvimento e dar prioridade absoluta ao pagamento da dívida. Para tanto, deveriam realizar ajustes fiscais intensos, extremamente prejudiciais para a classe trabalhadora, conforme Reis (2015).

Citando Salvador, o autor ressalta que a partir da década de 1980 ocorreu um aumento do endividamento externo e dos serviços da dívida dos países da América Latina. Esse aumento foi ocasionado, sobretudo, pela mudança, em 1979, na política monetária norte-americana, o que ocasionou um aumento brutal das taxas de juros reais, que se tornaram esmagadoras em relação aos preços das exportações dos países endividados.

Reis (Ibidem) destaca também o papel atribuído ao FMI e BM como tutores das políticas econômicas dos países endividados nesse processo. Segundo ele, existe no momento uma divisão de tarefas entre o FMI e BM no acompanhamento do processo de ajuste estrutural dos países em desenvolvimento. O primeiro encarrega-se das negociações relacionadas à taxa de câmbio e ao *déficit* orçamentário e o segundo envolve-se com o processo de reforma efetiva, da educação, previdência e saúde, por exemplo. “Desde o final dos anos 1980, o Banco supervisiona a privatização das empresas estatais, a estrutura dos investimentos e a composição dos gastos públicos” (Ibidem, p. 96).

De modo semelhante, Barreto e Leher (2008) destacam como a agenda do ajuste estrutural do BM foi implementada a partir de condicionalidades que esse organismo pôde impor no contexto da Crise da Dívida de 1982. “Na condição de avalista dos países que estiveram no epicentro da crise (Argentina, Brasil e México), o BM exigiu ‘corajosas reformas de ajuste estrutural’, como contrapartida ao aval e aos empréstimos” (Ibidem, p. 430).

É, portanto, nesse contexto que os países periféricos são chamados a aplicar medidas de reorganização do Estado, retraindo suas intervenções sociais e privatizando seu patrimônio, de modo a garantir que quantias de seu fundo público sejam redimensionadas para os credores da dívida, conforme apresentado por Reis (2015). Ao mesmo tempo, abstendo-se das responsabilidades no fornecimento de setores importantes, o Estado possibilita a oferta de políticas sociais aos privatistas, transformadas em serviços mercantis, como é o caso da

educação. Neste contexto, como bem destaca Lima (2007), embora a educação superior já viesse nos últimos anos sofrendo os impactos de um processo de abertura do setor educacional como opção de investimentos, submetido à concepção de educação como serviço, instrumento de preparação para o mercado de trabalho, de criação de um exército de reserva e de dominação ideológica burguesa, nos anos mais recentes o que se verifica é seu expansivo empresariamento, reforçado pela entrada da Organização Mundial do Comércio (OMC), em parceria com o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional em seu debate.

Em vista disso, a educação concebida como serviço e não como direito, passou a ser tornar uma pauta cada vez mais frequente entre os organismos internacionais, sendo, ademais, também recomendada aos países periféricos para reforma de seus sistemas educacionais, o que implicou, nos termos de Trindade (2001, p. 21), em uma “dupla face de Janus”: por um lado, induzindo e estimulando o processo de privatização da educação superior – transformando inclusive o Brasil em um dos campeões em privatização da América Latina; por outro lado, produzindo corrosão da missão pública das universidades estatais.

Isso significa que as universidades públicas não ficaram alheias ao processo de privatização da educação superior brasileira. Sob argumento de crise, em um contexto de desfinanciamento das políticas sociais e sendo acusadas de serem muito custosas para o Estado, elas foram sucateadas e impelidas a buscarem outras fontes de financiamento. Isto é, as universidades foram adequadas ao novo padrão de financiamento estatal e de expansão privada. Assim sendo, pode-se dizer que as universidades públicas brasileiras também sofreram um processo de privatização, mesmo não se tratando necessariamente de uma privatização declarada e plena, nos termos de Sobrinho (1999, p. 65), “como se as universidades públicas de repente viessem a mudar completamente sua natureza jurídica e se tornassem instituições cabalmente privadas”. Refere-se, portanto, a um processo mais sutil.

Seu processo de privatização vai ocorrendo através de processos brandos, quando a instituição atravessa asfixias orçamentárias e tem que submeter-se às regras do mercado, “tendo que competir com instituições semelhantes e até mesmo com empresas, precisa complementar seus recursos através de relações mercantilistas de venda de serviços, enfim, devem passar pelas provas da economia neoliberal” (Ibidem, p. 65).

De modo semelhante, Leher (2001, p. 155) ressalta que o *modus operandi* do Estado brasileiro configura um determinado modelo de privatização que, guardando forte similaridade com as políticas do Banco Mundial para a educação latino-americana, possui como eixo não a transferência de instituições públicas para mantenedoras privadas ou a cobrança de

mensalidades na graduação, “mas a implementação de um determinado modelo de autonomia universitária, em moldes neoliberais, para que o poder do mercado possa, ele mesmo, determinar todas as dimensões da universidade: cursos, tempo, trabalho, docência, pesquisa etc”.

Todas essas medidas, porém, não são acionadas necessariamente de forma impensada e passiva pelas gestões universitárias e por seus professores, mas operacionalizadas como mecanismos de sobrevivência, diante de um movimento de reconfiguração universitária neoliberal, que as impelem, através de diversas regulamentações e cortes de recursos, a se adaptarem a um novo sistema de acumulação dominante. Nesse contexto, as universidades têm diante de si uma solução neoliberal modernizante que, de acordo com Chauí (2001, p. 166), significa

[...] criar a “universidade de serviços”, baseada na docência e pesquisa “de resultados”. A salvação modernizante consiste em levar a ideia e a prática da privatização do público às últimas consequências, pois as pesquisas não serão privatizadas apenas pelo financiamento, mas porque serão reduzidas a serviços encomendados cujos critérios, objetivos, padrões, prazos e usos não serão definidos pelos próprios pesquisadores, mas pelos “mecenass”.

Conforme cita Trindade (1999), a melhor maneira de fazer com que os serviços públicos sejam ofertados em consonância com o objetivo do “cliente” é fazer com que os recursos estejam nas mãos desses mesmos clientes. Se a universidade necessita acionar meios de sobrevivência no setor privado, é este último quem determinará o modo como o serviço deve ser ofertado, submetendo seus servidores, a universidade, suas pesquisas e critérios de formação, a ditames externos e alheios aos seus interesses diretos. Nos termos de Oliveira (2000, p. 44):

A produção acadêmica certamente tem um valor de uso. Ela, no entanto, é cada vez mais, forçada a se tornar um valor de troca, o que significa dizer que o ajustamento da educação superior procura dar à pesquisa e ao ensino, cada vez mais, a forma de mercadoria, ou seja, o ensino e a pesquisa passam a ter valor de troca, circulando e concorrendo mais no mercado. A pesquisa e o ensino são, desse modo, submetidos, progressivamente, à lógica e aos princípios capitalistas, o que vem intensificando as tensões e os conflitos no interior das IES [Instituições de Educação Superior] públicas, uma vez que se alteram a natureza do trabalho acadêmico e as finalidades da instituição. O saber universitário torna-se, cada vez mais, uma mercadoria produzida conforme os interesses dos consumidores e, portanto, destinada a atender às necessidades e às demandas do mercado. Até mesmo a força de trabalho acadêmica é vendida ou comprada como uma mercadoria disponível para troca. Assim, o mercado tende a regular os serviços e produtos do trabalho acadêmico e, por consequência, o trabalho acadêmico. Essa produção só passa a ter sentido como possibilidade concreta de ser trocada para consumo ou para uma nova troca, tomada, portanto, como uma mercadoria, *uma coisa*. (grifos do autor)

As consequências economicistas presentes nas universidades indicam, segundo o autor, como o processo de reestruturação da educação superior está fortemente atrelado ao movimento de restrição orçamentária do modelo de Estado neoliberal. É mediante cortes de recursos que temos a formação de um terreno propício para a mercantilização da educação superior brasileira, seja de forma direta ou indireta. O autor apresenta essa tese ao analisar o movimento de reestruturação universitária da Universidade Federal de Goiás. Segundo ele, “a grave situação orçamentária da universidade é, em grande parte, determinante do movimento de gestão e financiamento, contribuindo significativamente para a intensificação do processo de metamorfose institucional” (Ibidem, p. 109).

Oliveira (Ibidem) menciona ainda alternativas acionadas pela universidade para contenção de gastos, em suas palavras: “segundo dados da Pró-reitoria de Administração e Finanças (Proad), a contenção de despesas com fotocópias, correios, vigilância, limpeza, publicações etc. acontece, sobretudo, por meio da reavaliação de contratos, terceirização dos serviços e orientação administrativa” (Ibidem, p. 112). Isto é, temos um movimento induzido pelo governo federal que insere as universidades brasileiras no perfil do novo modelo de acumulação capitalista, onde são acionadas formas precárias de trabalho e novos modelos de gestão acadêmica.

Chauí (2001) defende que a universidade, por tratar-se de uma instituição social, realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Ou seja, ela é uma expressão historicamente determinada da sociedade, por esse motivo, sua organização e valores só podem ser pensados quando os relacionamos com o contexto socioeconômico específico, o que, no caso das universidades brasileiras significa ainda considerar o capitalismo periférico latino-americano no qual estão inseridas.

Apesar de verdadeira a proposição da autora, ela não deve nos levar a certo conformismo diante das medidas privatizantes em curso, devem nos levar a questioná-las, fazendo uma crítica ampla, que contemple pensar em outro modo de organização da sociedade, onde as universidades possam exprimir os interesses verdadeiramente democráticos e da classe trabalhadora. Em vista disso, a crítica à universidade deve vir acompanhada também da crítica ao sistema social que ela expressa, visto que muitas das mudanças empreendidas em vista do neoliberalismo não recuarão sem que alcancemos a ruptura do atual sistema produtivo.



### 3.1.1 Trabalho docente no contexto das políticas de educação superior neoliberais

Como ressaltado em momento anterior, em decorrência da crise capitalista vivenciada no final do século XX, atravessamos também um processo de reforma neoliberal do Estado brasileiro, cuja base encontrava-se na crítica a intervenções sociais como causadora da crise e no processo de “racionalização” e “modernização” da esfera estatal. O argumento para realização de tal empreitada encontrava-se na defesa de um Estado eficiente e gerencial, que se propunha a ser coadjuvante na oferta de serviços sociais e que seria capaz de produzir mais resultados com menos recursos – humanos e materiais. Essa proposta, porém, não se deu deslocada de uma referência maior. Houve uma clara consonância entre esse modelo estatal neoliberal e a forma de gestão toyotista do trabalho, caracterizada por Alves (2011, p. 40) como “o verdadeiro espírito do novo complexo de reestruturação produtiva e do novo ‘modelo de gestão’ do trabalho vivo”. De acordo com o autor,

[...] os valores e dispositivos organizacionais do Sistema Toyota de Produção ou *toyotismo* tornaram-se “senso comum” da gestão do capital. Por exemplo, mesmo não participando da criação de valor, organizações de serviços e de administração pública (inclusive da instância socioreprodutiva) tendem a incorporar valores do neoprodutivismo *toyotista*. (Ibidem, p. 43).

Como tem demonstrado a literatura pertinente, dentre os dispositivos acionados pelo toyotismo encontram-se: redução do número de trabalhadores, substituídos pelas novas tecnologias; exaltação da polivalência, em que cada trabalhador é capaz de executar diversificadas funções; utilização de formas de contratações terceirizadas e flexíveis, de acordo com a demanda do mercado; gestão por resultados, buscando sempre melhoria na qualidade e na quantidade; engajamento subjetivo do trabalhador, levando-o a reproduzir a lógica da empresa; gratificação salarial baseada no desempenho individual<sup>13</sup>.

Talvez o mais preocupante seja, de fato, como esses valores gerenciais/econômicos invadiram não só as empresas, mas os diversos âmbitos sociais, inclusive o setor público. Como veremos, é uma das características do neoliberalismo o espraio dos princípios empresariais para os diversos âmbitos sociais, inclusive as instituições públicas. Empreendedorismo, competição, produtividade, individualismo e alto desempenho cobrados no interior do aparelho estatal, reforçando os imperativos de acumulação capitalista.

---

<sup>13</sup> Além do já mencionado Alves (2011), diversos autores têm se debruçado sobre o tema da reestruturação do trabalho no final do século XX e início do século XXI, dentre os quais citamos alguns dos estudos publicados por Antunes (2009; 2015; 2018).

Isso nos leva a perceber a necessidade de ao pensarmos as políticas neoliberais nesse contexto, abandonarmos ilusões que as limitam à esfera econômica, muito embora a entendamos como fundamental, menos ainda tomá-las como simples “retirada do Estado” diante do mercado, como ressaltado por Dardot e Laval (2016). De acordo com os autores, o neoliberalismo configura-se como uma espécie de *nova razão do mundo*, cujas dimensões abarcam aspectos políticos (a conquista do poder pelas forças neoliberais), aspectos econômicos (expansão do capitalismo financeiro globalizado), aspectos sociais (individualização das relações sociais, competitividade e aumento da polarização entre ricos e pobres) e aspectos subjetivos (surgimento de um novo sujeito). Em seus termos:

A tese defendida por esta obra é precisamente que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens [e mulheres] segundo o princípio universal da concorrência. (Ibidem, 2016, p. 17)

Para os autores, portanto, embora sob o peso de subestimar o aspecto econômico e superestimar o aspecto subjetivo e ideológico, o neoliberalismo é encarado como um sistema de normas inscritas nas mais diversas esferas sociais, em especial na estatal, generalizando a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma nova subjetividade, contábil e financeira, e fortalecendo relações concorrenciais entre as pessoas. De sorte que, conforme destacam, a estratégia neoliberal consiste em promover um ambiente de concorrência generalizada e em criar o maior número possível de situações de mercado, ou seja,

[...] organizar, por diversos meios (privatização, criação de concorrência dos serviços públicos, “mercadorização” de escola e hospital, solvência pela dívida privada) a “obrigação de escolher” para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como “realidade”, isto é, como única “regra do jogo”, e assim incorporem a necessidade de realizar um cálculo de interesse individual se não quiserem perder “no jogo” e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida. [...]

Por fim, dispositivos de recompensas e punições, sistemas de estímulo e “desestímulo” substituirão as sanções do mercado para guiar as escolhas e a conduta dos indivíduos quando as situações mercantis ou quase mercantis não são inteiramente realizáveis. Serão construídos sistemas de controle e avaliação de conduta cuja pontuação condicionará a obtenção das recompensas e a evitação de punições. A

expansão da tecnologia avaliativa como modo disciplinar repousa sobre o fato de que quanto *mais* livre para escolher é supostamente o indivíduo calculador, *mais* ele deve ser vigiado e avaliado para obstar seu oportunismo intrínseco e forçá-lo a conjuntar seu interesse ao da organização que o emprega. (Ibidem, p. 217 grifos dos autores).

Safatle (2020), de modo semelhante, caracteriza o neoliberalismo como uma espécie de *engenharia social*, que desenha pessoas através de um profundo trabalho de design psicológico, isto é, a internalização de predisposições psicológicas “visando à produção de um tipo de relação a si, aos outros e ao mundo guiada através da generalização de princípios empresariais de performance, de investimento, de rentabilidade, de posicionamento, para todos os meandros da vida” (Ibidem, p. 30). Desse modo, segundo o autor, é possível a empresa nascer no coração e na mente dos indivíduos, mas não só, torna-se viável ao ideal empresarial sua extensão também às políticas sociais e a todas as instituições, inclusive as de caráter público. Nos termos do autor:

Essa retradução total das dimensões gerais das relações inter e intrassubjetivas em uma racionalidade de análise econômica baseada no “cálculo racional” dos custos e benefícios abriu uma nova interface entre governo e indivíduo, criando modos de governabilidade muito mais enraizados psiquicamente. (Ibidem, p. 31)

É precisamente a compreensão do sistema de acumulação neoliberal como um conjunto de transformações econômicas e sociais (SAAD FILHO; MORAIS, 2018) ou como uma grande *engenharia social* (SAFATLE, 2020), que nos permite compreender a sua amplitude e suas implicações nos diversos campos sociais, sejam eles privados ou estatais, como é o caso das universidades. É justamente esse complexo que possibilita também a transformação de instituições sociais em organizações, isto é, segundo Chauí (2001), entidades isoladas “cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição” (Ibidem, p. 187).

A própria autora destaca como essa lógica de reorganização das instituições atravessou o processo de reformas da educação superior brasileira, adequando as universidades públicas aos parâmetros de gestão racional, inspirados na administração de empresas. Em resumo, tratou-se de levar as universidades a abandonar o modelo denominado burocrático e adotar o modelo operacional, cuja base encontra-se em uma gestão dita gerencial, eficiente, racional, flexível, dinâmica etc., adequada, portanto, ao padrão neoliberal de organização da vida social e do próprio Estado.

Em consonância, Catani, Oliveira e Dourado (2004) destacam como, a partir dos anos 90, verifica-se a presença de discussões, formulações políticas e teóricas, bem como medidas e ações concretas de planejamento estratégico que visam um processo de remodelação

organizacional das universidades. Conforme sublinham, nesse momento começam a ocorrer mudanças organizacionais com a finalidade de produzir alterações nos perfis e nos projetos de desenvolvimento das universidades, visando torná-las mais ágeis, eficientes e produtivas. Em suas palavras:

Toda essa racionalidade econômica presente, em grande medida, nas políticas de educação superior, nos modelos de gestão institucional (que assumem paulatinamente a perspectiva gerencial do tipo empresarial das organizações econômicas) e no controle do trabalho acadêmico impõe, sobretudo às universidades públicas, a (re)definição de objetivos, programas, políticas de manutenção e desenvolvimento comprometidos cada vez mais com as atividades produtivas e com os parâmetros do mercado, o que tem levado o “trabalhador docente” e a universidade pública a um processo de estranhamento do trabalho e das finalidades institucionais. (Ibidem, 2004, p. 256)

Nesse contexto de reestruturação da educação superior, postulam os autores, tem centralidade o processo avaliativo que, no caso do Brasil, se expressou na ampliação da produção de informações gerenciais e, por conseguinte, no controle das universidades e do trabalho docente acadêmico. Dentro dessa lógica, portanto, busca-se, sob argumento de eficiência e produtividade, submeter as instituições educativas e seus docentes a diversos procedimentos avaliativos, garantindo o controle estatal sobre as instituições de ensino, especialmente através do condicionamento dos recursos aos resultados obtidos<sup>14</sup>.

De acordo com Fidalgo e Fidalgo (2009), diante da cultura do desempenho então prevalecente nas reformas educacionais realizadas no Brasil e América Latina, os professores, instituições e trabalho docente ficam expostos negativamente, pois os resultados apresentados nas avaliações (verdadeiros *rankings*) tendem a evidenciar as falhas e objetivos não atingidos, sem considerar “os aspectos de caráter positivo do trabalho do professor e sem problematizar e analisar as circunstâncias e os possíveis motivos pelos quais os objetivos e os desempenhos esperados não tenham sido alcançados” (Ibidem, p. 93).

Ademais, para os autores, partindo da percepção equivocada de que os aspectos que não podem ser observados e medidos não têm importância para avaliação do trabalho, as instituições e docentes acabam por perder o interesse por atividades que não estejam diretamente vinculadas aos indicadores de desempenho estabelecidos. E os alunos, de igual modo, desde o início, acabam por receber uma formação que prepara para obter bons resultados em provas, em uma perspectiva também pragmática, em vez de receber uma educação mais ampla e criativa.

---

<sup>14</sup> Saviani (2013) ao analisar esse movimento no âmbito escolar, o caracteriza como tratando-se de um *neotecnicismo*, a partir do qual o controle decisivo sobre as instituições desloca-se do processo para os resultados e a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado.

A remuneração docente, nesse caso, é também um elemento importante a ser considerado, representando o que o Fidalgo e Fidalgo (Ibidem) caracterizam como o “fiel da balança” nos relatórios de avaliação de produtividade. Nos termos dos autores:

Os contra cheques desses professores apresentam um “amontoado” de gratificações que não são incorporados oficialmente como salário, justamente porque representam o “fiel da balança” nos relatórios de avaliação de produtividade. Se os requisitos relacionados às gratificações forem alcançados e contemplados, considerando-se as infinitas demandas e o forte componente produtivista, ainda assim, os docentes não se fazem reconhecidos pelas aulas que ministram, mas pela quantidade e classificação de artigos publicados em sistemas cada vez mais restritivos. Esse é um indicador de que a lógica produtivista não afeta de maneira tão dramática o trabalho do professor em sala de aula, seja na graduação seja na pós-graduação; ela é imposta por controles que estão relacionados ao desenvolvimento da pesquisa na universidade. Assim, constata-se uma sobrevalorização das atividades de pesquisa em detrimento do ensino e da extensão. (Ibidem, p. 105)

Bosi (2007), por sua vez, aponta o forte apelo e impacto ideológico de tentativa de adequação dos docentes com base num padrão produtivista. Para o autor, o adensamento e intensificação do trabalho são traduzidos em números que orientam as diversas avaliações institucionais. Assim, do mesmo modo que os cursos de graduação e programas de pós-graduação vêm sendo avaliados, classificados e hierarquizados com base em conceitos, também a produção docente tem sido mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos. Os artigos científicos que os docentes publicam também são valorizados de acordo com o periódico que os veicula, ou seja, os artigos são valorizados de acordo com a nota/conceito atribuído pela Capes à revista científica.

[...] o próprio docente é “valorizado” pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa de produtividade em pesquisa” que consegue por méritos próprios. De fato, a inclusão nesse sistema opera uma diferenciação entre docentes de maneira a estimular a conformação de uma elite definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no score da produtividade acadêmica. Aparentemente, esse docente tende a acreditar que o seu desempenho é excepcional, fruto de algum tipo de genialidade que o distingue de seus pares. Em essência, geralmente passa despercebido que sua suposta genialidade é eleita por critérios definidos pelos interesses do mercado e que, ela mesma, é produto da própria escassez dos recursos que se tornam alvo de disputa. Por esse processo, surge uma identidade docente diferenciada por status e prestígio decorrentes da escassez e do caráter mercantil dos recursos para pesquisa. (Ibidem, p. 1516)

O autor acrescenta que, envolvidos nesse ambiente de intensa produtividade, onde se exalta a competitividade e o empreendedorismo, torna-se cada vez mais difícil a produção de uma identidade que perceba a necessidade de mudança no sistema. Em contrapartida, há uma indução para que o padrão seja *socializado*, levando os profissionais a adotarem uma postura individualista, naturalizando a competição. Como resultado desse processo, têm-se, entre os

docentes, consequências comuns no mundo do trabalho, como estresse, estado de permanente cansaço, depressão etc.

De acordo com Bosi (2007), a pressão exercida pela intensificação do trabalho docente universitário tem se alicerçado especialmente na ideia de que os docentes devem ser mais produtivos, correspondendo à “produção” não a qualidade do trabalho desenvolvido pelo docente, mas sim a quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.). Esse processo escancara, todavia, o direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos de fomento, visto que, afirma o autor:

Cada vez mais, o CNPq e as fundações estaduais de apoio à pesquisa têm convertido seus recursos para pesquisas e estudos que aparelhem e potencializem a capacidade de reprodução do capital, desenvolvendo uma razão instrumental que pode ser facilmente verificada no caráter dos editais divulgados. O perfil de pesquisa que escorre caudalosamente desses editais termina por ditar o padrão para a produção acadêmica em geral. Uma das consequências (sic) desse processo é que a qualidade da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela quantidade da própria produção e por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição. (Ibidem, p. 1513)

Segundo Pinto (2000), ao introduzir um sistema de pontos para as atividades docentes, cujo desdobramento se dá, sobretudo, mediante gratificações salariais, cria-se uma metodologia de avaliação baseada em quantificação dos afazeres profissionais. Essa metodologia, complementa a autora, ao pontuar diferencialmente as atividades de ensino, pesquisa e extensão, estimula uma divisão de especialidades, fere a interligação entre atividades e a totalidade do trabalho docente. Ademais, ao gerar uma maratona de premiação individual, a gratificação estimula a competitividade e individualismo entre os profissionais, contrapondo-se, em consonância com a lógica *neoliberal*, ao tão necessário sentimento coletivo.

Com um título bastante sugestivo, *Publicar ou perecer*, o texto de Leite (2017) também discute as implicações dessas políticas de educação superior para a intensificação do trabalho docente que, segundo ela, se materializa “em um ambiente laboral/profissional marcado por competitividade e pressões pelo desempenho quantitativo e o cumprimento de metas (gerencialismo)” (Ibidem, p. 211). A autora ressalta, igualmente, as implicações das medidas para o alargamento da carga horária laboral dos profissionais, invadindo cada vez mais a residência e tomando-lhe dias de descanso e de férias, assim como sua saúde física e mental.

Aumento do consumo de álcool, depressão, síndrome de *Burnout* são alguns dos problemas apontados pela autora e que têm feito cada vez mais parte do cotidiano das universidades brasileiras. Não obstante sua frequência, o efeito mais deletério dessas mazelas,

conforme Leite (Ibidem, p. 211), “é a negação, por parte dos docentes, de que elas existem”, silenciando o problema e dificultando ainda mais a sua sinalização como dilema a ser enfrentado pelas instituições nas quais os profissionais encontram-se vinculados. Nas palavras da autora:

Em um mundo no qual a resiliência tornou-se uma espécie de qualificativo de seres superiores, aliado ao fato de que qualquer afastamento – por menor que seja – do docente das suas atividades (é mister reiterar: a ênfase é na pós-graduação), produz uma perda de oportunidades de projetos, produções (de artigos, livros, redes) de difícil (ou lentíssima) recuperação. Desta forma, o professor, cada vez mais, acostuma-se a suportar o fardo do cansaço e dos dias superdimensionados, como um incansável Sísifo moderno. (Ibidem, p. 212)

De tal modo, podemos perceber como próprio tempo de trabalho e de lazer dos professores universitários estão cada vez mais submetidos à lógica capitalista e seus mecanismos de controle e de gestão, intensificando o ritmo e jornada de trabalho, bem como trazendo danos para a sua saúde. Contribuiu para que esse processo se tornasse possível, segundo Bianchetti e Machado (2009), a base tecnológica contemporânea que, muito embora seja carregada de elementos facilitadores das relações, também coloca tensões entre o espaço-tempo dedicado ao trabalho e o espaço-tempo dedicado ao pessoal e privado.

Vivemos um tempo de busca desenfreada por resultados, em que cada momento da vida precisa converter-se em produtividade e o trabalhador adequar sua vida à nova dinâmica. Nesse contexto, como ressaltado, cumpre papel relevante o uso das novas tecnologias, que permitem a realização de atividades, antes restritas ao ambiente do trabalho, em qualquer espaço. Responder e-mails no avião, mandar mensagens no carro, atender ligações em casa, realizar orientações online etc.

No que diz respeito à colonização do tempo de vida do trabalhador pelo trabalho e redução dos espaços de sociabilidade humano-social, há que se considerar também as reflexões de Alves (2009) sobre “tempo de trabalho oculto”, que não está incluído nas estatísticas sociais de contagem da jornada de trabalho, mas que é um forte indício de precarização, a exemplo dos longos deslocamentos do local de moradia aos locais de trabalho e das preocupações e tarefas levadas para o ambiente doméstico, mesmo após a finalização da jornada de trabalho manifesta/formal.

A respeito da crescente indissociação entre o tempo e espaço pessoais e familiares e o tempo e espaço de trabalho, Sguissardi e Silva Júnior (2009) trazem, igualmente, importantes elementos. Os autores destacam o quanto o trabalho da universidade ultrapassa as fronteiras do *campus*, isto é, o quanto as exigências produtivas do trabalho acadêmico fazem da prática

universitária o pólo atrator e centralizador também da vida pessoal e familiar dos professores, especialmente das universidades federais.

Segundo eles, as atividades típicas do professor universitário – ensino de graduação e pós-graduação, com preparação de aulas, leitura e correção de materiais escritos pelos alunos, preparação e correção de provas; orientação de dissertações e teses e tarefas inerentes; realização de pesquisas de natureza diversa; produção de trabalhos para eventos científicos, de artigos para revistas, de livros e seções de livros; trabalho com editoriais etc. – fazem com que seu tempo de descanso seja cada vez mais aproveitado em função do trabalho. Esse processo pode, portanto, resultar em um afastamento do trabalhador das relações comunitárias e familiares, tendo em vista a extensa jornada (direta e indireta) de trabalho, que não lhe permite dedicar o tempo necessário para lazer. Ainda no tempo disponível e no espaço do lar, por conseguinte, o trabalhador não consegue desprender-se por completo das atividades laborativas.

A respeito do trabalho desenfreado é interessante também retomar a descrição irônica sobre esse frenesi desenvolvida por Lafargue em sua obra *O direito à preguiça*. Atravessando as contradições burguesas, o autor demonstra como a então classe dominante, que antes de ascender ao poder defendia abertamente o livre exame e o ateísmo, quando triunfante, mudou o tom e atitude, buscando ancorar sua supremacia econômica e política na religião. Em seus termos:

Nos séculos XV e XVI, glorificava a carne e suas paixões, reprovadas pelo cristianismo, pois havia alegremente retomado a tradição pagã; agora, repleta de bens e gozos, renega os ensinamentos de seus pensadores, os Rabelais, os Diderots, e apregoa a abstinência para os assalariados. **A moral capitalista, patética paródia da moral cristã, lança a anátema contra a carne do trabalhador; tem por ideal reduzir ao mínimo as necessidades do produtor, suprimir suas alegrias e paixões e condená-lo ao papel de máquina que produz trabalho sem trégua nem piedade.** (LAFARGUE, 2016, p. 32-33 grifos nossos)

Há mais de um século Lafargue escrevia um texto contra a ideia burguesa, com fortes traços cristãos, de trabalho sacrossanto. O autor, todavia, o faz como um manifesto, chamando os trabalhadores a se colocarem contra essa moral perversa que exalta o trabalho e a sua produtividade, lutando por uma jornada de trabalho reduzida, que aqui pode ser considerada não somente como jornada de trabalho direta, mas também indiretamente realizada pelos docentes, favorecida, sobretudo, pelo uso das novas tecnologias. Seu chamado, portanto, de tão significativo, merece finalizar este item, de modo a inspirar a luta a ser travada pelos trabalhadores na contemporaneidade. Nas palavras do autor:

Essas misérias individuais e sociais, por maiores e mais numerosas que sejam, por mais eternas que pareçam, desvanecerão como hienas e chacais com a chegada do



leão, quando o proletariado disser: “Assim o quero”. Contudo, para alcançar a consciência de sua força, o proletariado deve calcar aos pés os preconceitos da moral cristã, econômica, livre pensadora; deve voltar a seus instintos naturais e proclamar os “Direitos da Preguiça”, que são mil vezes mais nobres e sagrados que os tísicos “Direitos Humanos”, elaborados por advogados metafísicos da revolução burguesa; obrigar-se a trabalhar apenas três horas por dia, a preguiçar e fazer farra o resto do dia e da noite<sup>15</sup>. (Ibidem, p. 59)

Ressaltamos, no entanto, que a luta pelo direito à preguiça a ser empreendida pelos docentes, assim como por todos os trabalhadores, não deve desconsiderar, como já ressaltado, que cada vez mais o capital tem ocupado os espaços e horas de descanso da grande massa da população, seja através de estratégias de busca por aperfeiçoamento profissional, de produtividade ou de incessante consumo. Sendo assim, a luta pelo direito à preguiça deve ser sobretudo a luta pelo tempo efetivamente livre do capital e de sua lógica deletéria.

Portanto, torna-se fundamental para os trabalhadores distinguir o tempo disponível ou de descanso das demandas do trabalho, do seu tempo efetivamente livre. Ou seja, em concordância com Silva (2005), compreender que tempo de não-trabalho não significa necessariamente tempo livre, sobretudo quando se considera que o tempo disponível tem sido permeado por mecanismos empobrecedores e de mercado, a exemplo do turismo e do esporte como atividades econômicas milionárias. Que a luta pelo direito à preguiça não seja mais uma forma de consumo e de reprodução do sistema, mas sim a busca pelo enriquecimento do espírito, pela realização, pela imaginação e contra a lógica destrutiva do capital.

### **3.2 Restruturação universitária neoliberal e trabalho docente na gestão de Fernando Henrique Cardoso**

Conforme Saad Filho e Morais (2018), Fernando Henrique Cardoso não foi o primeiro presidente brasileiro a adotar as medidas neoliberais, reformas graduais terminaram por levar a uma transição a todo vapor para o neoliberalismo em 1990 ainda durante o governo de Fernando Collor (1990-1992). No entanto, o novo sistema de acumulação foi constituído com maior integridade somente através do advento de um plano de estabilização da inflação – o Plano Real – nos governos dos presidentes Itamar Franco (1992-1994) e FHC (1995-2002).

---

<sup>15</sup> A obra em questão, embora pequena em tamanho, devido à sua importância, merece ser consultada. Mais do que a demanda por mais empregos e exaltação do trabalho, o autor propõe como objetivo da luta dos trabalhadores a redução da jornada de trabalho. Se considerarmos que com o avanço das forças produtivas atuais um único trabalhador consegue realizar o ofício equivalente ao que era realizado por vários companheiros no passado, não faz sentido a luta por mais trabalho, mas por redistribuição da jornada diária e garantia de emprego de tempo reduzido para todos, de modo que o momento de ócio seja possível e utilizado para enriquecimento do espírito. Pode parecer uma proposta utópica, mas é justamente em torno de uma utopia que a obra de Lafargue se constrói.

No governo FHC, defende-se a pauta de combate a um Estado grande e burocrático, advoga-se a necessidade de privatização das empresas estatais, abertura para o capital internacional e elabora-se um conjunto de regulamentações necessárias para alcançar tal fim. Essas estratégias, no entanto, foram fortemente combatidas por setores de esquerda opostos ao governo na época, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Partido dos Trabalhadores, colocando-se contra o processo de desmonte do Estado, venda do patrimônio público a baixo custo, retirada da máquina estatal na oferta de serviços sociais e repasse dessa função para as empresas privadas. Foi graças a essa resistência popular que o projeto de reforma estatal não fora plenamente realizado, muito embora muitos retrocessos ainda tenham sido executados no período.

Para alcançar esse fim de reforma do aparelho estatal, de acordo com Pereira (2008), logo ao assumir a presidência, FHC criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, sob responsabilidade do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Este último elaborou e enviou ao congresso nacional em 1995 o projeto de reforma do Estado, que foi aprovado pelo executivo em seguida. Entre os conceitos apresentados pelo Plano Diretor da Reforma do Estado está o entendimento de que o excesso de atividades exercido pelo Estado seria o causador da crise, isto é, despolitizando-a e apresentando-a como passível de solução a partir de medidas administrativas. Postula-se que seria urgente reformá-lo em bases modernas e racionais, passando de um modelo de administração dito burocrático para uma administração gerencial, apresentada como a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, pela “introdução de uma cultura gerencial, baseada na administração de empresas” (Ibidem, p. 151).

A reforma do Estado presente no governo FHC, evidencia Reis (2015), teve como objetivo cumprir a agenda imposta pelos organismos internacionais aos chamados países em desenvolvimento, para fazer frente à crise econômica, ao endividamento público e inserir tais países no reordenamento global do capitalismo financeiro. Todavia, mesmo diante de todas as medidas antinacionais e antipopulares acionadas pelo governo para contenção da dívida pública e reordenamento do Estado, o comportamento a dívida não apontou para melhoras nas contas estatais, representando quase 60% das despesas públicas, como argumenta Tristão (2011). Nos termos da autora:

Conceder as garantias para que o capital possa se valorizar livremente no Brasil foi um dos principais objetivos das políticas neoliberais que aqui se aplicaram. Coube ao Plano Real e ao governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), criarem essas garantias. Foram inúmeras as medidas do governo FHC, as quais interligadas tornaram possível a valorização na esfera financeira do capital no Brasil. Dentre elas o controle

inflacionário mediante a “âncora cambial”, sobrevalorização da moeda brasileira. A esse processo somam-se as privatizações, a lei de responsabilidade fiscal e a reforma da previdência, destinada ao setor privado. Desemprego, diminuição da renda do trabalhador, diminuição dos gastos sociais do governo contrastam frontalmente com o aumento dos lucros e da participação dos rentistas nas despesas do governo (nos últimos anos do governo, os gastos com amortização e juros atingiram 60% das despesas públicas). (Ibidem, p. 110)

De tal modo, o governo FHC, sob justificativa de contenção da crise atravessada pelo país, aciona um conjunto de medidas que arruinam os direitos recém-conquistados e previstos na Constituição Federal de 1988. Interessante observarmos, porém, que em contrapartida ao argumento de crise e de necessário corte de investimentos sociais, a maior parte do orçamento era direcionado para os gastos com juros e amortização da dívida. Esse ponto é importante, porque ajuda a desnudar a lógica que perpassa o corte dos recursos públicos para a Educação, que ocorrem paralelamente ao direcionamento parcela significativa de recursos para os rentistas.

Os dados sobre dívida pública na gestão Fernando Henrique Cardoso podem ser vistos na tabela a seguir:

**Tabela 2** – Dívida pública total no governo Fernando Henrique Cardoso – Janeiro de 1995 à Janeiro de 2003 – Dívida Líquida do setor público em percentagem do Produto Interno Bruto (PIB)

| Mês/Ano                | Dívida enquanto % do PIB |
|------------------------|--------------------------|
| <b>Janeiro de 1995</b> | 29,35                    |
| <b>Janeiro de 1996</b> | 27,95                    |
| <b>Janeiro de 1997</b> | 30,64                    |
| <b>Janeiro de 1998</b> | 32,66                    |
| <b>Janeiro de 1999</b> | 47,06                    |
| <b>Janeiro de 2000</b> | 44,98                    |
| <b>Janeiro de 2001</b> | 45,38                    |
| <b>Janeiro de 2002</b> | 52,28                    |
| <b>Janeiro de 2003</b> | 59,91                    |

**Fonte:** Banco Central/ IpeaData (2017).

**Nota:** O sítio eletrônico IpeaData evidencia que os dados se referem à dívida líquida do setor público em percentagem do PIB, compreendendo governo federal e Banco Central, governos estaduais, governos municipais e empresas estatais (federais, estaduais e municipais).

A defesa governamental da racionalidade empresarial como mais eficiente e, em contrapartida, do excesso de atividades exercidas pelo Estado como causador da crise, além de reserva do fundo público para o capital financeiro, deu o respaldo necessário para abertura de novos campos de exploração do capital, como áreas de saúde, previdência e educação. Defende-se a premissa de que há uma crise, decorrente da ineficiência do Estado e excesso de funções, que deveriam ser ofertadas pelo setor privado e não-estatal. Desse modo, cria-se o arcabouço ideológico necessário para transferência de responsabilidades estatais para com os serviços sociais, inserindo-os no campo de suas atividades não exclusivas, como é o caso da educação superior (PEREIRA, 2008).

No Brasil, esses mecanismos de retração estatal na oferta de políticas sociais se derem de modo a expandir as vagas nas instituições de educação superior privadas, que contaram com a ajuda do governo, através de respaldos legais, para alcance do monopólio do setor. Neste aspecto, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é significativa. Como destaca Sguissardi (2019), embora ainda a *contrário senso*, a medida passa a regulamentar a existência de instituições privadas particulares ou com fins lucrativos no país. Conforme estabelecido em seu Art. 20:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:  
 I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;  
 II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;  
 III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;  
 IV - filantrópicas, na forma da lei.

Apesar dos retrocessos impostos pela lei acima citada, segundo Sguissardi (Ibidem), é o Decreto nº 2.306, de 17 de agosto de 1997, que, em seu artigo 7º, estabelece a definição legal do que se pode nomear “negócio” da educação superior, quando prevê:

Art. 7º As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da **legislação mercantil**, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual. (grifos nossos)

Não por acaso, passados nem dois anos da edição desse Decreto, destaca o autor, em 1999, já 48% das mais de mil Instituições de Educação Superior (Ies) do país tinham conseguido o aval do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) e se transformado em Ies

particulares com fins de lucro. Os dados apresentados por Chaves, Lima e Medeiros (2008) corroboram a tendência privatista do setor na época, visto que, considerado o período em questão, verifica-se que: se em 1996 cerca de 61% das matrículas do ensino superior brasileiras estavam concentradas em Ies privadas e 39% em Ies públicas; em 2003, final do governo FHC, a participação percentual das matrículas de graduação em instituições privadas passou a representar 71% do total.

O aproveitamento e preenchimento das novas vagas criadas em instituições privadas também contou com o suporte do governo mediante a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) – regulamentado inicialmente pela Medida Provisória (MP) nº 1.865-4, de 26 de agosto de 1999 e institucionalizado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Como prevê a legislação, trata-se de um fundo, de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

O Fies, além de sinalizar um importante mecanismo de favorecimento das instituições mercantis de educação superior, através de compra indireta de vagas ociosas, escancara a erosão radical da sofrida pela educação enquanto direito social, acessado mediante cidadania, resultante da expansão desmesurada do ensino privado, visto que, ressaltam Santos (2011, p. 27), “a eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores”.

Pinto (2000, p. 18), por sua vez, defende que o governo federal foi coerente ao afirmar que sua prioridade, no momento, era a educação. Segundo a autora, de fato há um investimento de seus quadros em esforços administrativos para reformular as diretrizes do ensino e adequar a educação às exigências do mercado. Ou seja, o Ministério da Educação (MEC) deixou evidente seu projeto de ensino que prioriza a formação de mão de obra para o mercado; reprodução de conhecimentos; redução da formação ao ensino (enquanto repasse de conhecimentos), excluindo a pesquisa e extensão; primazia do interesse do mercado na definição das orientações acadêmicas; redução do investimento público nas universidades, resultando em sua privatização; quantificação das tarefas como critério de avaliação; flexibilização dos cursos; e fragmentação dos trabalhadores.

Acrescentando-se a realidade das universidades federais à análise das políticas para educação superior brasileiras no período em questão, verificamos que o tratamento dado às Ifes, mediante constantes desmontes e desfinanciamentos, buscou adequá-las também ao padrão de

expansão privada e de retração estatal no âmbito das políticas sociais. Conforme dados citados por Michelotto, Coelho e Zainko (2006), apesar do número de alunos ter aumentado, no período que se estendeu de 1995 a 2001, as 54 instituições federais de ensino superior públicas perderam 24% dos recursos para custeio (pessoal, água, luz telefone e materiais diversos) e 77% de recursos para investimento em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervo bibliográfico.

Uma boa caracterização dos dados acima descritos pode ser encontrada em Gomes (2008), que, a partir de um termo lançado por uma chefe de departamento de uma universidade federal, caracteriza o período FHC como a era *procrustiana*<sup>16</sup> das políticas de educação superior no Brasil, ao demandar das Ifes enormes esforços que estavam levando ao limite da morte institucional, acadêmica e pedagógica. Em seus termos:

[...] observa-se que no momento em que o governo produzia a sua política de corte de recursos, de congelamento salarial, de não recomposição do quadro de pessoal acadêmico, ele determinava concomitante e sistematicamente que as universidades federais procurassem expandir o volume das matrículas, melhorassem seus indicadores de eficiência, aumentassem seus níveis de produtividade, elevando de maneira acentuada a carga de trabalho do corpo docente. Dessa forma emergia, na relação governo-universidade, uma das principais características do que denominamos de ‘política procrustiana’, qual seja: corte, consciente, estratégico e sistemático, por parte da alta cúpula do governo FHC e do Ministério da Educação, de recursos programático-financeiros nas universidades federais e, por outro lado, a pressão para que fosse realizada a expansão (o estiramento) e a diversificação das demandas e, conseqüentemente, da carga de atividades e trabalho docentes, acompanhadas de iniciativas que buscavam redefinir a potência e os mecanismos de controle e de coordenação das agências estatais em relação às IES, por meio da imposição dos mecanismos do mercado. (GOMES, 2008, p. 26)

Esse processo, segundo o autor, sinalizava em uma mudança gerencialista das universidades federais brasileiras, buscando modificá-las internamente e consolidar uma lógica competitiva e individualista do trabalho e da produção de seus docentes, vinculada à elevação dos indicadores de performance.

Para pensarmos os estímulos à lógica produtivista e meritocrática no trabalho docente universitário no período em questão, é fundamental também a referência à Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no Magistério

---

<sup>16</sup>Citando Schwab, Gomes (2008, p. 25) conta brevemente a história de *Procrusto*, afirmando que ele “tinha duas camas (racks), uma muito curta e uma muito longa. Se um estranho que fosse pequeno em estatura viesse em sua direção, ele o conduziria para a cama longa dizendo ‘você pode ver muito bem que minha cama é muito grande para você, deixe-me lhe arranjar uma coisa melhor!’. E com isso ele esticaria o visitante sobre a cama até o homem dar seu último suspiro. Mas se lhe chegasse um visitante alto para a noite, ele o levaria para a cama curta, dizendo ‘Eu sinto muito amigo, mas esta cama nunca foi feita par você’. E com isso ele cortaria seus pés e aquelas partes de suas pernas que se projetavam da cama”.

Superior. A referida lei visa vincular a gratificação salarial dos docentes à pontuação alcançada pelo servidor na avaliação de desempenho, adequando seu trabalho ao modelo gerencialista de rendimento máximo. A medida é assim prevista em seu Ar. 1º:

Art. 1º É instituída a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior devida aos ocupantes dos cargos efetivos de Professor do 3º Grau, lotados e em exercício nas instituições federais de ensino superior, vinculadas ao Ministério da Educação e do Desporto - MEC.

§ 1º Os valores a serem atribuídos à Gratificação instituída no *caput* corresponderão à pontuação atribuída ao servidor, até o máximo de cento e quarenta pontos, sendo cada ponto equivalente ao valor estabelecido no Anexo desta Lei, observado o limite fixado no art. 10 da Lei nº 9.624, de 2 de abril de 1998.

De acordo com Bosi (2007), com a referida lei os docentes só teriam direito à gratificação em seu valor integral se atingissem 120 pontos contabilizados em relação a uma série de atividades de natureza acadêmica. No entanto, considerando que a obtenção dessa pontuação se dava sobretudo pelo aumento de horas-aula semanais, houve uma motivação para que muitos professores aumentassem o número de aulas ministradas. Somando-se a isso, houve ainda, segundo o autor, uma significativa intensificação do trabalho docente associado ao aumento no número de matrículas das Ifes sem o correspondente acréscimo de professores, o que fez com que o número de discentes em relação a docentes passasse de 8, em 1998, para 12 alunos por professor, em 2004.

Em consonância, Sguissardi e Silva Júnior (2009) destacam, em seus estudos sobre as condições de trabalho docente nas universidades federais brasileiras da região sudeste do Brasil, que no período da gestão FHC o aumento das funções docentes não acompanhou o das matrículas, muito embora estas tenham acontecido em uma velocidade muito inferior às matrículas do setor privado<sup>17</sup>. Houve, pois, um crescimento das funções docentes de cerca de 1,5 vez menor do que o número de matrículas do período. Ou seja, a contrarreforma e expansão das vagas na educação superior pública, ainda que ínfima em relação à privada, deu-se principalmente tendo por base a diminuição proporcional de professor por aluno e de maior carga docente, fato que repercute na qualidade da formação ofertada e nas condições de trabalho do professor – intensificação, precarização e impactos em sua saúde e qualidade de vida.

Outro elemento que deve ser considerado ao analisar a intensificação do trabalho docente nas universidades federais do período é a involução do corpo técnico-administrativo.

---

<sup>17</sup> Problematicando a carreira docente no governo do PSDB, o ANDES-SN afirma que no mesmo ano de lançamento do número 1 dos Cadernos MARE da Reforma do Estado, pelo ministro Bresser Pereira, houve o “Acordo MEC/ANDIFES que resultou em 35% a mais de estudantes nas Ifes, sem aumento de orçamento, sem novas vagas docentes, gerando a explosão de contratações de professores substitutos” (ANDES-SN, 2017a, p. 8).

O quadro de funcionários técnico-administrativo apresenta também índices inferiores em relação à matrícula de alunos, fazendo com que o corpo docente necessite ocupar-se de tarefas que há algum tempo eram desempenhadas por profissionais específicos (Ibidem)<sup>18</sup>.

Essa questão apontada por Sguissardi e Silva Júnior (Ibidem) é de suma importância, especialmente quando se considera o já mencionado processo de reestruturação produtiva, de substituição tecnológica e aumento do desemprego. Há uma diminuição significativa no número de funcionários técnico-administrativo nas universidades, muitas vezes substituídos por novas tecnologias. O professor universitário não tem mais profissionais específicos para enviar seus trabalhos, para digitar suas provas, preencher formulários eletrônicos, para atualizar notas etc., agora ele o faz mediante o uso das novas tecnologias. As tecnologias, sem dúvidas, auxiliam muito o professor universitário no exercício de suas funções, porém, também aqui elas exercem um papel importante na intensificação de seu trabalho e no aumento do desemprego, em plena consonância com a proposta de empresa toyotista<sup>19</sup> enxuta (ALVES, 2011) e liofilizada<sup>20</sup> (ANTUNES; PINTO, 2017).

Em suma, o quadro que se tem nas universidades públicas na Região Sudeste desse período é, segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009), o seguinte: enquanto o número de funcionários técnico-administrativos das Ies privadas cresceu em torno de 122%, o das Ies públicas teve um decréscimo de -32,8%. Esta expressiva redução combina-se ainda com um crescimento de 50,1% das matrículas e de apenas 17,6% do corpo docente.

Assim sendo, embora seja preocupante o movimento de privatização da educação superior e sua alocação enquanto serviço mercantil, é preciso dedicarmos igual atenção ao concomitante processo de depreciação das universidades públicas brasileiras, adaptadas ao padrão de expansão privada e retração estatal. No decorrer da década de 1990 a educação

---

<sup>18</sup>Em contrapartida, destacam Sguissardi e Silva Júnior (Ibidem), o setor privado apresentou um aumento proporcional do seu quadro de funcionários técnico-administrativos e das funções docentes em relação às matrículas na região analisada pelos autores.

<sup>19</sup> Como ressaltado em momento anterior, um dos primeiros movimentos executados por FHC ao assumir a presidência foi dar início ao processo de reforma do Estado brasileiro, cuja base encontrava-se no processo de “racionalização” e “modernização” da esfera estatal. O argumento para realização de tal empreitada encontrava-se na defesa de um Estado eficiente e gerencial, que se propõe a ser coadjuvante na oferta de serviços sociais e que seria capaz de produzir mais resultados com menos recursos – humanos e materiais. Essa proposta, evidenciamos, não se dá deslocada de uma referência maior. Conforme explicitado anteriormente, houve uma clara consonância entre esse modelo estatal e forma de gestão toyotista, caracterizada por Alves (2011, p. 40) como “o verdadeiro espírito do novo complexo de reestruturação produtiva e do novo ‘modelo de gestão’ do trabalho vivo”.

<sup>20</sup> Como liofilização, Antunes e Pinto (2017) designam o mecanismo toyotista de redução do número de trabalhadores nas organizações onde é aplicado. Em seus termos: “Como a liofilização não é um termo das Ciências Sociais, cabe aqui uma explicação rápida: na Química, liofilizar significa, em um processo de temperatura baixa, secar as substâncias vivas. O leite em pó é um leite liofilizado. Referimo-nos, portanto, aqui, à secagem da substância viva que, na empresa, é o trabalho vivo, que produz coisas úteis, riqueza material e valor, e que contraditoriamente se reduz no capitalismo” (Ibidem, p. 73).



superior brasileira passa por um processo de reestruturação, constituindo-se como um espaço favorável à lucratividade. Esse processo vale não somente para as instituições privadas, enquanto espaços de mercantilização, mas também, como temos visto, para as instituições públicas, que passam por cortes cada vez mais frequentes de recursos, enquanto se garante altas quantias do fundo público para o serviço da dívida pública.

O próprio governo cria os mecanismos necessários para garantir que as finanças públicas respondam prioritariamente às demandas do capital financeiro. Exemplo disso é a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, aprovada na gestão FHC, que estabelece em seu Ar.1º:

Art. 1º Esta Lei Complementar estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, com amparo no Capítulo II do Título VI da Constituição.

§ 1º A responsabilidade na gestão fiscal pressupõe a ação planejada e transparente, em que se **previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas**, mediante o cumprimento de metas de resultados entre receitas e despesas e a obediência a limites e condições no que tange a renúncia de receita, geração de despesas com pessoal, da seguridade social e outras, dívidas consolidadas e mobiliária, operações de crédito, inclusive por antecipação de receita, concessão de garantia e inscrição em Restos a Pagar. (grifos nossos)

De modo a garantir plenamente que o pagamento das dívidas públicas seriam prioridade, o governo FHC aprovou a conhecida Lei de Responsabilidade Fiscal que, ao se propor a “prevenir riscos e corrigir desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas”, acaba por estabelecer a fixação dos limites para gastos com pessoal e com a máquina estatal, sem, no entanto, determinar nenhum limite referente ao pagamento da dívida pública. Conforme prevê no Ar.9º § 2º “Não serão objeto de limitação as despesas que constituam obrigações constitucionais e legais do ente, inclusive aquelas destinadas ao pagamento do serviço da dívida, e as ressalvadas pela lei de diretrizes orçamentárias”.

No que se refere à arrecadação de recursos e incentivo a parcerias entre público e privado nas universidades federais, por sua vez, um indicativo encontra-se na Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação e dá outras providências, cujo objetivo principal é “estimular o desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica cooperativa entre universidades, centros de pesquisa e o setor produtivo” (BRASIL, 2000). Trata-se de mais uma medida que visa ratificar a inserção dos mecanismos do mercado no interior das Ifes brasileiras, em consonância com um modelo gerencialista neoliberal de corte de recursos e de privatização interna das universidades.

Todavia, esse ataque à universidade não se dá sem luta, a própria LDB, segundo Lima (2007), foi palco de acirrados embates acerca de concepções antagônicas de educação: a do capital e a do trabalho. Contudo, apesar da organização dos setores sociais, nunca é uma tarefa fácil encarar as demandas do capital, o que resultou na vitória dos setores privatistas e a secundarização da universidade pública como fonte de investimento, ‘obrigando-a’ a buscar outras fontes de financiamento e de gestão.

Outra expressão de luta entre projetos antagônicos para educação constituiu-se no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001, no governo FHC. Como destaca a autora, o plano recebeu nove vetos presidenciais antes de ser aprovado, anulando subitens que promoviam ou ampliavam recursos para educação, a maioria deles relacionados à educação superior. Assim como a LDB, o PNE expressou a desresponsabilização estatal com a educação, que tem cada vez mais suas verbas públicas e financiamentos reduzidos, repercutindo em um expressivo empresariamento.

Ademais, no contexto de aprovação da LDB, a Capes, fundada desde 1950 com o objetivo de capacitação do pessoal de educação superior e que já se constituía, há décadas, enquanto agência de avaliação da pós-graduação, aumenta sua função reguladora e controladora. Ela passa por um reordenamento, com fim de organizar e reorganizar não somente os programas de pós-graduação mediante seu modelo de avaliação<sup>21</sup>, mas todo sistema dentro de uma lógica gerencialista (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Segundo o novo modelo de avaliação da Capes, o professor-pesquisador que atua na pós-graduação precisa submeter-se a uma série de exigências, todas com repercussão na avaliação trienal dos respectivos programas. Entre outras, além do tempo de pesquisa e de orientação comprimidos, defronta-se com a “obrigação” de: a) produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas. É de grande importância, ainda, seja para as atividades de pesquisa e intercâmbio do professor-pesquisador, seja para “bom nome” do programa, que ele obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade do CNPq [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico], e que profira amiúde palestras e conferências e participe de eventos nacionais e internacionais; sabendo-se que tudo isso se dará em contexto de crescente competição por publicação e financiamento, este sempre abaixo da demanda. (Ibidem, p. 43)

Ficam muito evidentes na citação acima elementos tipicamente economicistas no cotidiano do trabalho universitário. A universidade pública que, sob o argumento da crise, era acusada de ser muito custosa para o Estado, deveria ter seus recursos “otimizados”, dando

---

<sup>21</sup>Sobre modelo Capes de avaliação, consultar também Sguissardi (2006).

maiores resultados com menores investimentos e buscando diversas formas de sobrevivência. Essa mudança não se dá somente do ponto de vista do *ethos* institucional, mas, sobretudo, da organização do trabalho acadêmico. Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009), devia ser modificado o perfil identitário da instituição e de seus docentes pesquisadores, tornando o seu trabalho produtivo e, além de avaliado pela Capes, intensificado e avaliado pelo mercado. Essa nova lógica transposta para a universidade estatal pública acaba por produzir um professor dotado da “sociabilidade produtiva”. Um dos aspectos mais perversos dessa lógica talvez seja esse: levar os próprios docentes a reproduzirem a política implementada, a alimentá-la.

Os autores destacam que nem sempre as medidas são percebidas de maneira suficientemente crítica pelos professores, isto é, as relações da universidade com o mercado são imbricadas na organização institucional de maneira tão forte, que nem sempre é apreendida a sua ligação com a intensificação de seu trabalho, ausência do tempo de lazer, do acesso à cultura no geral etc.

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

O segundo ponto [...] consiste em produzir a materialidade institucional para o que se chama produtivismo acadêmico em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, seções de livros e livros, mas de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. Esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se no Estado, com a mediação da Capes e do CNPq, acrescidos da Finep [Financiadora de Estudos e Projetos] e do BNDES [Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social], entre outros. O produtivismo acadêmico assume sua forma acabada e objetivada no Currículo Lattes (CV-Lattes). O Currículo Lattes consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo Modelo Capes de Avaliação, em 1996-1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a “nova universidade” sem saberem bem para onde ela caminha. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 44-45)

Segundo os autores, esse processo é inegavelmente mais forte em nível de pós-graduação, tendo em vista o caráter mais produtivo de seu conhecimento, o nível de exigência referente a prazos etc., fazendo com que muitos docentes optem por abandonar este nível de formação. Sguissardi e Silva Júnior (Ibidem) chegam a apontar a hipótese de que o processo de

mercadorização da universidade estatal pública brasileira e de sua identidade institucional tem sua origem na pós-graduação, reconfigurada especialmente pela Capes e CNPq.

Contudo, como a proposta é criar um tipo de cidadão, adaptado ao novo padrão de acumulação do capital, não basta que os docentes se adequem, é preciso atingir toda a sociedade. No caso em específico, destaca-se a adaptação também da nova geração de graduandos, mestres e doutores, que já no início de suas carreiras acadêmicas tratam de construir os Currículos Lattes, correndo para participar de eventos, de iniciação científica, cumprindo prazos e requisitos mínimos para publicação. Todos são afetados.

Fatos como esses levam a internalização do produtivismo acadêmico, tornando-o uma força ideológica a valorizar, por exemplo, antes a quantidade de “produtos” e sua publicação em língua estrangeira, e sobre temas da moda, do que a qualidade e a busca de soluções para os efetivos desafios da nação. Nesta cultura ideologizada do produtivismo acadêmico estariam sendo formadas as gerações de graduados, mestre e doutores de que o desenvolvimento do país necessita. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 43)

A despeito de haver, em certa medida, a reprodução da lógica economicista e gerencialista nas universidades federais brasileiras, essas ofensivas neoliberais não se dão sem luta dos profissionais. Muitos servidores mostram-se críticos ao sistema, formulando estratégias contrárias à mercantilização da política de educação superior brasileira. Trata-se de um processo de resistência importante, através do qual os docentes assumem uma posição contestatória às políticas neoliberais, apesar do caráter cada vez mais corporativista, apassivador e burocratizado da luta levada adiante pelos sindicatos do país.

De acordo com informações disponibilizadas no sítio eletrônico da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)<sup>22</sup>, no período referente à gestão de FHC foram cinco greves das universidades federais brasileiras, sendo elas: greve de 1995 (com duração de 23 dias e aproximadamente 15 mil docentes paralisados); greve de 1996 (com duração de 56 dias e 45 Ifes paralisadas); greve de 1998 (com duração de 103 dias e 46 Ifes paralisadas); greve de 2000 (com duração de 87 dias e 31 Ifes paralisadas) e greve de 2001 (com duração de 110 dias e 52 Ifes paralisadas). As principais pautas apresentadas nas referidas greves foram referentes à preservação da qualidade do ensino público, recomposição do quadro funcional das Ifes, salário, avaliação e carreira docente.

Conforme lembram Sguissardi e Silva Júnior (2009), a carreira docente das Ifes é regulamentada pela Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos servidores civis da União, em vista disso,

<sup>22</sup> Disponível em: < <http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=greve#1980> >. Acesso em: 28.03.2017.

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

Muito em razão disso é que os reajustes salariais decorrem de campanhas reivindicativas coordenadas por entidades sindicais, que muitas vezes se sentem forçadas a lançar mão de paralisações do trabalho, em movimentos grevistas que no caso das Ifes se repetem com muita frequência, muitas vezes com duração que ultrapassou os cem dias, com enormes prejuízos para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Pode-se dizer que este fenômeno é um dos mais claros sintomas ou marcas da deterioração das condições de trabalho dos professores das Ifes nas últimas décadas e que se tem acentuado no período em estudo (Ibidem. p. 87).

A deterioração das condições de trabalho docente universitário, como verificado ao longo deste item, foram marcas da gestão de FHC, que seguiu fielmente a cartilha neoliberal de retração estatal no âmbito das políticas sociais, de privatização da educação, de cortes de financiamento e sucateamento das Ifes e de precarização e intensificação das condições de trabalho em seu interior. O governo buscou, em síntese, adequar as universidades federais brasileiras ao padrão de expansão privada da educação superior, almejando a hegemonia do setor mercantil.

A degradação das condições de trabalho docente, ampliação do mercado educacional e privatização interna das universidades públicas não foi, entretanto, um sintoma único das gestões neoliberais de FHC, como veremos adiante, ela se repetiu também nos governos liderados pelo PT que, nos termos de Leite (2017, p. 209), chega ao poder federal “da mesma forma como se executa uma melodia ao violino: segura com a mão esquerda e toca com a direita”. Isto porque, embora adotando uma perspectiva heterodoxa e conciliada com iniciativas desenvolvimentistas (SAAD FILHO; MORAIS, 2018), os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff mantiveram as políticas neoliberais favoráveis à minoria como pano de fundo e aprofundaram um conjunto de contrarreformas iniciadas nas gestões anteriores, a exemplo da ampliação do mercado educacional e reorganização das universidades públicas, em plena consonância com os ditames dos organismos internacionais e com fortes prejuízos para as condições de trabalho em seu interior.

É significativo que o PT tenha levado adiante medidas neoliberais e reproduzido o SA dominante, visto que, como afirmamos anteriormente, o partido esteve à frente de diversas formas de oposição às ações dos governos FHC de desmonte do Estado, venda do patrimônio público, retirada da máquina estatal da posição de protagonista na oferta de serviços sociais e repasse dessa função para as empresas privadas. Foi graças a essa resistência popular que o projeto de reforma estatal não fora de modo pleno realizado anteriormente, mas,

contraditoriamente, acabou sendo continuado nas gestões Lula da Silva e Dilma Rousseff, ainda que de modo heterodoxo, associado a uma perspectiva desenvolvimentista e com um cariz mais social, como veremos a seguir.

### **3.3 As diretrizes das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff**

Compreender as dimensões constitutivas das políticas de educação superior nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) pressupõe considerarmos o sistema de acumulação adotado pelas gestões do PT, isto porque o SA assumido nesses governos deram o tom e definiram as limitações de suas políticas educacionais. Em vista disso, torna-se fundamental retomarmos neste item algumas questões trazidas por Saad Filho e Moraes (2018) sobre a formação e as mudanças no interior do partido, bem como sobre o neoliberalismo heterodoxo – *neoliberalismo desenvolvimentista* – levado adiante nos governos do PT.

Conforme os autores, quando em sua origem, no fim da década de 1970, o PT configurava-se como “um partido da classe trabalhadora, independente, controlado por lideranças sindicais e intelectuais alinhadas a elas, Lula à frente” (Ibidem, p. 86). Ademais, funcionava como um partido democrático de massa, descentralizado e como uma espécie de ponto de constelação de diversos movimentos e organizações. Como frentes de lutas adotadas em seu crescimento inicial, o PT apresentava a demanda política por uma democracia radical, um regime democrático que incluiria a democracia formal, mas sem se limitar a ela; e defendia os interesses corporativos dos trabalhadores estreitamente ligados a ele, liderando mobilizações que resultaram em ganhos importantes para seus apoiadores, aumentando seu prestígio entre os trabalhadores como na classe média.

Em seu surgimento, o partido oferecia ainda uma “alternativa progressista a uma ditadura decrépita, cada vez mais impotente para disciplinar a população, com um discurso de direita que soava anacrônico ou mesmo absurdo, especialmente à juventude” (Ibidem, p. 88). No entanto, a partir da restauração da democracia, o panorama político do país mudou radicalmente: “as instituições do Estado foram validadas por uma nova fachada democrática, compelindo o PT a se acomodar ao calendário eleitoral e a operar no quadro ‘burguês’ que denunciara até então” (Ibidem, p. 88). Como consequência desse processo, o partido moderou seu entusiasmo pelo confronto direto com o Estado, na mesma medida em que peso da burocracia interna aumentada. Complementam Saad Filho e Moraes (2018, p. 89):

Cada vez mais, o PT deu sinais de uma divisão entre, de um lado, os “moderados”, que procuravam implementar um programa social-democrata pela via eleitoral, e, de outro, “radicais”, que continuavam a procurar transcender a política convencional e, talvez, o próprio capitalismo. Enquanto os primeiros encontravam dificuldade em conquistar o entusiasmo da população com sua estratégia, os últimos nunca poderiam liderar um partido eleitoralmente viável. As disputas se acirraram conforme os “moderados”, ao exercerem mandatos políticos, ganhavam acesso a recursos materiais que podiam ser usados para arregimentar militantes nas disputas internas por órgãos da direção partidária, intensificando a assimetria entre as correntes políticas no PT. Essa realidade tendeu a criar um ambiente cada vez mais hostil à discussão ideológica ou de estratégias políticas. Como resultado, os “radicais” foram cada vez mais marginalizados no partido, especialmente depois que Lula concorreu à Presidência da República em 1994. Embora derrotado, ele pela primeira vez chegou a ser o candidato favorito em algum momento da corrida eleitoral. Essas circunstâncias levaram Lula a interpretar de maneira diferente os problemas nacionais e impuseram-lhe um discurso mais moderado, bastante diferente do apresentado nas eleições de 1989, em que fora vencido por Fernando Collor.

Ainda de acordo com os autores, frente às novas circunstâncias, o PT buscou reconstruir suas bases de apoio. A dupla resposta acionada pelo partido, porém, ajuda a explicar tanto os sucessos quanto as limitações dos mandatos federais exercidos por Lula da Silva e Dilma Rousseff. Em primeiro lugar, após a dramática derrota de 1989, a liderança do partido foi persuadida de que seria necessário conquistar um eleitorado mais centrista, para o qual seria necessário moderar seu compromisso com a transformação social. Para alcançar tal fim, o PT adotou um discurso vagamente progressista e focado na eficiência da administração pública, o que o ajudou a conquistar novos eleitores, dentre os quais a classe média moderada, trabalhadores informais e capitalistas nacionais. Em segundo lugar, a liderança se convenceu de que, para ganhar as eleições, sobretudo as nacionais, precisaria contar com aliados políticos também do centro político e da centro-direita. Todo esse processo acabou por diluir antigos princípios partidários e levaram o partido a reproduzir alianças, barganhas e práticas tradicionais da política brasileira que facilitavam a governabilidade.

Apesar das novas estratégias acionadas e da adoção de um discurso cada vez mais brando na campanha eleitoral de 2002, destacam Saad Filho e Moraes (Ibidem), a imagem radical do PT e sua possibilidade de vitória ainda despertavam preocupações nos financistas internacionais e na burguesia internacionalizada, que temiam a perda de influência no novo governo e que este se negasse a pagar ou tentasse negociar a dívida externa do país ou a dívida pública interna. Várias instituições financeiras usaram esse receio para justificar sua recusa a comprar títulos governamentais que vencessem até o último dia da presidência de FHC e as insatisfações do mercado se tornaram cada vez mais públicas, reforçadas pela pressão da grande mídia, o que fez com que, por fim, exaustos por tantas tribulações, o ministro da Fazenda e o presidente do Banco Central exigissem que todos os candidatos à Presidência explicassem seus programas econômicos para os mercados. Diante desse quadro e determinado a ganhar as

eleições, no dia 22 de junho do ano em questão, Lula da Silva lançou a *Carta ao povo brasileiro*, comprometendo-se a respeitar o serviço da dívida e a manter as políticas econômicas adotadas pelo governo anterior.

Para autores, portanto, é através dessas movimentações que se torna visível o caminho percorrido pelo PT para sua ascensão ao poder, garantindo, em certa medida, a permanência de políticas neoliberais já acionadas no governo FHC e o afastamento das posições fundacionais do partido. Em seus termos:

As concessões de Lula afetaram a “aliança dos perdedores”<sup>23</sup>, afastando dela parte da esquerda por antever que esses compromissos com o neoliberalismo limitariam fortemente o governo. Os compromissos constantes na *Carta ao povo brasileiro* implicariam a manutenção da arquitetura institucional do neoliberalismo maduro e a continuidade das políticas macroeconômicas vigentes no governo FHC, embora implementadas com maior competência, honestidade, criatividade e sensibilidade para políticas sociais compensatórias. (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 140).

Conforme Saad Filho e Moraes (Ibidem), se no primeiro mandato de Lula da Silva é possível verificar opções políticas mais restritas a gerenciar o neoliberalismo, no seu segundo mandato há uma concentração nas políticas econômicas novo-desenvolvimentistas, sobrepostas ao tripé neoliberal. Ou seja, há uma coexistência entre o tripé de políticas econômicas neoliberais com políticas novo-desenvolvimentistas, explicada pelo ambiente externo favorável durante o seu segundo mandato, e cujas consequências foram significativas para o avanço do crescimento, da distribuição e do bem-estar social, não só no governo Lula da Silva, mas também na primeira gestão Dilma Rousseff. De tal modo, destacam:

O novo governo não alterou radicalmente a política macroeconômica em vigor desde 1999<sup>24</sup>. Em vez disso, introduziu uma série de iniciativas novo-desenvolvimentistas paralelamente ao tripé neoliberal. Essa justaposição introduziu uma variante do SA (e

<sup>23</sup> Os autores assim caracterizam a “aliança dos perdedores”: “coalizão pouco definida de grupos que tinham em comum apenas a experiência de perdas com o neoliberalismo” (Ibidem, p. 134). Como destacam, a aliança foi constituída por quatro grupos principais, quais sejam: classe trabalhadora urbana e rural sindicalizada; grandes segmentos da classe trabalhadora informal; capitalistas proeminentes, em particular entre a burguesia interna; e vários notórios oligarcas, latifundiários e líderes políticos de direita das regiões mais pobres.

<sup>24</sup> Como já mencionado neste trabalho, de acordo com Saad Filho e Moraes (Ibidem), a política macroeconômica adotada em 1999 vem como uma alternativa ao Plano Real como estratégia macroeconômica subjacente à transição brasileira rumo ao neoliberalismo. Em seus termos: “Uma vez completada a transição para o neoliberalismo, o governo introduziu, em março de 1999, uma nova estrutura de política macroeconômica como parte de uma estratégia de acumulação neoliberal *madura*. As novas políticas visavam garantir uma baixa inflação, reduzir as taxas de juros para estabilizar o DPI [Dívida Pública Interna] e limitar seu custo fiscal, além de reduzir o déficit da balança corrente. O novo arcabouço de políticas econômicas incluiu metas de inflação e a independência operacional do Banco Central, fluxos de capital liberalizados com câmbio flutuante e política fiscal permanentemente contracionista, em que as taxas de juros funcionam como variável de ajuste. Isso se tornou conhecido como o tripé de *políticas macroeconômicas neoliberais* (ou tripé neoliberal). O tripé foi completado, em 2000, pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), que impôs limites rigorosos às despesas em todos os níveis de governo” (Ibidem, p. 114, grifos dos autores).



uma nova estratégia de acumulação) que pode ser chamada de *neoliberalismo desenvolvimentista*. (Ibidem, p. 154 grifos dos autores)

No que se refere ao significado da presença de uma variante desenvolvimentista do neoliberalismo nos governos do PT, pode-se afirmar, com base nos autores, que ela foi fundamentada em uma forma de intervenção governamental que abandona a ortodoxia neoliberal e adota uma postura como promotor do crescimento,

[...] impulsionada por financiamento público, investimentos das empresas estatais, expansão do crédito, aumento das transferências e outras melhorias para as camadas mais baixas do mercado de trabalho. O crescimento mais rápido do PIB aumentou a demanda de mão de obra menos qualificada, o que elevou rendimentos por meio da criação de escassez de força de trabalho e da formalização do emprego, e reforçou as sinergias entre crescimento e distribuição. Os elevados preços dos *commodities* e a liquidez abundante aliviaram a restrição do balanço de pagamentos, enquanto a valorização real reduziu a inflação. No entanto, os investimentos privados não cresceram na medida necessária, não houve transformações significativas na estrutura produtiva, os investimentos públicos foram insuficientes para modernizar infraestrutura o país e não se tentou tributar os rendimentos mais elevados ou reduzir a desigualdade na propriedade dos ativos. (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 168)

Assim, como evidenciado, embora seja visível, no caso do Brasil, algum distanciamento dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff da pura ortodoxia econômica neoliberal, através de iniciativas intervencionistas do governo e de avanço do leque democrático, aumento do salário-mínimo, cotas de admissão nas universidades e no serviço público, ampliação do leque de políticas públicas e crescimento do investimento em educação, com destaque para a criação de novas universidades e institutos federais etc., as gestões em questão não abandoaram em essência a programática neoliberal, promovendo um sincretismo entre esta e medidas desenvolvimentistas.

Ou seja, os governos do PT, segundo o ponto de vista de Saad Filho e Moraes (Ibidem), fizeram uso de mecanismos democráticos e de ampliação da cidadania, visando modificar apenas na margem a dinâmica das políticas econômicas neoliberais. Esse processo, no entanto, só foi possível em vista de um contexto econômico favorável, facilitador da conciliação entre neoliberalismo e intervencionismo. Por que é importante evidenciar isso? Porque foi justamente esse sincretismo entre medidas neoliberais e intervencionistas que explicaram as particularidades das políticas educacionais nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, bem como suas limitações. Tendo o neoliberalismo como fundo, o máximo que o PT conseguiria fazer era executar mudanças marginais, aumentando investimento em alguns setores áreas, mas sem alterações significativas.

Apesar de heterodoxo e conciliado com medidas desenvolvimentistas, portanto, o fato dos governos do PT terem adotado o SA neoliberal como essência de suas ações definiu o

formato e limitou a sua expansão da educação superior pública, fazendo com que ela tenha se dado de forma adequada ao modelo de acumulação. Tratou-se, como veremos adiante, de uma expansão que combinou a oferta de vagas no setor público com uma dilação ainda maior da rede privada. Isto é, uma ampliação que se deu especialmente através do favorecimento de setores privatistas, reestruturação das universidades federais existentes e criação de novas instituições sem recursos humanos e financeiros necessários, adequando-as também ao modelo mercantil e de restrição orçamentária.

De tal modo, mesmo o intervencionismo dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, com mecanismos pontuais de ampliação da cidadania, voltando a investir em educação superior e criando novas universidades federais, ao ter neoliberalismo como pano de fundo, não pôde ir além de certos limites. A expansão da educação superior está, portanto, no campo desses avanços restritos, na medida em que ela se deu com fragilidades de fundo, principalmente através do já ressaltado braço privado e das reestruturações no setor público.

Essas medidas de ampliação da oferta, sobretudo mediante favorecimento da iniciativa privada deram, porém, o cariz social necessário aos governos do PT, sendo apresentadas como “democratização do acesso ao ensino superior”, isto é, como atendimento das demandas históricas da população brasileira para acesso a esse nível de ensino. Poderíamos dizer que as ações de expansão garantiram que os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff continuassem agindo, como afirmou Leite (2017), do mesmo modo como se executa uma melodia ao violino: segurando com a mão esquerda e tocando com a direita.

Conforme Reis e Macário (2020), o fato dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff não realizarem a tão necessária reforma tributária brasileira (que atualmente é extremamente regressiva), terem mantido e fortalecimento o sistema da dívida pública, é significativo para demonstrar a continuidade do neoliberalismo em suas gestões, bem como as suas limitações para o investimento em políticas sociais. No primeiro caso, limitando a possibilidade de ampliação dos recursos do fundo público através de formas progressivas de taxação; no segundo caso, drenando parcelas significativas do erário para pagamento de seus custos<sup>25</sup>, repercutindo

---

<sup>25</sup> Segundo dados do Banco Central/IpeaData (2017), FHC assumiu a presidência em 1995 com uma dívida pública geral representando 29,35 % do PIB nacional. Ao sair, em 2002, a mesma dívida representava 59,93% do PIB do país. Nas gestões Lula da Silva mantém-se o zelo com as contas públicas para pagamento dos serviços da dívida, no entanto, no seu caso a contenção da dívida pública se mostrou significativamente mais alta do que o saldo anterior, reduzindo a relação dívida/PIB para 37,98% (Ibidem) ao fim de seu segundo mandato, fato que pode ser explicado também a partir da conjuntura econômica internacional mais favorável atravessada pelas gestões do presidente, com parcerias importantes com a China para exportação de *commodities*. No que se refere às gestões Dilma Rousseff, em agosto de 2016, quando afastada do cargo em seu segundo mandato mediante processo de *impeachment*, a relação dívida/PIB representava 42,81% (Ibidem).

no financiamento das políticas públicas de corte social e, mais especificamente, das universidades federais e do complexo de ciência e tecnologia do Brasil.

Especificamente sobre o padrão privatista das políticas de educação superior nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, tomando como referência o período de 2003 a 2015, os autores evidenciam que “os recursos públicos destinados ao setor privado representaram o exponencial crescimento de 1.069%: de R\$ 1,740 bilhão, em 2003, para R\$ 20,336 bilhões” (Ibidem, p. 37). Em comparação com os recursos destinados para as universidades federais, temos o seguinte panorama: em 2003, os recursos públicos destinados ao setor privado representavam 7,97% do orçamento das universidades federais (incluindo dos hospitais universitários); em 2017, aos recursos passaram a representar 44,17%, o que significa, nos termos dos autores, que o governo federal, mas especialmente o governo Dilma, aumentou expressivamente os recursos públicos direcionadas ao financiamento da educação superior privada.

Nos detendo às particularidades contextuais da gestão de Dilma Rousseff, caracterizada por Saad Filho e Moraes (2018) politicamente como a presidenta mais à esquerda no Brasil desde João Goulart, pode-se afirmar que, muito embora tenha buscado dar continuidade às políticas sociais já em andamento e catalisar um novo ciclo de desenvolvimento, o contexto econômico mundial não se mostrava tão positivo durante suas gestões. O contexto de crise econômica global, presente sobretudo em seu segundo mandato, dificultou a manutenção da variante *desenvolvimentista do neoliberalismo*.

O que acontece é que, segundo os autores, essa assimilação do neoliberalismo e medidas de avanço democráticos petistas só poderiam se sustentar por um espaço limitado de tempo, em momentos de bonança. Quando a crise econômica global se faz sentir de forma mais intensa no país<sup>26</sup>, essa sustentação temporária logo se desfaz e as contradições da democracia e neoliberalismo se escancaram, o que leva inclusive o capital a romper tranquilamente com a legalidade democrática, mediante *impeachment* em 2016, para retomar com todo fôlego a versão ainda mais excludente do neoliberalismo<sup>27</sup>. A crise econômica demonstrou, portanto, que “a incompatibilidade entre o neoliberalismo e o novo-desenvolvimentismo foi apenas

---

<sup>26</sup> Para melhor compreensão da extensão da crise de 2008 e suas implicações para os chamados países “emergentes”, dentre os quais estaria o Brasil, consultar Tonelo (2021).

<sup>27</sup> Destacamos que aqui nos referimos à democracia burguesa, embora evidenciemos que mesmo essa limitada democracia possa ser facilmente rompida em prol dos interesses de acumulação. Não há, portanto, como ocorreu caso em questão, qualquer constrangimento em romper com a legalidade democrática quando esta apresenta alguma barreira para os interesses de acumulação do capital.

temporariamente suspensa por um conjunto de fatores econômicos e políticos favoráveis” (Ibidem, p. 253) aos governos do PT.

O equilíbrio que o partido manteve entre os princípios contraditórios democráticos de ampliação da cidadania [restrita] e neoliberalismo se deu através da estratégia de conciliação de classes, acomodação política e de alianças, estratégias que só poderiam ser mantidas no momento de crescimento econômico. Quando o crescimento caiu, o governo perdeu as bases de apoio (que eram frágeis e temporárias) e se desintegrou, sofrendo o *impeachment*, que seria seguido por Michel Temer e sua modalidade mais excludente do neoliberalismo, reforçando os privilégios em detrimento da cidadania (Ibidem).

É certo, segundo os autores, que “a expulsão de Dilma do Palácio do Planalto não era nem logicamente necessária nem historicamente inevitável” (Ibidem, p. 254). Foi, na verdade, o resultado contingente de disputas políticas e conflitos econômicos que poderiam ter sido tratados de forma distinta, inclusive pelo PT. Vale ressaltar que, mesmo com a crise, Dilma Rousseff continuou acreditando em um intervencionismo mais agressivo, julgou mal a conjuntura internacional, fez campanha em 2014 a partir da esquerda, fez promessas que depois descumpriu e a desligou da própria base de massa. Em contrapartida, quando descumpriu as promessas e aderiu às políticas macroeconômicas da aliança neoliberal, já era tarde demais para o capital.

Um ponto interessante igualmente ressaltado pelos autores é de que o colapso do partido também se deu em consequência de seu pragmatismo político. Mesmo quando o PT já tinha sinais de desintegração, mostrando que as suas concessões não evitariam o conflito e avistando a estratégia golpista, o governo ainda insistia em se mover para o centro político, se negando a mobilizar sua base de massa. Em vez disso, insistiu em resolver o problema com negociações pelo topo.

Assim, destacam, em vista de um contexto de desaceleração econômica global; dos limites do novo-desenvolvimentismo como seu suposto contrapeso, visto que só poderia ser mantido em tempo de bonança e mediante alianças políticas; e do colapso do projeto político do PT, favorecido por decisões tomadas pelo partido, Dilma Rousseff enfrentou um ambiente político e social bastante hostil. Suas repercussões, todavia, se fizeram sentir mais efetivamente em 2016, com o golpe (transvestido de *impeachment*) da presidenta, que deu lugar ao seu vice, Michel Temer (2016-2018), a partir do qual foram acionadas medidas de recomposição do

neoliberalismo brasileiro<sup>28</sup>, aprofundados posteriormente no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Em termos mais objetivos, considerando o contexto mencionado e recorrendo à análise das políticas de educação superior desenvolvidas nas últimas décadas pelas gestões do PT, podemos afirmar, em síntese, como elas adotaram orientação neoliberal (em grande parte assimilada ao desenvolvimentismo), definidora de seus já mencionados limites e balizadora de suas diretrizes principais, quais sejam: ideia de público não estatal e a defesa da educação enquanto plataforma para o desenvolvimento.

Quando à primeira ideia, cabe iniciarmos ressaltando que ela não foi exclusividade das políticas de educação superior, mas orientou uma série de políticas empreendidas pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, fortalecendo a noção de público como não-estatal e possibilitando, por conseguinte, um hibridismo esfera privada e a pública.

No que se refere às políticas educação superior, percebemos que, muito embora sua expansão privada tenha sido amplamente criticada pelo PT durante a gestão FHC (LEHER, 2010), enquanto o partido se apresentava enquanto forte oposição do governo, foi apropriada e redimensionada quando Lula da Silva ascendeu ao poder, sendo apresentada enquanto medida de interesse público e como mecanismo de democratização do acesso a esse nível de ensino.

A própria noção de público passa a ser tratada de forma diferente durante o governo, sendo defendida de forma ampla, numa perspectiva de interesse e bem público. Cria-se a base para a pulverização das diferenças entre o que é de caráter público e o que é de caráter privado, a partir da qual as instituições mercantis também podem oferecer um serviço público, tendo em vista que este representa os interesses da população e, em tese, auxilia no processo de “democratização do acesso à educação superior”.

Na medida em que as instituições privadas oferecem vagas, mediante programas estudantis estatais, elas estariam prestando um serviço público, logo, há, em consonância com o que propõem De Paula et. al. (2018), a noção de que vagas públicas podem ser ofertadas em instituições privadas. Portanto, o incremento de matrículas no setor privado proporcionado pelo governo, ao mesmo em que favorece setores privatistas, é apresentado como resultado de políticas de democratização do acesso à educação superior, como podemos visualizar, a nível de exemplo, no trecho a seguir, quando o governo fala sobre as alterações estruturais ocorridas

---

<sup>28</sup> Apresentamos aqui uma síntese das reflexões dos autores, para aprofundamento da complexa trajetória do PT em seus quatro mandatos, sugerimos a leitura completa da obra de Saad Filho e Morais (2018).

na Secretaria de Ensino Superior (SESu), unidade do Ministério da Educação, ao longo dos últimos anos:

O ano de 2011 foi marcado por novas modificações significativas nas necessidades da política de educação superior. O incremento das matrículas no setor privado que se verificava à época, **resultado das políticas de democratização e acesso à educação superior**, demandou uma intensa e específica atividade de regulamentação e supervisão, a qual extravasava tanto as finalidades da SESu quanto a capacidade de sua força de trabalho. Assim, optou-se por desmembrar a Secretaria em duas - de Regulação e Supervisão da Educação Superior, especializada nas atividades de regulação e supervisão das instituições de ensino superior, e a SESu, que manteve suas demais atribuições, com foco nas universidades públicas. As modificações foram cristalizadas no Decreto nº 7.480/2011. (BRASIL, 2015, p. 17 grifos nossos)

Também em revista, ao fazer um apanhado das ações dos governos, o PT (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2019) defende que uma das maiores transformações promovidas por suas gestões foi criar condições para que milhões de brasileiros e brasileiras pudessem cursar a educação superior, independente de renda. Para tanto, além do papel desempenhado pela rede federal de ensino, com a maior expansão de sua história, destaca-se que **“dois outros instrumentos foram fundamentais para a democratização do acesso ao ensino superior, o ProUni e o Fies, que viabilizaram o ingresso de milhões de estudantes de baixa renda nas universidades privadas”** (Ibidem, p. 37 grifos nossos).

Em contraponto às explicações “democratizantes” antes mencionadas, afirma Leher (2019, p. 77):

É inescapável constatar uma situação aparentemente paradoxal. Foi em nome da democratização do acesso à educação superior, notadamente no segundo governo Lula da Silva e, a seguir, do governo Dilma Rousseff, que a mercantilização assumiu proporções que levou o Brasil a ter a educação mais mercantilizada do mundo. Apenas um único grupo, sob controle de diversos fundos de investimentos, especialmente estrangeiros, o grupo Kroton, possui mais estudantes do que todas as universidades federais reunidas. E foi justamente no governo Rousseff que a expansão das universidades federais, verificada entre 2007 e 2013, passou a correr risco de continuação [...].

Lima (2007) ressalta como a alocação da educação enquanto serviço não-exclusivo do Estado manteve-se forte na gestão do PT. Se a educação é um “bem público” e as instituições públicas e privadas prestam um serviço público (não-estatal), justificou-se o direcionamento de verbas públicas para instituições privadas e o financiamento privado para instituições públicas<sup>29</sup>. Esse processo possibilitou desenvolver também uma expansão das instituições federais de ensino sem aumento significativo do financiamento estatal, impelindo-as a

---

<sup>29</sup> A Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, foi significativa nesse contexto, regulamentando uma maior aproximação entre essas duas esferas.

buscarem recursos privados e a se adaptarem a uma lógica gerencial. Assim sendo, fortalece-se o enquadramento das instituições públicas no modelo de restrição orçamentária, tendo que buscar novas formas de gestão e financiamento.

Mais adiante, ao tratarmos mais detidamente sobre as medidas implementadas nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, verificaremos mais objetivamente como e através de quais formas de regulamentação essas ações privatizantes da educação superior foram executadas. No momento, porém, basta-nos lembrar de Sobrinho (1999) quando ressalta que o processo de privatização das universidades públicas não se dá apenas de forma súbita e direta, através da mudança de sua natureza jurídica, mas através de processo indiretos, fazendo com que as universidades e seus servidores passem ser regidos por um modelo empresarial e submetidos às regras do mercado.

Os desdobramentos ideológicos e práticos desse processo, relativos à mudança na noção de público como não-estatal e na forma como o direito à educação chega até a população, são importantes e merecem ser considerados. Eles refletem um determinado desenho de oferta de educação onde são controladas as formas e condições de integração, sobretudo de novas parcelas da população, oriundas dos estratos de renda mais baixos, a determinados níveis da formação.

Isso significa dizer que o intitulado processo de democratização do acesso à educação superior brasileira tem se dado sob bases relativamente controladas: por um lado temos uma integração através da rede privada de ensino, frequentemente precária e com formação aligeirada<sup>30</sup>, e por outro um acesso mediante ampliação da oferta pública que, no que pese sua importância, também tem caminhado para condições bastante frágeis, dentro de parâmetros empresariais e de uma programática gerencialista de “melhor aproveitamento” dos recursos financeiros e humanos, de modo a garantir uma ampliação das vagas sem o investimento correspondente na criação de novas estruturas físicas e contratações de pessoal para atender à demanda em crescimento.

De tal modo, a abertura da educação superior para camadas mais amplas da população se deu nos termos do que Algebaile (2009) chamaria de “ampliação para menos”. Aqui recorreremos à análise da autora sobre o papel que a tensão e a ambiguidade entre conservação e mudança têm na formação da escola pública brasileira pois, em síntese, conforme destaca, na

---

<sup>30</sup> Em seu *Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil (2002-2012)*, Sguissardi (2018) apresenta um panorama interessante sobre a expansão da rede privada e pública de educação superior brasileira nos anos mais recentes, a partir do qual é possível avaliar tanto as condições de trabalho docente, quanto a qualidade da formação ofertada, por categoria administrativa.

mesma medida em que tivemos alargamentos das possibilidades de escolarização dos pobres, esses mesmos foram capturados ou contidos, recompondo-se a partir de uma matriz conservadora, garantindo o controle sobre as condições de integração de parcela significativa da população aos processos de escolarização, que se dá também de forma diminuída, através do acesso precário ao conhecimento e desqualificação da formação.

De modo semelhante podemos observar na educação superior, cuja demanda por ampliação do acesso se deu sobretudo mediante favorecimento de setores privatistas e dentro de condições que não colocassem em xeque as possibilidades de domínio dos grupos no poder, ou seja, através dos encurtamentos e fragilizações na qualidade da formação, precarização das condições de trabalho e mediante adaptação dos processos formativos a uma racionalidade econômica, donde sairiam pessoas adequadas às novas requisições do modelo de acumulação. Poderíamos afirmar, em consonância novamente com Algebaile (Ibidem), embora a autora trate sobre a escola pública elementar, que quanto mais as instituições de educação superior incorporaram os pobres, mais pobres ficaram, seja do ponto de vista material ou de seus objetivos.

Essas medidas, portanto, ainda que dentro de uma programática consonante com o sistema de acumulação dominante, permitiu a ampliação dos indicadores educacionais, para fazer frente a demandas externas; o favorecimento de setores privatistas do campo educacional; e a manutenção de certo apoio social ao governo, diante do atendimento da demanda da população por “democratização da educação superior”, acompanhada ainda da expectativa dos estratos de renda mais baixos quanto às mudanças nas suas condições de vida, reforçadas pela ideia defendida pelo governo federal de educação enquanto plataforma para o desenvolvimento, redução das desigualdades sociais e combate ao desemprego.

A defesa da educação como plataforma para o desenvolvimento nacional é justamente a segunda diretriz geral das políticas de educação superior presentes nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, cujos fundamentos encontram-se também em consonância com a plataforma desenvolvimentista dos governos. Para pensarmos a questão, basta que retomemos elementos presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 24 de abril de 2007, a partir do Decreto nº 6.094.

No plano em questão, mais especificamente no documento publicado em 2007 pelo Ministério da Educação, intitulado *O plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, conseguimos visualizar os elementos centrais das políticas



educacionais empreendidas nas gestões do PT, cuja base encontra-se no enlace entre educação e desenvolvimento regional e nacional. Como explicitado no texto oficial:

Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. (BRASIL, 2007, p. 6)

Não somente no documento acima citado, mas em diversos textos oficiais temos a defesa do papel fundamental exercido pela educação como propulsora do desenvolvimento e como estratégia para redução das desigualdades sociais. De acordo com o documento *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014* (BRASIL, 2015, p. 31 grifos nossos):

As universidades federais contribuem ativamente para o **desenvolvimento científico e tecnológico do país e para a transformação da realidade na qual estão inseridas**. Estas instituições passaram por um processo de reestruturação e expansão no período de 2003 a 2014, o qual exigiu a adoção de novas diretrizes e parâmetros para efetivação e aperfeiçoamento dos resultados obtidos.

**A expansão [das universidades federais] foi alicerçada nos princípios da democratização e inclusão, com vistas à contribuição para o desenvolvimento e à diminuição das assimetrias regionais existentes no país.** O processo englobou três frentes de ação – a interiorização, iniciada em 2003, e posteriormente a integração e a regionalização da educação superior.

Como podemos perceber no trecho acima citado, mais uma vez o enlace entre educação e desenvolvimento é considerado na expansão universitária promovida governo federal: num primeiro momento ressaltando o papel das Ifes para o desenvolvimento científico e tecnológico do país; e num segundo momento dando destaque à importância das novas universidades para a inclusão e para a redução de suas assimetrias regionais, que ocorreria sobretudo a partir do processo de interiorização universitária.

De acordo com o mesmo documento, as propostas de instalação de cursos, *campi* e universidades apresentadas no período deveriam se basear em estudos preliminares das condições socioeconômicas regionais, com o objetivo de promover o desenvolvimento do país e a redução das assimetrias entre regiões. Para análise das propostas de instalação de novos *campi* e universidades, portanto, o Governo Federal elencou uma lista de critérios a serem considerados, de forma a estabelecer as prioridades e necessidades. Os critérios são apresentados a seguir:

São eles a vocação da região e políticas públicas em desenvolvimento - arranjos produtivos locais; a promoção do desenvolvimento com redução das assimetrias regionais; a localização geográfica; a população da micro e mesorregião atendidas; os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB); os indicadores de desenvolvimento

econômico e social (taxas de evolução): IDH, IDEB; a taxa da oferta de vagas públicas e privadas na educação superior (estadual, federal, técnica) na microrregião e mesorregião; as áreas de formação prioritárias (formação de professores, saúde, tecnologias); o curso em área de conhecimento existente na universidade; o curso novo em área de conhecimento de ações prioritárias e a ampliação da oferta de educação superior pública no período noturno. (BRASIL, 2015, p. 36-37)

Conforme o documento, a redução das desigualdades regionais foi a prioridade da primeira fase do processo de expansão universitária do governo Lula da Silva, pautando-se “na participação das universidades no desenvolvimento regional, por meio da integração com a comunidade local e da participação efetiva das universidades no desenvolvimento da formação profissional e pesquisa regionais” (Ibidem, p. 37).

Ainda segundo o texto oficial, como o desenvolvimento de uma região encontra-se diretamente ligado aos investimentos locais, o incentivo à educação leva ao local de implantação um crescimento acelerado, isto porque a região é levada a se adequar a nova realidade, “resultando no desenvolvimento por conta do aumento da demanda de docentes, técnicos e discentes no local” (Ibidem, p. 20). Ao mesmo tempo, possibilitaria oportunidades de estudos para os egressos do ensino médio, que muitas vezes abandonavam a região em decorrência da ausência de oportunidades locais.

Assim, a interiorização da oferta de educação superior, de acordo com documento oficial, “é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões” (Ibidem, p. 20). Na prática, o que percebemos é que a criação das novas universidades e *campi* se pautou, fundamentalmente, no papel desempenhado pelas universidades no desenvolvimento nacional e na redução das assimetrias regionais. De acordo com Freitas e Silva (2016, p. 81):

[...] os programas e ações que estruturaram o PDE, bem como seus pilares, buscaram aclarar a lógica de fazer política pública do governo de Lula da Silva no campo da educação, proclamando uma visão integrada e de longo prazo, **com foco no desenvolvimento**, inclusive com um conjunto de ações complexas para fomentar ciência e tecnologia com vistas ao aumento da competitividade internacional e ao crescimento virtuoso da economia no médio e no longo prazo. (FREITAS; SILVA, 2016, p. 81 grifos nossos)

Como complementam as autoras, o PDE, tratado em âmbito federal como Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) da Educação, pela característica de um plano executivo, foi desenhado com forte apelo estratégico. Suas ações desenvolvem-se em um campo de planejamento que vincula a educação a um projeto político-econômico de desenvolvimento, contudo, agora com um Estado assumindo um papel cada vez mais forte de indutor e condutor das políticas sociais e econômicas. Assim, o PDE contribuiu para reforçar a perspectiva que associa educação ao desenvolvimento capitalista, “em que a realização de uma educação

comprometida com um projeto de sociedade emancipatório e de formação para cidadania é relegado a plano secundário” (Ibidem, p. 85).

Além dos descompromissos evidentes dessa perspectiva educacional com um projeto democrático e emancipatório de formação, cabe destacarmos mais uma vez aquele que seria o seu principal traço: a defesa do papel da educação como indutora do crescimento econômico do país, estreitamente sintonizada com a *teoria do capital humano*, cuja base encontra-se na sua defesa como elemento fundamental para a promoção do crescimento econômico do país, aumento da riqueza social, competitividade das empresas e incremento dos rendimentos dos trabalhadores, segundo Saviani (2013).

Como nos lembra Frigotto (2008), os processos de conhecimento, consciente ou inconscientemente, carreguem em si uma origem de classe, não sendo, portanto, diferente no caso da criação do conceito de *capital humano*, elaborado por Theodoro Schultz. No caso do referido conceito, ele se afirma na literatura econômica na década de 1950, e, mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional, como uma noção originária entre os intelectuais da burguesia mundial para explicar o fenômeno da desigualdade social entre as nações e indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar, todavia, os fundamentos reais que produzem essa desigualdade.

A não explicitação dos fundamentos reais da desigualdade social não decorre, no entanto, de uma atitude premeditada dos intelectuais da burguesia, mas sim, complementa o autor, do caráter de classe de sua forma de analisar a realidade social. Isto é, “presos às representações capitalistas, como nos assinala Marx em diferentes passagens de sua obra, os economistas e intelectuais burgueses percebem como se produz dentro da relação capitalista, mas não como se produz esta própria relação” (Ibidem, p. 67). Em linhas gerais, pode-se assim resumir a noção criada por Schultz:

Partindo do pressuposto de que o componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção, Schultz define o ‘capital humano’ como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros. [...] Por essa via, Schultz pretendeu tirar da economia neoclássica o enigma que não conseguia explicar o agravamento da desigualdade entre nações e entre indivíduos e grupos sociais. Estava oferecendo, pois, aos intelectuais pesquisadores e à classe burguesa no seu conjunto, um novo ‘fator’, que, somado aos demais representaria a solução do enigma do maior ou menor desenvolvimento entre nações e maior ou menor mobilidade social entre indivíduos. [...] O fator H (capital humano) passou a compor a função de produção da teoria econômica marginalista para explicar os diferenciais de desenvolvimento entre países e entre indivíduos. Assim, a variação de desenvolvimento maior ou menor entre países ou a mobilidade social dos indivíduos que dantes eram explicados por A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão-de-obra) agora recebia um novo fator H como potenciador do fator L. Países que investissem mais no fator

H teriam a chave para sair de sua condição de subdesenvolvidos para desenvolvidos, e os indivíduos teriam maiores rendimentos futuros e ascensão social. (Ibidem, p. 68-69)

De acordo com Frigotto (Ibidem), essa leitura macroeconômica do fenômeno não ficou imune a críticas internas, que levaram à adoção também de interpretações microeconômicas da *teoria do capital humano*, segundo as quais os retornos do investimento que permitem mobilidade individual ou de grupos específicos são medidos de acordo com taxas de retorno das escolhas nos tipos e níveis de escolaridade. De todo modo, seja do ponto de vista macro ou microeconômico, a teoria não é capaz de responder se os países subdesenvolvidos e os indivíduos pobres e de baixa renda assim o são porque têm pouca escolaridade ou têm pouca escolaridade justamente por serem subdesenvolvidos e pobres. Nesse aspecto, responde o autor:

Daí que uma análise histórica nos permite afirmar exatamente ao contrário da ‘teoria do capital humano’: a baixa escolaridade nos países pobres deve-se a um reiterado processo histórico de colonização, relações imperialistas e de dependência mantidas por uma aliança de classe entre os países centro-hegemônicos do capital e da periferia. E o acesso desigual e a um conhecimento desigual para os filhos da classe trabalhadora, igualmente, deve-se a uma desigualdade estrutural de renda e de condição de classe. (Ibidem, p. 69-70)

Além dessa limitação, há que se evidenciar outro limite histórico concreto da *teoria do capital humano*, que é o aprofundamento do desemprego, seguindo a *lei de acumulação capitalista* defendida por Marx (2015), segundo a qual o capitalismo sempre produz (em tendência crescente) uma população trabalhadora supérflua.

Para fazer frente a essa problemática do desemprego crescente, no entanto, a teoria do capital humano atravessou uma reformulação. Conforme Saviani (2013), embora seja mantida a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da referida teoria, com o aprofundamento da desigualdade nas atuais condições de desenvolvimento do capital, seu significado é substancialmente alterado, de modo a se adaptar à realidade toyotista e de recrudescimento do desemprego. Assim, se a sua definição inicial, surgindo em um contexto dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que preconizava a lógica do pleno emprego e garantia condições mínimas de empregabilidade para a população, com o aumento do desemprego e da desigualdade no capitalismo contemporâneo, a teoria do capital humano assumiu um novo sentido, se adaptando à nova realidade e atribuindo cada vez mais a responsabilidade por manter-se empregado ao trabalhador. Nos termos do autor:

Nesse novo contexto, não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação de mão de obra para ocupar os postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao

pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade da educação. (Ibidem, p. 430)

Assim, de acordo com Saviani (Ibidem), após a crise de 1970, embora as instituições de educação tenham mantido seu papel fundamental no processo econômico-produtivo, a *teoria do capital humano* sofreu alterações em seu significado, transferindo cada vez mais a responsabilidade pela garantia de empregabilidade ao indivíduo. Agora é o sujeito quem terá que lutar para adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O desemprego, assim, é apontado cada vez mais como resultado das condições subjetivas de cada trabalhador e de sua incapacidade de manter-se “empregável”.

No caso específico das gestões Lula da Silva e Dilma Rousseff, como pontuado anteriormente, essa crença no papel da educação para o desenvolvimento nacional vai orientar suas diversas políticas governamentais desenvolvidas no campo educacional, apresentando-se, até mesmo como a grande intencionalidade do processo de expansão universitária promovido durante as suas gestões. Conforme argumentam os documentos oficiais já mencionados, a criação das novas universidades federais nas diversas regiões do país pautou-se na contribuição ativa dessas instituições para desenvolvimento científico e tecnológico, bem como para a redução das desigualdades sociais e regionais brasileiras.

O modelo de expansão da educação superior em questão demonstra também uma clara confluência com a agenda do Banco Mundial e organismos internacionais. O Banco Mundial aponta no texto *La educacion superior en los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000) o papel exercido pela educação superior para o desenvolvimento econômico dos assim chamados países em desenvolvimento, destacando ainda sua função na formação em massa para as novas exigências econômicas e na produção de conhecimento. De acordo com o banco:

Crescimento econômico. A vitalidade da educação superior é um elemento fundamental e cada vez mais determinante da posição dos países na economia mundial. Contribui para o desenvolvimento da **produtividade do trabalho**, da

**energia empreendedora e da qualidade de vida; promove a mobilidade social e a participação política; fortalece a sociedade civil e estimula o governo democrático.** Alcança esses objetivos criando bens públicos para a sociedade, como **novos conhecimentos** - catalisadores para um rápido crescimento - e espaços seguros para a livre troca de ideias sobre os valores que definem o caráter de desenvolvimento de um país. **O crescimento econômico é um fator determinante e poderoso na redução da pobreza e na melhoria da qualidade de vida das pessoas.** A contribuição da educação superior para o crescimento econômico, portanto, significa melhorar os padrões de vida em todas as áreas da sociedade. (Ibidem, p. 106 tradução e grifos nossos)

No entanto, a concepção expansão educacional prevista pelo banco para os países periféricos não abrange uma lógica universalizante do modelo de universidade tradicional, que inclui ensino, pesquisa e extensão, mas sim um padrão estratificado, em que um grupo restrito, sobretudo composto por instituições públicas, ficaria responsável pela produção de conhecimento; e uma ampla gama de instituições, especialmente privadas, ficaria responsável pela formação em massa da população para o mercado e dentro das novas competências econômicas. Nos termos do BM:

Os sistemas de educação superior estão sob grande pressão para melhorar a qualidade da educação que oferecem, mas também para aceitar contingentes crescentes de estudantes. **Um estabelecimento estratificado é um híbrido que concilia os objetivos de excelência e educação em massa, e que permite a realização de ambos dentro de um único sistema sem necessidade de grandes despesas.** É geralmente composta por dois níveis: um orientado para pesquisa e seletividade, e outro com o objetivo de direcionar conhecimento para grandes massas de alunos. Isso elimina a disparidade discutida acima entre as universidades de pesquisa e as universidades provinciais, pois, juntamente com permitir que cada nível persiga objetivos claramente definidos, evita a duplicação de tarefas. Sistemas estratificados podem abordar com sucesso a natureza variada das habilidades e interesses dos alunos e também fazer melhor uso das diferentes habilidades dos professores. São economicamente rentáveis em termos de atender às necessidades sociais, produzindo graduados capazes de cumprir várias funções e atuar como cidadãos educados em geral. Por fim, como o conhecimento especializado é um fator cada vez mais importante no desempenho econômico, esses estabelecimentos permitem que o sistema de ensino superior produza uma combinação de graduados especializados e graduados com formação mais geral. (Ibidem, p. 55 grifos e tradução da autora)

O formato da educação superior sugerido pelo BM no documento para os países periféricos inclui ainda a discussão sobre o financiamento e controle de gastos com esse nível de ensino, a divisão da oferta entre instituições públicas e privadas, atribuição ao Estado sobretudo o papel de regulador e às instituições privatistas a demanda por ampla expansão das vagas e formação em massa da população. As universidades de pesquisa, por sua vez, seriam também permeadas por uma lógica econômica, visto que o banco propõe uma estratégia de captação de recursos mediante acordos com indústrias, defendendo a necessidade de desenvolvimento de pesquisas atreladas à dimensão da produção.

Trata-se, em suma, de uma leitura da educação superior dentro de lógica econômica, através da qual os investimentos nesse nível de ensino são relacionados à produtividade do trabalho e à produção de crescimento econômico dos países periféricos, aspectos vinculados também ao alívio da pobreza. O debate empreendido pelo BM segue uma orientação na qual o problema do subdesenvolvimento de sociedades poderia ser combatido mediante crescimento econômico, tendo na educação sua alavanca. Com esse argumento, porém, o banco mistifica estrategicamente a divisão internacional do trabalho, a distribuição desigual de riquezas, bem como a posição periférica que alguns países ocupam em nível global. Ou seja, o BM dissimula que a própria lógica do capitalismo em sua fase imperialista exige que países continuem funcionando como bolsões de pobreza e desigualdades para dar sustentação aos países ditos desenvolvidos, por conseguinte, que subdesenvolvimento não é uma etapa do capitalismo, mas um de seus pilares, não havendo lugar para todos no assento do desenvolvimento.

De igual modo no caso dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Apesar do argumento governamental, sobre o qual se pautou a expansão da educação superior brasileira, acerca da importância do investimento na educação, do fomento à ciência e tecnologia ou da retomada da criação de novas universidades para o desenvolvimento do país, é importante considerarmos o lugar econômico-produtivo periférico ocupado pelo Brasil na divisão internacional do trabalho. Considerarmos, pois, como esse lugar não só tem delimitado historicamente o papel subordinado de nossos postos de trabalho, de nossa educação e de nossa ciência em relação aos países imperialistas, mas também de nossas cadeias produtivas.

Esse fato fica evidente nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, cujo crescimento econômico, dado sobretudo por circunstâncias favoráveis em nível global, não teve como base o desenvolvimento científico-tecnológico, mas, conforme demonstram Saad Filho e Moraes (2018), sobretudo o setor de serviços e a exportação de *commodities*, em cadeias produtivas com baixo valor agregado, reforçando o lugar subordinado do país na divisão internacional do trabalho.

Para compreensão das diretrizes que orientaram o modelo econômico adotado por esses governos, de acordo com Reis e Macário (2020), o orçamento executado pelas gestões Lula da Silva e Dilma Rousseff para a função ciência e tecnologia se constituem como porta privilegiada de análise. Nesse ponto, segundo os autores, percebe-se que, embora no período de 2003 a 2019 (orçamento executado), as despesas da União com a função ciência e tecnologia tenham sido ampliadas: “de R\$ 4,886 bilhões, em 2003, para R\$ 6,721 bilhões, em 2019, um crescimento de 37,55%” (Ibidem, p. 38), elas permanecem em um patamar crônico de

subfinanciamento, sobretudo em comparação com gastos destinados com a dívida pública, revelando que “os recursos públicos foram canalizados prioritariamente para viabilizar a rentabilidade do capital rentista em prejuízo do fomento da ciência e tecnologia” (Ibidem, p. 38).

Em um quadro comparativo, Reis e Macário (Ibidem) demonstram que, enquanto as despesas com amortização, juros e encargos da dívida pública (excluído o refinanciamento), no período 2003 a 2019, representaram, em média, nada menos do que 18,88% do orçamento da união, o equivalente a 7,89% do PIB; nesse período, o governo federal destinou para a ciência e tecnologia, 0,35% e 0,14%, respectivamente. Apesar dos indicadores incluírem dados referentes ao período pós-*impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, momento no qual houve sem dúvidas um aprofundamento da versão mais excludente do neoliberalismo, conforme os autores, tem-se verificado uma drástica redução orçamentária no setor desde 2014, ainda em um governo do PT.

Sobre o lugar econômico-produtivo ocupado pelo Brasil na divisão internacional do trabalho é importante considerarmos, ademais, como dito anteriormente, que esse lugar não só tem definido o papel subordinado de nossas cadeias produtivas, de nossa educação e ciência em relação aos países imperialistas, mas também de nossos postos de trabalho. No que diz respeito a este último aspecto, é possível verificarmos que os empregos que mais cresceram nos governos do PT foram as ocupações mais precárias, mal remunerados e que exigem formação mais simples<sup>31</sup> (SAAD FILHO; MORAIS, 2018), deixando altos contingentes da população formadas nas novas instituições de educação superior sem garantias efetivas de empregabilidade, disputando postos de trabalho existentes ou inserindo-se precariamente no mercado de trabalho.

Ainda que, diante do contexto neoliberal toyotista, essa instabilidade trabalhista já estivesse prevista no que seria uma versão atualizada da *teoria do capital humano*, ao manter o argumento mais geral segundo a qual educação seria capaz de garantir melhores condições de vida para população, maiores garantias de empregabilidade e redução da desigualdade, os governos criaram expectativas populacionais que não poderiam ser supridas efetivamente pelo

---

<sup>31</sup> Saad Filho e Moraes (2018) trazem indicadores que são sintomáticos dessa realidade. Conforme apresentam: “O crescimento do emprego nas regiões metropolitanas aumentou de 150 mil por ano nos mandatos de FHC para 500 mil por ano nos governos Lula. Na década de 2000, foram criados 21 milhões de empregos, em comparação com 11 milhões gerados na década de 1990. Cerca de 80% desses novos empregos estavam no setor formal. Cabe salientar que cerca de 90% desses empregos pagava menos de um salário mínimo e meio, em comparação com 51% na década de 1990 [...]. O desemprego caiu continuamente, em especial nos segmentos mais baixos do mercado de trabalho” (Ibidem, p. 160).



atual estágio do capitalismo e pelo lugar ocupado pelo país na divisão internacional do trabalho, ou supridas apenas parcial e momentaneamente, enquanto persistisse o temporário ciclo de prosperidade brasileiro.

Isso significa que o desenvolvimento econômico, controle da desigualdade ou melhores condições de vida, estrategicamente, não foram associados a condições estruturais do capitalismo, mas sim a condições subjetivas, que poderiam ser alcançadas mediante processos educativos acessados pela população. De tal modo que problemas ligados ao ‘subdesenvolvimento’, à pobreza e ao desemprego foram relacionados ao desenvolvimento de processos formativos, em uma perspectiva subjetivista de abordagem de problemas estruturais, que desconsidera a *lei de acumulação capitalista* apresentada por Marx (2015).

O desemprego, conforme ressalta Marx (Ibidem), é extremamente estratégico para o capital, pois permite um enfraquecimento da capacidade de luta dos trabalhadores, maior competitividade entre eles e suas submissões a condições degradantes de trabalho. O capitalismo sempre produz, na proporção de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua, que ultrapassa as necessidades médias de sua expansão, tornando-a excedente. Ou seja,

[...] se uma população excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista e, ao mesmo tempo, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população. (Ibidem, p. 743)

Portanto, a pobreza e o desemprego não podem ser considerados como falhas ou problemas pontuais do capitalismo, passíveis de serem combatidos mediante acesso à educação. Eles fazem parte do próprio movimento do capital. “A acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, acumulação de miséria” (Ibidem, p. 757). Enquanto perdurar o modo de produção capitalista, perdurará a necessidade de acumulação do capital e do aumento do desemprego e miséria, visto que a *lei de acumulação capitalista* possui um caráter tendencial. Assim, adverte Marx:

A força de trabalho disponível é ampliada pelas mesmas causas que aumentam a força expansiva do capital. A magnitude relativa do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências da riqueza, mas, quanto maior a relação do exército de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do suplício de seu trabalho. E, ainda, quanto maiores essa camada de lázaros da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior, usando-se a terminologia oficial, o pauperismo. *Esta é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista.* (Ibidem, p. 756 grifos do autor)

Desse modo, em contrapartida ao que propõe o modelo de desenvolvimento em voga, não é possível pensar a eliminação da pobreza, desigualdades e desemprego através da educação sem considerarmos as mudanças estruturais do ponto de vista societário. Existe um antagonismo entre “pleno emprego” e lei de acumulação capitalista, antagonismo que não pode ser solucionado mediante democratização da educação, mas somente mediante a construção de uma nova ordem societária, mais justa e igualitária. Sendo assim, a conclusão a que podemos chegar, conforme Frigotto (2008), é que o *capital humano* se trata um conceito que serve à manutenção dos interesses da classe dominante e esconde a exploração do trabalho, cabendo àqueles que encontram-se empenhados na superação das relações capitalistas, empreender a crítica às suas noções de qualidade total, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade.

### *3.3.2 A expansão do sistema educacional brasileiro e condições de trabalho docente nos governos Lula da Silva*

Discutir as políticas de educação superior nos governos Lula da Silva pressupõe considerarmos que, muito embora existam elementos de continuidade do neoliberalismo em suas gestões, seus mandatos também apresentam particularidades relacionadas à assimilação sincrética de aspectos neoliberais e desenvolvimentistas, a partir da qual a educação aparece com uma importância fundamental no projeto de aceleração do crescimento do país. Isso significa dizer que, apesar de não abandonar de forma absoluta o SA neoliberal, promovendo mudanças sociais marginais, a adoção de uma variante *desenvolvimentista do neoliberalismo* (SAAD FILHO; MORAIS, 2018) garantiu algumas alterações no leque de políticas públicas estatais e o crescimento do investimento em educação, apresentada como elemento fundamental no projeto de desenvolvimento proposto.

Nesse contexto, ganha destaque um novo discurso em torno da necessidade de expansão das universidades públicas brasileiras, com um aumento significativo das vagas nas Ifes, especialmente através da expansão e interiorização de suas estruturas, argumentando em torno da democratização do acesso ao ensino superior público, redução das desigualdades entre regiões e desenvolvimento dos arranjos produtivos locais.

Na gestão Lula da Silva, temos, portanto, a reintrodução das universidades federais como alvo de investimentos públicos e retomada de sua expansão pelo país. Durante seus dois mandatos, foram criadas 14 novas universidades federais e 126 novos *campi* (BRASIL, 2012d).

Essa retomada da educação superior pública brasileira no governo Lula da Silva pode ser resumida em três fases principais, quais sejam: interiorização, reestruturação universitária e integração regional e internacional. As três fases são assim sintetizadas pelo governo:

Como estratégia de ação para implantar as mudanças estruturais necessárias, a expansão da educação superior foi concebida em três etapas. A Fase I, que abrange o período de 2003 a 2007, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal. Por sua vez, o período entre 2008 a 2012, no qual foi implantada a Fase II, foi marcado pela execução do Reuni. Finalmente, em sua terceira Fase, a expansão da educação superior caracteriza-se pela continuidade das propostas anteriores e a sua complementação com iniciativas específicas de desenvolvimento regional. (BRASIL, 2015, p. 35)

A fase I, também conhecida como “Programa Expandir”, compreendeu o período de 2003-2007 e teve como principal meta interiorizar a educação superior pública federal, priorizando no processo de expansão a redução das assimetrias regionais responsáveis pela concentração das universidades federais em metrópoles e regiões com maior poder aquisitivo. A fase II de expansão das universidades foi marcada tanto pela continuidade do processo de interiorização das universidades federais quanto pela implementação do Reuni, o qual focou na reestruturação e expansão dessas instituições. A fase III pautou-se não somente na implantação de novas unidades, mas também na implementação de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional, tais como o Programa de Expansão do Ensino Médico, Programa Viver Sem Limite e o Procampo (Ibidem).

Ainda que importante do ponto de vista do acesso à educação superior pública, essa ampliação das vagas em instituições federais de ensino pode mascarar mais elementos do que desmistificá-los. Os dados sobre expansão da rede federal de ensino são comumente utilizados a serviço do governo para comprovar sua vantagem em relação ao período anterior, contudo, ocultam os elevados subsídios prestados pelo PT às instituições privadas, destaca Leher (2010). Conforme o autor, o governo FHC foi asperamente criticado pelo PT por ter ampliado as matrículas da educação superior privada durante sua gestão, todavia as matrículas em instituições privadas subsidiadas pelo poder público foram ainda maiores no governo Lula da Silva. “Por meio de verdadeiras cambalhotas na argumentação, os intelectuais-funcionários agora reivindicam a ampliação privado-mercantil como um ‘avanço democrático’” (LEHER, 2010, p. 370 grifos do autor).

Como exemplo do contexto acima delineado, podemos recorrer às discussões empreendidas por Dourado (2008). Segundo o autor, considerando os dados da educação superior de 2006, relativos aos cursos presenciais, é possível percebermos pequenas alterações na expansão de vagas nas instituições públicas, fruto de mudanças nas políticas federais para o

setor, que possibilitaram verificar o aumento no número de matrículas e cursos e na criação de novas instituições. Em contrapartida, os referidos indicadores ratificam a expressiva participação do setor privado, “responsável por 3.467.342 matrículas, ou seja, por 74,1% do total de matrículas do ensino superior (4.676.646)” (Ibidem, p. 103).

Nesse contexto, ainda de acordo com o autor, no que pese os dispositivos legais já existentes, o cenário expansionista do setor privado vai apresentando sinais de esgotamento, em função das condições concretas de parcela da população que não consegue arcar com suas mensalidades, resultando em novas formas de “interpenetração entre as esferas pública e privada, por meio da ação do Estado no financiamento bem como pela adoção de programas de apoio a instituições e alunos carentes como o Programa Universidade para Todos (ProUni)”<sup>32</sup>.

Em acordo, Carvalho (2006) ressalta o papel desempenhado pelo Prouni em um contexto de incertezas para o setor privado, no qual os níveis de inadimplência, queda dos rendimentos reais e elevado desemprego dificultam a sustentação dos gastos com mensalidade pelos assalariados. Como destaca, diante do cenário de deterioração social, o Fies, que transferia recursos a fundo perdido às Ies privadas, não se mostrava mais suficiente, sendo necessário seu complemento através do ProUni, que surge “como excelente oportunidade de *fuga para frente* para as instituições ameaçadas pelo peso das vagas excessivas” (Ibidem, p. 986).

Segundo a autora, a oferta de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de educação superior por parte das Ies privadas em troca de renúncia fiscal estatal surge acompanhada pela retórica de justiça social e de inclusão das camadas sociais menos favorecidas. Entretanto, é preciso destacar que não permitir o acréscimo da isenção fiscal às instituições privadas garantiria um maior bolo de recursos constitucionalmente garantidos ao financiamento da educação pública.

Nesse ponto, é importante recorrer também às ponderações de Sguissardi (2018), que ressalta como através da destinação de recursos públicos para instituições privadas, a lei que regulamenta do ProUni fere o preceito constitucional previsto no artigo 213 da Constituição Federal de 1988, que veda a destinação desses para escolas com finalidade lucrativa. Em seus termos: “dir-se-á que se trata de bolsas para o estudante e isenção fiscal para as IES. Mas não

---

<sup>32</sup> O ProUni – Programa Universidade para Todos – foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como objetivo a “concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta (sic) por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais (sic) de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos” (BRASIL, 2005).

deixa de ser uma forma indireta de repasse de recursos para IES sem e **com fins de lucro**, no caso destas vedado pela CF 88” (Ibidem, p. 87 grifos do autor).

De tal modo, embora seja tratado sob justificativa de democratização do acesso à educação superior dos estratos de renda mais baixos da população, o Prouni garante o repasse de recursos públicos para instituições privadas, financiamentos que poderiam estar sendo investidos em educação pública. Nesse sentido, ressalta Lima (2007), apesar de algumas expectativas relativas ao governo Lula da Silva no sentido de colocar um fim ao processo de desresponsabilização estatal com a educação, com transferências de responsabilidades para o setor privado, tal como fez FHC, temos também no governo do presidente do PT um favorecimento dos setores privativos e a defesa da educação como serviço não-exclusivo do Estado.

Não podemos esquecer também que os repasses de recursos públicos e favorecimento dos setores mercantis se dão ainda às custas da qualidade da formação, visto as frequentes deficiências apresentadas pelos cursos ofertados nas instituições privadas que, como nos lembra Leher (2010), geralmente não se configuram como educação superior (se enquadrando melhor na educação terciária, para utilizar a nomenclatura bancomundialista e adotada pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Outra importante medida aprovada no governo Lula da Silva é a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) “com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004a). Sua coordenação e supervisão, por sua vez, é realizada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) que, segundo Lima (2007), sendo responsável pelo estabelecimento dos procedimentos e das diretrizes do sistema de avaliação, já demonstra seu caráter centralizador do processo. Acrescenta a autora:

Considerando que a composição da CONAES está assim estabelecida: um representante do Inep, um representante da Capes, três do MEC e mais cinco membros indicados pelo ministro da Educação, sendo um representante dos docentes, um dos técnico-administrativos e um dos estudantes, conclui-se que a CONAES seria uma comissão majoritariamente governista e absolutamente adequada à política conduzida pelo ministério. (Ibidem, p. 169-170)

O Sinaes encontra-se, ademais, estruturado em duas dimensões avaliativas: avaliações internas e externas às instituições e avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). No que se refere à primeira, de acordo com a legislação, os resultados das avaliações das

instituições e cursos de graduações serão expressos publicamente, por meio de conceitos e em escalas de classificação. Em caso de resultados considerados insatisfatórios, deverá ser ensejada a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, garantindo a superação das dificuldades encontradas (BRASIL, 2004a).

A segunda dimensão da avaliação prevista, manifesta no ENADE, é expressa por meio de conceitos, “ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento” (Ibidem), reforçando a lógica meritocrática já presentes na avaliação das instituições e dos cursos.

Conforme prevê a legislação em seu artigo 5º, aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, ratificando a lógica meritocrática já mencionada. Na medida em que se configura como componente curricular obrigatório, devendo constar no histórico escolar do aluno a informação sobre se o estudante se submeteu ao exame, o processo mostra-se também como antidemocrático, postula Lima (2007). As instituições de educação superior também serão penalizadas caso que “optem” pela não-participação no ENADE nos prazos estipulados pelo Inep, estando sujeitas à aplicação de sanções.

A política de avaliação do MEC, como reforça Lima (Ibidem), não está limitada ao Sinaes, aplica-se também à lógica produtivista e meritocrática do trabalho docente, através da MP nº 208, de 20 de agosto de 2004, que altera dispositivos da Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. De acordo com a autora:

Um primeiro elemento que merece destaque é o fato de que o governo Lula da Silva não extinguiu a GED, o que já demonstra sua concepção sobre a avaliação do trabalho docente. Em segundo lugar, a GED articula avaliação do trabalho docente com política salarial e carreira, na medida em que, na qualidade de gratificação, está vinculada a uma determinada forma de reajuste salarial proposto desde o governo Cardoso ao governo Lula da Silva. Como a GED está estruturada em pontuações diferenciadas, conforme a produtividade de cada docente, instituindo uma pontuação fixa para os docentes aposentados, decreta o fim da isonomia entre os docentes, dificultando a aquisição da carreira única defendida historicamente pelo movimento docente. Por fim, a MP reafirma um aspecto central da reformulação da educação superior em curso: o tempo integral ou a dedicação exclusiva só serão concedidos aos docentes mediante avaliação de desempenho, reafirmando a lógica produtivista [...]. (Ibidem, p. 171)

Desse modo, percebemos que a lógica produtivista do trabalho docente, assim como a diminuição das fronteiras entre público e privado, foram também eixos norteadores da reforma da educação superior promovida no governo Lula da Silva. A dissolução das fronteiras e maior relação entre empresas e universidades pode ser encontrada de forma significativa na Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências, estimulando a interlocução entre centros de pesquisa e setores empresariais.

Conforme avalia Borges (2015), a partir da medida, o foco das pesquisas científicas desenvolvidas nas universidades passa a ser a produção de conhecimento e de tecnologia passíveis de serem aplicadas em processo de geração de produtos ou serviços. Ademais, a referida lei flexibiliza a atividade dos docentes federais, que poderão participar de atividades com o setor privado, sem perder seu vínculo institucional; e favorece a entrada de recursos privados nas Ifes, enquanto remuneração pela realização de contratos e convênios.

Ainda de acordo com a autora, contribui para a operacionalização da medida supracitada, a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, na medida em que recupera a discussão proposta no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* e trata a educação superior e, mais especificamente os serviços desempenhados pelas universidades, como atividades não exclusivas do Estado. Em seus termos:

A Lei de Inovação Tecnológica e a Lei da Parceria Público-Privada, juntas, fornecem um conjunto normativo para a redefinição da universidade como ICT [Instituição Científica e Tecnológica], no que tange à produção da pesquisa científica e da extensão tecnológica. A primeira lei o faz imprimindo uma nova ênfase ao processo de produção de conhecimentos e à extensão, na perspectiva de sua relevância econômica, traduzida na sustentabilidade financeira dos contratos de parceria. A segunda lei fornece a regulação para a celebração de contratos de parcerias entre as instituições universitárias e o setor privado.

Nesse cenário, a redefinição da universidade como organização social, integrante do setor de serviços não exclusivos do Estado, no contexto da reforma da administração pública, proposta no Plano Diretor [...], é reiterada e até aprofundada com a Lei de Inovação Tecnológica [...], complementada pela Lei da Parceria Público-Privada [...]. Configura-se, dessa forma, um marco regulatório da educação superior em que as atividades desenvolvidas pela instituição universitária são concebidas como um serviço não exclusivo do Estado, atreladas às demandas do setor produtivo. Mais ainda, a própria universidade, sob a lógica mercantil, passa a ser reestruturada como um ambiente produtivo, e suas atividades, sobretudo as de pesquisa e de extensão, passam a ser redefinidas em termos de inovação tecnológica. (Ibidem, p. 971)

Vale lembrarmos que a Lei de Parcerias Público-Privadas favorece não somente a introdução de setores privatistas no interior das instituições públicas, como é o caso das universidades, mas também a destinação de verbas públicas para setores privatistas, diluindo as

fronteiras entre público e privado e estabelecendo a noção de público não-estatal, conforme já discutimos também com base em Lima (2007) e De Paula et. al. (2018). Como ressaltado anteriormente, essa medida justifica o financiamento estatal de matrículas no setor privado, sob argumento de prestação de um serviço público de democratização do acesso à educação superior, a exemplo do ProUni.

Outra medida que vem complementar as já sinalizadas é a Lei nº 11.196 (“Lei do Bem”), de 21 de novembro de 2005, que dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica. Através da medida, conforme Leher (2010), as empresas poderão investir diretamente em Instituições de Ciência e Tecnologia com verbas públicas, por meio de isenções tributárias (como a de Contribuição Social sobre Lucro Líquido), visando a aquisição de serviços, assessoria e projetos dirigidos aos seus fins mercantis. Ou seja, “as empresas poderão ir às compras nos laboratórios das instituições públicas” (Ibidem, p. 380).

Sobre esses pontos, como nos lembram Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 54):

[...] pode-se dizer que Friedrich Hayek, que defendia que todas as atividades humanas deveriam ser orientadas pela lógica mercantil, tem suas teses concretizadas na universidade, em que o intelectual típico da universidade não mercantilizada cede lugar ao professor-pesquisador profissional. [...] é possível inferir como se realiza a formação do professor-pesquisador, do graduando de iniciação científica ou que não se envolve com este tipo de atividade, do mestrando ou do doutorando. Todos estão envolvidos no ardil em que se transformou o produtivismo acadêmico induzido pelo MCT [Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação] e pelo MEC, especialmente via Agência Capes e instituição indutora de pesquisas aplicadas ao setor produtivo: CNPq. Por meio de financiamento estatal/mercantil, na forma de parcerias público-privadas, dos fundos setoriais, da Lei de Inovação Tecnológica e da Lei do Bem, esta agência de fomento articula a educação com o mercado, especialmente a nível superior, e cria as condições de financiamento para o trânsito entre a academia e o setor produtivo.

Como podemos verificar na citação acima, para os autores o que temos na atualidade é a expansão da lógica econômica como ordenadora das relações sociais, levando para o interior das universidades e para a organização do trabalho docente valores, ações e objetivos consonantes com a racionalidade empresarial. O mais preocupante desse processo é que os problemas não se encerram nas leis e medidas citadas, outros impasses para a universidade e trabalho docente presentes no governo Lula da Silva podem ser encontrados no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

O objetivo principal do programa é “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007c). Como meta global, o programa apresenta “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos



curso de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em curso presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (Ibidem). A finalidade do programa é, portanto, possibilitar um aumento no número de vagas ofertadas pelas instituições de ensino, sem o aumento proporcional de recursos financeiros e humanos, constituindo a denominada universidade enxuta e liofilizada (ANTUNES; PINTO, 2017), em consonância com o padrão toyotista.

Para aderir ao programa, as universidades deveriam apresentar seus planos de reestruturação, aprovados inicialmente pelo órgão superior de cada universidade e depois submetidos ao MEC, os quais deveriam necessariamente indicar as estratégias e as etapas para a realização dos objetivos do Reuni. Os repasses financeiros do programa, por sua vez, ficavam condicionados ao cumprimento das metas previstas pelas universidades, o que retoma a metodologia dos contratos de gestão propostos por FHC, mas frustrados pela mobilização do conjunto de docentes (LEHER, 2010).

Conforme prevê o documento orientador do programa, *Reuni - Reestruturação das Universidades Federais: Diretrizes gerais* (BRASIL, 2007d, p. 12), todas as propostas encaminhadas pelas Ifes em seus planos de reestruturação “deverão contemplar um aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação projetadas para a universidade, além de atender as demais diretrizes do programa”. Como diretrizes, o programa apresenta as seguintes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007c)

De acordo com Cislighi (2011b), as diretrizes já começam a definir quais metas deveriam ser alcançadas. Ademais, nas entrelinhas, subtendem as possibilidades de transferência de estudantes das instituições privadas para públicas; aumento do uso do ensino a distância; implementação de ciclos básicos e bacharelados interdisciplinares, entre outras, que foram em seguida definidas, como é o caso das bolsas de docência para alunos de pós-graduação.

Para Lima, Azevedo e Catani (2008), o Reuni, apresentado em 2007 pelo governo, emitiu sinais ratificadores da proposta de implantação da Universidade Nova, cuja ideia seria

mudar o modelo da estrutura acadêmica da educação superior, que passaria a ser composta por três ciclos, quais sejam: Bacharelado Interdisciplinar (1º Ciclo), com formação universitária mais geral, pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; Formação Profissional (2º Ciclo) em licenciaturas ou carreiras específicas; e Pós-Graduação (3º Ciclo), com formação acadêmica científica, artística e profissional. Nesse sentido, destacam os autores, apesar do enunciado de boas intenções e de não fazer menção direta aos Bacharelados Interdisciplinares, o Reuni trata de “estabelecer uma política que procura estimular a adesão a um novo modelo de universidade e uma nova relação de trabalho com os professores” (Ibidem, p. 23).

Em concordância, Leher (2010, p. 394) ressalta a alusão presente no Reuni à Universidade Nova e à política de “criação de um espaço europeu de educação superior (Processo de Bolonha) e a referência dos *community colleges*”, buscando ajustar as instituições e seus cursos a um novo padrão de formação, através da mudança de sua arquitetura curricular. Cislighi (2011b, p. 252), por sua vez, afirma que, embora procure negar a coincidência entre os dois modelos, a “Universidade Nova”

[...] parte do mesmo princípio de necessidade de integração e equivalência na titulação entre os países e de adequação de currículos e conteúdos às novas competências exigidas pelo mercado aos trabalhadores intelectuais. Com isso, pretende adequar a força de trabalho intelectual às necessidades do capital mundializado, ampliando as possibilidades de mobilidade da força de trabalho, o que aumenta potencialmente o exército de reserva global. Ao mesmo tempo, adequa as competências dos trabalhadores às necessidades do regime de acumulação flexível.

Assim, através das discussões empreendidas pelos autores antes mencionados, podemos compreender que, com evidentes influências do Processo de Bolonha e dos *community colleges*, o Reuni almejou, dentre outras coisas, promover um processo de reorganização curricular no interior das universidades federais brasileiras, com mudanças em seus processos formativos, adequados ao padrão de formação profissional requisitado pelo novo contexto vivenciado pelo capital.

Outro elemento que não pode ser ignorado do ponto de vista do Reuni são as condições de trabalho docente, visto que o programa apresenta como meta global a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, tendendo a significar uma ampliação significativa do número de estudantes sob responsabilidade dos docentes e intensificação de suas demandas de trabalho destes profissionais. Somando-se a isso, temos ainda, segundo Léda e Mancebo (2009), as Portarias Normativas Interministeriais nº 22 e 224, dos Ministérios da Educação e

do Planejamento, que acompanham o Reuni e estabelecem, em cada universidade federal, como instrumento de gestão administrativa de pessoal, um banco de professores-equivalente.

Conforme prevê a Portaria Normativa Interministerial Nº 22, em seu Art. 2º:

Art. 2º O banco de professores-equivalente corresponderá à soma dos Professores de 3º Grau efetivos e substitutos em exercício na universidade, expressa na unidade professor-equivalente.

§ 1º A referência para cada professor-equivalente é o Professor Adjunto, nível I, no regime de trabalho de quarenta horas semanais.

§ 2º Os docentes efetivos em regime de dedicação exclusiva ou em regime de 20 horas semanais serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator 1,55, no primeiro caso, e 0,5, no segundo, tendo em vista o disposto no art. 7º, parágrafo único, da Lei no 11.344, de 8 de setembro de 2006.

§ 3º Os docentes substitutos serão computados proporcionalmente aos fatores indicados no § 2º, multiplicando-se os docentes substitutos em regime de 20 horas por 0,4 e aqueles em 40 horas, por 0,8.

§ 4º O cálculo do total de professores-equivalente do banco levará em conta as contratações já autorizadas pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em processo de realização. (BRASIL, 2007e)

Embora pouco explicativa em seu conteúdo, em síntese, podemos afirmar que com a medida, cada universidade contará com um sistema de pontos (seu banco de professor-equivalente) para reposição dos quadros docentes e contratação de novos profissionais. Essa reposição e contratação, porém, devem ser dadas considerando o peso de cada regime de trabalho, sendo o regime de dedicação exclusiva o mais “custoso” (1,55) e os docentes substitutos em regime de 20 horas o menos custoso (0,4) para a instituição. Isso significa que, no momento de contratação de pessoal, as universidades precisarão gerir seu pessoal de acordo com o conjunto pontos que possui, considerando as suas necessidades de reposição e os custos de cada regime de trabalho docente.

Ocorrendo, por exemplo, da universidade desejar contratar todos os professores em regime de DE e não possuir pontos suficientes para tanto, deverá recorrer a regimes de trabalho menos “custosos”. De igual modo, a instituição pode também carecer de pontos até mesmo para contratação de docentes para substituição de profissionais afastados para fins de qualificação. A Portaria nº 22 é assim resumida por Léda e Mancebo (2009, p. 58):

A Portaria Interministerial MEC/MPOG nº 22, de 30 abril de 2007, instrução normativa com base na qual se deve dar a expansão da oferta de ensino superior prevista no REUNI, dá um retoque final à lógica produtivista e empresarial, que perpassa toda essa reforma, afetando em cheio o segmento docente. A necessidade do cumprimento das metas de expansão propostas no REUNI e os limites orçamentários anteriormente apresentados são, na realidade, as justificativas para essa Portaria, que cria um “banco de professores-equivalentes” e uma estratégia de contratação de substitutos. Em síntese, o banco de professores-equivalente corresponde ao total de professores de 3º grau efetivos e substitutos em exercício na universidade, no dia 31 de dezembro de 2006, expresso na “unidade professor-equivalente”. Para chegar a essa unidade, a Portaria toma como referência a equivalência salarial entre um

professor efetivo e um professor substituto, atribuindo um fator (peso) diferenciado a cada docente segundo sua condição de trabalho. Assim, um docente adjunto, em dedicação exclusiva, por exemplo, vale um pouco mais (1,55) que três professores efetivos em regime de 20 h (0,5) e um pouco menos do que quatro professores substitutos com 20 h (0,4) e tais fatores deverão ser considerados por ocasião da contratação de professores substitutos.

A Portaria, portanto, estabelece um mecanismo de gestão e, ao mesmo tempo, um limite na contratação de docentes pelas Ifes, que deve se dar dentro dos parâmetros e das fronteiras estabelecidas pelo governo federal. Mesmo com as modificações introduzidas pela Portaria Interministerial nº 224, de 23 de julho de 2007, que considera no cálculo a pós-graduação no banco de professores-equivalente, segundo Léda e Mancebo (2009), o referido banco continua configurando-se como mecanismo ágil que força um aumento de produtividade institucional, em detrimento da qualidade, necessariamente, resultando na precarização das condições de trabalho, na medida em que incentiva a contratação de docentes substitutos e amplia as diferenças entre o trabalho realizado pelo professor efetivo, com dedicação exclusiva, e o trabalho do professor substituto, cujo contrato de trabalho o limita a dar aulas<sup>33</sup>.

O ajuste final da medida de corpo docente para o estabelecimento da relação aluno por professor de cada universidade (meta de 1/18 no Reuni), previsto no documento *Reuni - Reestruturação das Universidades Federais: Diretrizes gerais* (BRASIL, 2007d), também se deu em função das dimensões dos programas de pós-graduação das Ifes, tomando como base as suas avaliações CAPES e o quantitativo de estudantes de pós-graduação por docente da universidade, sendo este número resultado da divisão do quantitativo de alunos de mestrado e doutorado pelo número equivalente de docentes em regime de dedicação exclusiva. Isso significa, no fim das contas, que as universidades que possuíam programas de pós-graduação mais bem avaliados e uma relação de professores por discentes da pós-graduação acima da média nacional (de 1,5 discentes por docente), tinham uma maior dedução de docentes nos cálculos definidores do aumento de vagas e do seu crescimento da relação aluno-professor.

As universidades com menores dimensões de seus programas de pós-graduação e, por conseguinte, menor dedução de docentes da pós-graduação, por outro lado, teriam que apresentar um índice de crescimento de vagas em cursos de graduação presencial proporcionalmente maior para dar conta da meta de alunos por professor estabelecida pelo Reuni, isto porque a meta de 1 professor para cada 18 alunos leva em conta em seu cálculo a

---

<sup>33</sup> Com o Decreto Nº 8.259, de 29 de maio de 2014, é estabelecido um novo sistema de pontos para os diferentes regimes de trabalho docente. Passando a valer: docentes efetivos em dedicação exclusiva (1,78), docentes efetivos em regime de 20 horas (0,59), docentes substitutos em regime de 40 horas (1,0), docentes substitutos em regime de 20 horas (0,59) e docentes visitantes nacionais e estrangeiros (1,78).

oferta de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais e as dimensões de seu corpo docente, conforme Brasil (2007d)<sup>34</sup>.

Assim, embora possa parecer positiva a dedução da pós-graduação nos cálculos previsto no Reuni para atendimento de suas metas globais, no fim das contas, pode reverberar um fosso ainda maior entre as universidades com programas de pós-graduação consolidados e Ifes com pós-graduações ainda em consolidação. Ou, nos termos de Cislaghi (2011b, p. 258), uma ampliação da diversificação das Ifes, separando ‘escolões de formação profissional’ de ‘centros de excelência’ mais voltados para a pós-graduação<sup>35</sup>, visto que, conforme ressaltado, as universidades com menores dimensões de pós-graduação terão que apresentar maior crescimento da oferta de vagas de graduação presencial para atender a meta de 1/18 alunos por professor.

Sobre o assunto, complementa Cislaghi (2011a, p. 169):

Essa dedução tem dois problemas. Em primeiro lugar desconsidera para o cálculo da RAP [Relação de Alunos de Graduação por Professor], ou seja, da produtividade docente no sentido colocado pelo REUNI, os alunos da pós-graduação *lato sensu*. No caso da UFF [Universidade Federal Fluminense], os relatórios de gestão estimam que são mais de 6.000. Se hoje as pós-graduações *lato sensu* pagas (chamadas eufemisticamente nos documentos da reitoria da UFF de autofinanciadas) já são maioria, a retirada desses cursos, da considerada carga de trabalho, tende a determinar de vez sua mercantilização. Em segundo lugar, a inclusão das notas CAPES, amplamente criticadas pelo seu caráter produtivista, leva a um favorecimento de universidades com pós-graduações mais consolidadas. Com isso se firmam como universidades de pesquisa – que vão manter o menor número de alunos de graduação – aquelas que já têm esse perfil, e como universidades de ensino de graduação aquelas que têm menos tradição na pós-graduação *stricto sensu*.

Para efeitos comparativos dos impactos da dedução da pós-graduação, a autora utiliza os da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o da Universidade Federal Fluminense (UFF) que, retirados os acordos de metas, apresentam grande diferenças entre si. Destaca: “A ampliação das matrículas de graduação na UFF, segundo o acordo pelo REUNI, deve ser o dobro da ampliação na UFRJ [...]” (Ibidem, p. 170). O que significa que, reafirma a autora, a

<sup>34</sup> Conforme o documento (BRASIL, 2007d): A relação de alunos de graduação por professor (RAP) se dá a partir da relação da Matrícula Projetada em Cursos de Graduação Presenciais (MAT) e a medida ajustada do corpo docente.

$$\text{RAP} = \frac{\text{MAT}}{\text{DDE} - \text{DPG}}$$

Sendo: DDE – Docentes com Equivalência de Dedicção Exclusiva e DPG – Dedução da Pós-graduação.

<sup>35</sup> No texto da autora é possível encontrar um resumo desses cálculos previstos no Reuni. Para maior detalhamento dos cálculos, ver também o próprio documento *Reuni - Reestruturação das Universidades Federais: Diretrizes gerais* (BRASIL, 2007d).

ampliação do Reuni já traz, em si, uma ampliação na diversificação das Ifes entre escolões e centros de excelência, voltados para a pós-graduação.

Para Nishimura (2014), embora à primeira vista o Reuni apareça como um novo fôlego frente aos anos de escassez de recursos para as Ifes, o repasse de verbas, ao vir acompanhado de um plano de metas, elevação da taxa de conclusão média dos cursos e aumento na proporção de docentes por estudantes, dá pistas para desvelar a lógica de expansão da educação superior no governo Lula da Silva que, “enquanto ‘salva os empresários implementando o PROUNI, passa a ‘conta’ do aumento das vagas oferecidas nas Ifes para os docentes, com a intensificação do seu trabalho, e um melhor aproveitamento da estrutura física” (Ibidem, p. 52). De tal modo, complementa o autor, a marca das políticas educacionais para a educação superior implementadas nos governos do PT tem sido “esconder a precariedade intencional a que estão submetidas as universidades com uma *aparência* de democratização e avanços” (Ibidem, p. 57).

Em consonância, Andrade, Lucena e Barleta (2018, p. 247) ressaltam como os problemas decorrentes do Reuni são “‘camuflados’ por meio do ‘canto da sereia’ da inclusão social manifesta pelo governo federal”. Mediante propostas de ampliação da entrada de classes populares na universidade pública, aumento dos índices de aprovação etc., o governo federal ganha adesão de diversos setores da sociedade, visto que essas mesmas metas já foram base de lutas dos defensores da universidade pública. Entretanto, as condições de oferta desse programa, sem suficiente aporte de recursos, acabam por favorecer a precarização da instituição e um ensino de qualidade duvidosa.

Os resultados quantitativos desse processo de expansão das vagas nas universidades públicas do governo Lula da Silva, especialmente via Reuni, podem ser verificados no documento publicado pelo MEC intitulado *Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003-2012*. O documento aponta que do ponto de vista da evolução no número de matrículas, houve um crescimento de 60% nos cursos de graduação presencial, 90% nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* e 520% nas matrículas dos cursos de graduação na modalidade à distância. Em contrapartida, o crescimento global do quantitativo de docentes da Ifes foi de aproximadamente 44% e de 16% do corpo técnico-administrativo (BRASIL, 2012d). Ou seja, a partir dos dados, podemos perceber que realmente não há um aumento proporcional do número matrícula em relação ao número de docentes, o que nos leva a crer que a expansão das vagas na rede federal de ensino tem se dado de fato com base na intensificação das demandas postas aos seus servidores.

Outro elemento que deve ser considerado ao analisar a intensificação do trabalho docente nas universidades estatais públicas do período em questão é encolhimento do corpo técnico-administrativo. O quadro de funcionários técnico-administrativo apresenta também índices muito inferiores em relação à matrícula de alunos e contratação de professores, fazendo com que o corpo docente, além da sobrecarga oriunda do aumento das matrículas, também necessite ocupar-se de tarefas que há algum tempo eram desempenhadas por profissionais específicos, conforme discutido por Sguissardi e Silva Júnior (2009).

Em contrapartida às medidas acima sinalizadas, no governo Lula da Silva, de acordo com informações disponibilizadas no sítio eletrônico da Seção Sindical dos Docentes da UFSM<sup>36</sup>, foram realizadas duas greves das Universidades Federais brasileiras, sendo a primeira delas a greve de 2003, com duração de 36 dias e 35 Ifes paralisadas, colocando-se contra a PEC 20/2003 – Reforma da Previdência. A segunda ocorreu em 2005, com duração de 106 dias e 40 Ifes paralisadas, posicionando-se em torno da valorização do trabalho docente e em defesa da Universidade Pública, contra a mercantilização da educação e pelo aumento da dotação orçamentária para as Ifes; em defesa do reajuste de 18% como parte de recomposição salarial; pela abertura da discussão em torno da carreira única para os docentes das Ifes; pela realização de concursos públicos para reposição de todas as vagas nas Ifes, entre outros.

Os pontos grevistas demonstram uma preocupação com a carreira docente, com universidade pública e deterioração de sua estrutura. Resistência importante, sobretudo quando se considera os riscos que as universidades federais brasileiras vêm correndo diante da opção do governo de adotar um padrão de expansão da educação que priorizou os setores privatistas; reestruturou as universidades federais existentes, a partir dos interesses de setores produtivos; criou instituições sem recursos humanos e financeiros necessários; e atacou as condições de trabalho de seus servidores.

Foram diretrizes educacionais que, conforme ressaltado, mostraram-se consonantes com os limites impostos pelo sistema de acumulação adotado pelo governo (SAAD FILHO; MORAIS, 2018), não permitindo executar além de mudanças marginais e com aumento minoritário de recursos para alguns setores sociais; nem mexer na estrutura de classe e nas reservas significativas fundo público que, como demonstrado por Reis e Macário (2020), mantiveram-se direcionadas prioritariamente para o serviço da dívida pública e para os interesses do capital. Complementam os autores:

---

<sup>36</sup> Disponível em: <[SEDUFMSM - Seção Sindical dos Docentes da UFSM](#)>. Acesso em: 16.12.2020.

Ao mesmo tempo em que se adequavam os aparatos normativos das universidades (LIMA, 2007; 2009), de empresas e institutos públicos de pesquisa à demanda do mercado, de conformidade com a ideologia da inovação, o governo de colaboração de classe era instado a responder a demandas contingenciais de setores sociais progressistas e de esquerda, das comunidades científicas e acadêmicas. O aceno positivo para sua base social se deu dentro dos marcos neoliberais num contexto externo favorável e de aumento da arrecadação, materializando-se na destinação de fundos estatais para políticas de transferência de renda e combate à pobreza, por exemplo. Já as comunidades acadêmicas e de pesquisadores foram privilegiadas com aumento de verbas para as instituições de ensino superior e para as agências de fomento à pesquisa, lastreadas na política de editais que favoreciam amplamente a figura do empreendedor acadêmico. (Ibidem, p. 24)

Assim, apesar dos limites, a ampliação das vagas na educação superior, aumento marginal do investimento, atendimento de demandas pontuais da população e implantação de novas universidades públicas, criou o arcabouço necessário para garantir o apoio social do governo, conectando-o a alguns setores progressistas, que se sentiram contemplados em suas políticas “democratizantes”.

### *3.3.3 Universidades públicas brasileiras e gestão do trabalho docente nos governos Dilma Rousseff*

Conforme evidencia Garcia (2013), nas reuniões do G20 realizadas em Nice e Los Cabos, em 2012, Dilma Rousseff deu continuidade a um discurso que mostrava didaticamente que as estratégias das grandes potências – sobretudo da União Europeia – de sacrificar o crescimento em nome do ajuste fiscal era uma velha receita, que fracassara na América Latina nos anos 1990. De fato, como ressaltado por Saad Filho e Moraes (2018), a presidenta buscou, sobretudo em seu primeiro mandato, dar andamento aos objetivos desenvolvimentistas e suas políticas sociais.

Não entanto, os autores destacam não ser possível ignorar que, ainda quando recorrendo a medidas desenvolvimentistas, estas se mantiveram sobrepostas ao tripé neoliberal. Ademais, há que se considerar também as particularidades do segundo mandato da presidenta que, em vista do contexto econômico e político bastante adverso, recorreu a uma política de ajuste fiscal notoriamente contraposta ao discurso acima anunciado, contrariando também as promessas de sua campanha de reeleição, fato que reverberou em forte instabilidade para o governo.

Gomes (2016) ratifica a assertiva acerca da continuidade e aprofundamento das medidas neoliberais na segunda gestão da presidenta, visto que logo após Dilma Rousseff lançar



o seu lema *Brasil, Pátria Educadora*, o governo iniciou as ações para a aprovação do ajuste fiscal a cargo do Ministro Levy. Complementa o autor:

Este pacote cortou R\$ 80 bilhões das despesas sociais, sendo R\$ 10,4 bilhões da educação. Apesar do lema criado, que indicaria uma atenção à educação, o que observamos no orçamento da União de 2015 foi a previsão de gasto com o serviço da dívida pública no valor de R\$ 1,3 trilhão. Em 2014, a previsão foi de R\$ 1 trilhão ou 12 vezes os gastos com educação. Com isso, o governo pretende sinalizar ao mercado ou aos credores da dívida pública (grandes bancos e fundos de pensão) que irá manter o compromisso de continuar a dívida pública com a prioridade dos gastos públicos. Isto explica parte da destinação dos recursos obtidos pelo ajuste fiscal, que sempre foi acompanhado por uma elevação com os gastos com o serviço da dívida pública. (Ibidem, p. 61)

Ademais, embora o discurso do governo e da mídia burguesa costume argumentar em torno de um alto gasto governamental com pessoal, o que comprometeria a “solidez” das contas públicas, ressalta o autor, o acréscimo de R\$ 300 bilhões no serviço da dívida para 2015 representava um valor superior ao gasto de R\$ 255 bilhões com despesa de pessoal da União (aposentados e não aposentados), o que significa que o que foi acrescido com o serviço da dívida pública poderia ter garantido a duplicação das despesas de pessoal da União.

Esse paradoxo entre ajuste fiscal e compromisso com o setor privado, acrescenta Gomes (Ibidem), fica claro no financiamento das universidades federais, mas não se resume a ele, uma vez que suas ameaças às Ifes se dão também com relação ao conjunto ataques aos direitos de seus trabalhadores. Nessa direção, temos: 1) privatização da parte principal da previdência dos servidores e a criação do Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público (FUNPRESP); 2) privatização dos Hospitais Universitários e a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH); 3) a proposta da Capes da contratação de professores sem ser pelo Regime Jurídico Único (RJU); e 4) o aumento da contratação de trabalhadores terceirizados em substituição aos técnicos administrativos efetivos.

Acrescido aos ataques aos direitos dos trabalhadores e ao corte de verba para a educação pública temos, nos termos de Gomes (Ibidem), a sua dimensão mais perversa: a ampliação das verbas públicas destinadas ao setor privado, uma vez que o governo ampliou de R\$ 14 bilhões para R\$ 19 bilhões os recursos para o Fies no mesmo período. Ou seja, temos mais uma vez o favorecimento dos setores privatistas da educação superior, ainda que nos governos do PT a compra de vagas em instituições privadas seja travestida de “democratização da educação superior” para as camadas mais pobres da população.

Não por acaso, ao analisarmos os dados sobre matrículas na educação superior brasileira nos últimos anos, verificamos a permanência da hegemonia privada na oferta de vagas nesse nível de educação. Segundo dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017), as

instituições privadas contavam, em 2016, com uma participação de 75,3% (6.058.623) no total de matrículas de graduação. A rede pública, contudo, contava apenas com 24,7% (1.990.078). Em 1998, de um total de 2.125.958 matrículas no nível superior brasileiro, 62,14% correspondiam ao setor privado e 37,86% a rede pública (BRASIL, 2001a). Portanto, constatamos que os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff não só mantiveram o padrão de educação superior privada, como o aprofundaram nos últimos anos.

O governo da presidenta se desenvolveu em consonância com o modelo Lula da Silva não somente no apoio aos setores privatistas da educação superior, como também no que se refere continuidade do ciclo de expansão e reestruturação das universidades federais iniciadas no período anterior. Entre 2011 e 2014, foram criadas mais 4 novas universidades e 47 novos *campi* (BRASIL, 2015), fato importante do ponto de vista da democratização do ensino superior público, sobretudo para populações interioranas. No entanto, considerando os contingenciamentos cada vez mais frequentes ocorridos na gestão Dilma Rousseff (REIS; MACÁRIO, 2020), para fazer frente ao serviço da dívida pública, as condições de manutenção das Ifes mostram-se comprometidas.

Para Reis (2016), o ajuste fiscal, focado no superávit primário, ao proteger os interesses dos detentores do capital produtivo e dos títulos da dívida pública, implica na restrição dos direitos da classe trabalhadora, perdas salariais para os trabalhadores em geral e para os serviços públicos, desestrutura a carreira docente, intensifica e precariza as condições de trabalho. Ademais, o autor pondera que diante dos frequentes cortes de recursos e sem o financiamento adequado, a expansão das universidades federais e a criação de novos *campi*, em vez de representar a democratização do acesso à educação superior pública, poderia resultar no aprofundamento da precarização das condições de trabalho, na deterioração da qualidade do ensino ofertado e da produção científica realizada nessas universidades.

Referência para pensarmos a precarização das condições de trabalho docente e desmonte dos direitos do trabalhador no governo Dilma Rousseff é a Lei de nº 12.618, de 30 de abril de 2012, na qual se institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo.

Conforme denunciou o ANDES-SN (2013c), trata-se de uma matéria impedida de regulamentação no governo FHC e Lula da Silva, mas que, apesar das incansáveis lutas da categoria, foi aprovada e transformada em lei no governo da presidenta. A principal mudança para os servidores com o novo regime previdenciário é no valor das aposentadorias e pensões, fazendo com que o servidor perca o direito aos proventos calculados com base no mesmo valor

que recebia no exercício da função. Ou seja, as aposentadorias e pensões deixam de ter como base para o cálculo a totalidade da remuneração recebida pelo servidor durante sua atividade, ficando limitado ao teto do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), no valor de R\$ 4.159<sup>37</sup>. Assim, para complementação do valor, o servidor poderá recorrer à aposentaria complementar que, todavia, funciona dentro das flutuações do mercado financeiro, destrói direitos dos trabalhadores e permite a concretização da privatização da previdência apregoada há décadas.

Outra denúncia realizada pelo sindicato refere-se ao veto da presidenta a todas as emendas apresentadas pelo Congresso Nacional à Medida Provisória 623/2013, que tratavam da liberalização sindical mediante licença classista com ônus para o Estado, assim como as emendas que versavam sobre o reajuste de algumas categorias do serviço público federal. Assim comenta o ANDES-SN (2014, s./p.):

O debate sobre a licença classista é antigo e polêmico no Brasil. Com a aprovação da lei do Regime Jurídico Único (8112/1991) foi instituída a liberação sindical com ônus ao Estado. Porém, em 1997, durante o governo Fernando Henrique Cardoso a lei foi revista, e o ônus passou aos sindicatos. Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva foi criada uma alternativa a partir de uma Mesa Nacional de Negociação Permanente, que foi mais adiante anulada - uma vez que esta instância foi desativada unilateralmente apesar do seu regimento publicado no Diário Oficial nunca ter sido revogado.

Em 2006, o governo federal avisou que o processo de negociação estava encerrado e que o ônus voltava aos sindicatos. “Nos avisaram que só negociariam a licença classista caso negociássemos também a regulamentação das greves e das negociações coletivas. Ou seja, era uma chantagem, que nos mostrava que só conseguiríamos a licença caso abrissemos mão do direito de organizar uma greve autônoma”, afirma Paulo Rizzo, que compunha a Mesa como presidente do ANDES-SN.

A justificativa do governo para o veto foi que a licença geraria um gasto de 145 milhões de reais para o Estado, contudo, como destaca Paulo Rizzo, representante do ANDES-SN, a emenda foi vetada em decorrência do interesse do governo em cercear o direito à luta sindical. “Sobre a importância da licença classista com ônus ao Estado, Rizzo ressalta que ela é importante em um cenário em que os dirigentes sindicais têm muitas exigências de trabalho e dificuldades com horários” (Ibidem, s./p.).

Outra problemática presente no governo Dilma Rousseff encontra-se na Lei 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. A nova lei prevê em seu Art. 2º que as Instituições Comunitárias de Educação Superior contarão com as seguintes prerrogativas:

---

<sup>37</sup> Em 2023 o teto em questão representa o valor de R\$ 7.507,49.

Art. 2º As Instituições Comunitárias de Educação Superior contam com as seguintes prerrogativas:

I - ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas;

II - **receber recursos orçamentários do poder público para o desenvolvimento de atividades de interesse público;**

III - (VETADO).

IV - ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais;

V - **oferecer de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público**, de modo a bem aproveitar recursos físicos e humanos existentes nas instituições comunitárias, evitar a multiplicação de estruturas e assegurar o bom uso dos recursos públicos. (grifos nossos)

Conforme ressaltado anteriormente, os investimentos públicos em educação têm sido cada vez mais alvo de disputa, haja vista o aumento do significativo direcionamento de recursos para o capital financeiro. Todavia, o cada vez mais reduzido recurso vem sendo direcionado para as instituições privadas, deixando de ser investido nas universidades públicas, como reforça a medida acima citada. Além do mais, através transferência de recursos para instituições privadas, seja com ou sem fins lucrativos, há um favorecimento dos setores privatistas e novamente um fortalecimento da noção de público não-estatal, na medida em que as instituições de ensino privadas poderão receber recursos estatais para o desenvolvimento de atividades consideradas de “interesse público”.

Como consequências das políticas governamentais anunciadas, tivemos, durante o governo Dilma Rousseff, duas importantes greves dos docentes das Instituições Federais de Educação Superior. A primeira delas teve início no dia 17 de maio de 2012, constituindo-se em torno de uma pauta com dois pontos, quais sejam: reestruturação do plano de carreira e valorização e melhoria das condições de trabalho (ANDES-SN, 2012b). Essa foi a primeira greve nacional dos docentes das Ifes após a implantação do Reuni que, segundo avaliação do ANDES-SN (2012a, p. 1), “implementa uma falsa democratização do acesso”.

De acordo com o sindicato, trata-se de um projeto que destrói a qualidade da universidade pública, principalmente porque, mediante acesso de estudantes sem contrapartida de contratações de professores e técnicos, só faz crescer o *déficit* existente destes profissionais, além dos recursos destinados a construção da estrutura física ser muito inferior ao necessário. Nesse sentido, ressalta o ANDES-SN (Ibidem), a intensidade da greve representa a indignação dos docentes diante da sobrecarga de trabalho, condições precárias onde o trabalho é realizado e a necessidade de reestruturação de carreira que valorize a docência. Complementa:

A reestruturação da carreira que o MEC nos apresenta desde 2010 é mais uma peça do quebra cabeças da reestruturação do ensino superior no país, posto que, consolida elementos que destroem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A

diferenciação dos critérios de progressão para as diferentes classes - de auxiliar até adjunto e de adjunto para associado - e o aligeiramento da progressão a partir da intensificação do trabalho em sala de aula, provocará a cisão da categoria docente em dois tipos: os dedicados à pesquisa e pós-graduação e os dedicados à graduação, incidindo diretamente na formação dos estudantes. Ao propor também a diferenciação entre a carreira do Magistério Superior e da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, aprofunda a divisão do trabalho docente e estimula a discriminação entre atividades de mesma natureza.

A manutenção de uma remuneração composta de vencimento básico e gratificações, proposta pelo governo, somada à introdução de uma Retribuição por Projeto (RP) contribui para a competição individualista e a mercantilização do conhecimento e aprofunda a quebra da isonomia e paridade. Não se trata de uma mera mudança de carreira. Trata-se de um projeto político de educação que pretende dar sustentabilidade a uma hegemonia burguesa do capital. (Ibidem, p. 2)

Conforme avalia o sindicato (ANDES-SN, 2012b, s.p.), apesar de “marcada pela intensa mobilização interna e ações unitárias dos segmentos da educação, que envolveram criatividade e radicalização em conjunto com estudantes e técnico-administrativos”, a greve nacional dos docentes das Ifes de 2012 “não foi suficiente para inverter a correlação de forças e superar a dureza do governo no que tange aos dois pontos de nossa pauta”, sendo, assim, sua suspensão unificada anunciada para ocorrer entre o período de 17 a 21 de setembro do mesmo ano.

O segundo movimento grevista dos docentes das Ifes ocorreu em 2015, tratando-se da mais longa greve docente das Ifes da história (139 dias), o que, segundo Queiroz (2016) demonstra o caráter geral da oposição às políticas governamentais em andamento. Nos termos do autor, as longas paralisações “constituem dimensões desse peculiar manejo dos trabalhadores no tocante às suas armas de luta, precisamente em um momento de selvagem ataque do capital e de seus representantes no âmbito político” (Ibidem, p. 74).

A referida greve, sob o comando do Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior, teve início em 28 de maio de 2015, estendendo-se até meados de outubro do mesmo ano. Seus principais pontos da pauta e reivindicações foram: “defesa do caráter público da universidade; condições de trabalho; garantia de autonomia; reestruturação da carreira; e valorização salarial de ativos e aposentados” (MAYER, 2016, p. 66).

Embora, do ponto de vista de Mayer (Ibidem), seja possível apontar os avanços políticos possíveis mediante a greve em questão, tanto do ponto de vista da crítica ao capitalismo e da mercantilização da educação, quanto da articulação interna e externa junto a outros servidores, para o autor, ela não foi capaz de apontar para o avanço do caráter emancipador da luta. Em seus termos:

Ora, o fato de localizar o desmonte do atual governo em relação ao ensino superior federal público, com cortes de verbas, terceirização, sinalização de contratação via

Organizações Sociais (OS), desrespeito e criminalização do movimento docente e dos SPF [Servidores Públicos Federais] e o equivalente aporte e repasse de verbas à iniciativa educacional privada; o fato de localizar este processo dentro dos marcos da sociabilidade burguesa contemporânea não apontou ainda, ou apenas residualmente, para o avanço do caráter “emancipador” dessa luta. As reivindicações pela manutenção e ampliação dos direitos ainda se enquadram na esfera dos parâmetros da “ordem burguesa”. Não se considerou ainda de forma determinante a impossibilidade objetiva do Estado, que atua no comando político do movimento do capital, em “conceder” qualquer recuperação dos direitos, com sua atuação exatamente ao contrário, ou seja, mais retirada dos direitos, desmonte das IFEs e aportes ao “negócio educacional privado”, nos marcos da crise estrutural do capital (Ibidem, p. 68)

Nesse sentido, portanto, ainda que considerando os avanços do ponto de vista da organização da luta, o desafio que se coloca para os docentes é, segundo Mayer (Ibidem, p. 69), “se apropriar de um debate teórico/metodológico e político para avançar na percepção da impossibilidade objetiva de qualquer conquista significativa dentro dos marcos da ordem do capital”.

Outro desafio posto para a luta dos docentes das Ifes pode ser encontrado na perspectiva individualizada de trabalhar, que tem se tornado cada vez mais frequente no interior das universidades, segundo Castro (2010), trazendo implicações significativas para as formas de organização coletiva dos profissionais, na medida em que reforçam uma cultura competitiva e meritocrática no ambiente acadêmico, favorecedora da corrida por recursos e resultados individuais em contrapartida a demandas mais amplas. Nas palavras da autora:

Do ponto de vista das identificações coletivas, o aspecto mais lamentável é que tal política distributiva de recursos instaura a luta de todos contra todos, a pujança hobesiana dos grupos imantados pela conquista do seu próprio mérito, quase uma “guerra santa”: santa porque mais do que justificada pelo mérito, e silenciosa porque desarticula resistências e possibilidades de construção de caminhos alternativos. Daí, se consolidam algumas vocações, tais como a do pesquisador solo, que se credencia solitariamente nos degraus da carreira, a dos institutos e ilhas de excelência, que aglutinam a nata dos produtivos, a dos Programas devotados a alcançar a nota 7. É claro que a carreira dos insiders exige a carreira dos outsiders: os “fora do sistema”, os “Programas mal avaliados”, os “improdutivos”, contra quem os bem-sucedidos se destacam, constituem a periferia que não apenas fornece os contornos necessários à excelência, mas a sustenta, até porque os “fora do sistema” é quem produzem a mais-valia para a “nucleação”, para os Doutorados e Mestrados Dinter/Minter e, também, por que não, para as atividades de “inserção social”. Lembro a esse propósito uma frase, que muito me fez pensar, de um colega, amigo estimado, que dizia que “não podemos socializar a miséria”; em outras palavras, não adianta dividir o pequeno bolo em migalhinhas, seria melhor alimentarmos uns, e deixarmos os outros esperando pelo momento em que houver mais recursos... Só que socializar a miséria, no meu entender, seria exatamente poder enfrentar as contradições deste país, pródigo para uns e hediondo para outros, e não naturalizar as vantagens de uns sobre as desvantagens dos outros. (Ibidem, p. 625)

Sendo assim, podemos afirmar que são diversos os percalços enfrentados pelos docentes na atual conjuntura, a começar pela lógica que perpassa as políticas de educação superior das últimas décadas, que, ao mesmo tempo em que ataca as universidades e os seus

trabalhadores, reforça uma cultura individualista que desorganiza politicamente os profissionais, dificultando a construção de espaços coletivos de luta que façam frente aos retrocessos.

É verdade que o contexto da greve de 2015 não foi favorável: a individualização dominando cada vez mais o espaço acadêmico, a crise econômica, o ajuste fiscal e as medidas de austeridade acionadas pelo governo a partir de 2014 tiveram fortes rebatimentos para os trabalhadores, no entanto, apesar de anunciar a saída unificada da greve nacional no período de 13 a 16 de outubro de 2015, o ANDES-SN afirmou em Comunicado (Nº 46) que “encerra-se a greve, mas não a luta”. Continua o sindicato:

Os ataques em curso contra os direitos sociais serão intensificados e exigirão articulação dos docentes federais com demais SPF [Servidores Públicos Federais], conjunto dos trabalhadores e estudantes, mediante ações unitárias de resistência e luta. A organização docente deve continuar apontando rumos que indiquem a possibilidade de manutenção e ampliação dos direitos, a defesa da educação pública e a construção de uma sociedade que respeite e dignifique o ser humano. Para tanto, é preciso manter o fortalecimento do ANDES-SN, nas bases, enquanto lícito representante dos docentes, ampliando o número de sindicalizados, realizando trabalhos na base que evidenciem a importância de uma entidade classista e autônoma. (ANDES-SN, 2015, s/p)

Não obstante os movimentos grevistas dos docentes e da população brasileira em geral, mais uma medida para as universidades federais foi acionada pelo governo da presidenta, qual seja: a sanção da Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação, alterando leis anteriores e reforçando mecanismos de privatização interna das universidades já presentes nos governos FHC e Lula da Silva.

Dentre os problemas presentes na medida, podemos citar o seu Art. 4º, no qual é prevista a possibilidade da universidade pública, mediante contrapartida financeira ou não financeira, compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação, empresas ou pessoas físicas voltadas a atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação; e permitir o uso de seu capital intelectual em projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação.

Cabe observar que, muito embora o Estado esteja disponibilizando a estrutura física, equipamentos e profissionais para o desenvolvimento de estudos que favoreçam sobretudo grupos privados, o que por si já se mostra bastante problemático, a legislação ainda prevê em seu Art. 5º § 1º que “a propriedade intelectual sobre os resultados obtidos pertencerá à empresa, na forma da legislação vigente e de seus atos constitutivos”, escancarando, portanto, os interesses que perpassam a medida. Assim, além de subordinar o conhecimento produzido nas

universidades aos ditames empresariais, comprometendo ainda mais a sua já relativa autonomia do saber, a legislação em questão ainda fere o caráter público do conhecimento, na medida em que repassa a propriedade intelectual sobre os resultados obtidos à empresa, em contrapartida à universidade, conforme denunciado pelo ANDES-SN (2017b) em cartilha.

Ademais, a medida autoriza, em seu Art. 14-A, o pesquisador público, em regime de dedicação exclusiva, a exercer atividade remunerada de pesquisa, desenvolvimento e inovação em ICT ou em empresa, relativizando a dedicação exclusiva e incentivando a adoção de estratégias empreendedoras e de complementação salarial por parte de seus profissionais, “pois estimula que docentes e dirigentes de ICT busquem remuneração adicional, sem abrir mão da DE” (Ibidem, p. 15)<sup>38</sup>.

Por fim, outra característica sobre o trabalho docente universitário que não poderia deixar de ser considerada no período em questão são os regimes de trabalho dos docentes federais. Segundo Sinopse da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016), as universidades federais públicas brasileiras contavam no ano de 2015 com um total de 87.558 professores em exercício, dos quais 80.245 são em tempo integral, 6.841 em tempo parcial e 222 horistas.

Essas cifras demonstram a permanência de um número considerável de docentes em regime de dedicação integral nas universidades públicas, especialmente em relação aos dados referentes às universidades privadas, onde a flexibilização do trabalho docente apresenta-se intensa. A dedicação exclusiva dos docentes é entendida como elemento chave para o pleno desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão nas Ifes. Igual importância é dada à manutenção dos concursos públicos e estabilidade dos servidores federais, visto que, apesar das diversas dificuldades estabelecidas pelas políticas em curso, ela permite um maior manejo profissional e condições de luta da categoria.

Nas universidades privadas<sup>39</sup>, segundo a mesma fonte, do total de 71.512 docentes em exercício, 25.535 são em tempo integral, 21.998 são em regime de tempo parcial e 23.979 horistas, o que evidencia como, proporcionalmente, a flexibilização encontra-se mais fortemente nas instituições de ensino privadas e vem resistindo nas universidades públicas. As formas de contratação, além de repercutir em uma maior dedicação profissional às atividades

---

<sup>38</sup> Na cartilha elaborada pelo ANDES-SN (2017b) esses e outros pontos sobre o Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei nº 13.243/2016) são mais bem destrinchados. Para aprofundamento da discussão, consultar o documento.

<sup>39</sup> De modo a possibilitar alguma paridade nas comparações entre instituições públicas e privadas, não consideramos dados sobre regime de trabalho nos centros universitários e faculdades privadas. Isto é, consideramos apenas a realidade de universidades propriamente ditas.



da instituição, também repercutem nas condições de negociação dos trabalhadores o que, no caso das instituições privadas, pode reverberar em condições de trabalho mais precárias do que as de instituições públicas.

A flexibilização dos horários, contratos e leis trabalhistas são características acionadas essencialmente pelo setor privado, cujo fundamento é apreender o máximo de lucro com o menor custo, tendo como base a superexploração da força de trabalho. No entanto, lembremos da Portaria Interministerial MEC/MPOG nº 22, de 30 de abril de 2007, mencionada por Léda e Mancebo (2009), que cria o “banco de professores-equivalentes” e corrobora com a flexibilização as formas de contratação de docentes e a contratação de professores substitutos nas Ifes brasileiras, aprofundando mecanismos gerencialistas e deletérios para as condições de trabalho no interior dessas instituições.

Ou seja, temos, através dessa e de outras medidas mencionadas anteriormente, a transposição de mecanismos gerencialistas para o interior das universidades federais brasileiras, o que, a longo ou médio prazo, pode implicar em condições de trabalho ainda mais precárias nas Ifes, seguindo o modelo de gestão privado e consonante com o SA neoliberal. O neoliberalismo, como exposto neste item, acabou se tornando a base das políticas empreendidas não só nas gestões de FHC e Lula da Silva, mas também no governo Dilma Rousseff, com destaque para seu segundo mandato, no qual a crise econômica mundial se tornou mais evidente no país e levou o governo a adotar medidas de ajuste mais intensas, repercutindo em significativos cortes de financiamento para as universidades federais e restrição ainda maior dos direitos de seus trabalhadores.

Assim, em síntese, podemos concluir mediante apanhados deste capítulo que, embora seja evidente algum distanciamento dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff da pura ortodoxia econômica neoliberal, cujo exemplo precedente pode ser encontrado nas gestões FHC, os governos do PT não abandonaram em essência o neoliberalismo, promovendo um sincretismo entre ele e medidas desenvolvimentistas, conforme Saad Filho e Morais (2018).

Como demonstrou a bibliografia consultada, o fato dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff terem adotado o SA neoliberal como base de suas ações, a despeito de ser heterodoxo e conciliado com medidas desenvolvimentistas, acabou determinando também o formato da expansão da educação superior pública durante as suas gestões, fazendo com que ela tenha se dado de forma adequada ao modelo de acumulação em voga e priorizando os interesses do capital, com restrição de financiamento para as universidades federais e precarização ainda

maior das condições de trabalho no seu interior, em contrapartida às volumosas parcelas de financiamento destinadas às empresas educacionais e aos rentistas, mediante dívida pública.

No entanto, como vimos no decorrer deste capítulo, sobretudo através de Saad Filho e Morais (2018), mesmo essa limitada e contraditória conciliação entre neoliberalismo e medidas de avanços democráticos petistas somente se mostraram possíveis em um momento de bonança econômica, inviáveis a longo prazo e insustentáveis diante da crise econômica global (sentida de forma mais intensa no Brasil a partir de 2012), desembocando no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e na retomada de uma versão ainda mais excludente do neoliberalismo. Esta versão foi levada a cabo inicialmente pelo governo de Michel Temer, mas aprofundada pelo governo de Jair Bolsonaro, mediante efetivação de inúmeros cortes orçamentários e ataques ao campo dos direitos sociais, dentre eles a Educação, com destaque para as ofensivas sofridas pelas universidades federais brasileiras no período.

Conforme Farage e Duarte (2022), um vigoroso processo de sucateamento da rede federal de educação ganha forma no Brasil com a promulgação, no governo de Michel Temer, da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congela por 20 anos os investimentos públicos em áreas como saúde, educação, assistência social etc. A partir da referida medida, fica inviabilizada qualquer possibilidade de crescimento orçamentário nas políticas sociais, que terão seus orçamentos definidos a partir do investimento executado no ano anterior, sendo corrigidos somente pela inflação.

Em que pese o impacto negativo dessa política, como demonstram os autores, temos um agravamento dos cortes e ataques no governo de Jair Bolsonaro que, embora mantenha e aperfeiçoe o sistema da dívida pública instaurada no país, intensifica os cortes nos recursos financeiros das universidades federais brasileiras, garantindo um retorno, em 2021, à sua realidade orçamentária de 2008, retrocedendo 13 anos em termos de financiamento. Nas palavras dos autores:

O cenário de 2021 é catastrófico, descolado de qualquer precedente na história do financiamento da educação superior das universidades federais. Durante o período mais dramático da pandemia, o governo Bolsonaro orquestrou o maior sequestro do fundo público destinado às universidades federais e, contraditoriamente, ampliou os gastos com a dívida pública. De 2020 para 2021, a redução no orçamento global das universidades federais foi de 34%, subdivididos nos cortes de 32% com despesas de pessoal, 45% em ODC e 84% com as despesas de investimento. Se em 2020, no primeiro ano de pandemia, a média por instituição dos recursos para custeio ficou em R\$ 97 milhões, em 2021, esse valor caiu para R\$ 53 milhões – um corte que beirou os 45%. (Ibidem, p. 10)

Somados aos constantes cortes de recursos dos últimos anos, as universidades brasileiras tiveram que enfrentar também os desafios próprios da crise sanitária mundial

decorrente da pandemia da Covid-19, que impossibilitou manutenção de suas atividades presenciais. Em contrapartida à inviabilidade da manutenção da presencialidade das Ifes e ao contexto de crise sanitária mundial, as instituições foram chamadas a darem seguimento aos seus calendários acadêmicos, adaptados ao formato remoto, mediante utilização de estratégias de ensino à distância.

É importante destacarmos, porém, que essa opção por utilização de mecanismos remotos pelas Ifes não se dá de modo neutro e acidental, o uso do ensino à distância nessas instituições deu-se em um contexto extremamente estratégico: de desmonte das universidades públicas brasileiras, subfinanciamento, demanda por barateamento dos processos formativos e fortalecimento da entrada de mecanismos privatizantes em seu interior. Tratou-se, portanto, de laboratórios para permanência das medidas no contexto pós-pandemia.

Apesar do quadro universitário desolador, conforme ressaltado, a educação e as universidades federais não foram as únicas áreas lesadas pelos inúmeros cortes e ataques empreendidos pelos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro, os direitos sociais como um todo foram alvos de inúmeras ofensivas nos últimos anos, sob pretexto de crise econômica e excesso de gastos estatais.

Foi diante da realidade acima sinalizada, do aumento expressivo do custo de vida da população e, em grande medida, das expectativas de reversão do então quadro nacional, que no dia 30 de outubro de 2022, em segundo turno e em uma campanha muito apertada, Lula da Silva foi eleito novamente para assumir a presidência do Brasil, sendo Jair Bolsonaro o primeiro presidente a não ser reeleito na história do país. No entanto, em contrapartida a essas expectativas populacionais de melhora do atual cenário brasileiro, Lula da Silva não encontra em 2023 o mesmo contexto econômico e social vivenciado pelo país em 2003, que, como visto, lhe garantiu a justaposição medidas neoliberais com políticas novo-desenvolvimentistas. Pelo contrário, enfrentará um conjunto de desafios atrelados à crise estrutural vivenciada pelo capitalismo e à instabilidade política atravessada pelo país.

Tudo isso somado a um contexto no qual o novo presidente foi eleito com cerca de um terço dos votos<sup>40</sup> e com uma margem mais apertada da história do país, de cerca de 2 milhões de votos entre os candidatos: 50,90% dos votos para Lula da Silva (60.345.999 votos) e 49,10% dos votos para Jair Bolsonaro (58.206.354 votos) (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2022).

---

<sup>40</sup> Considerando os votos do seu oponente (58.206.354), as abstenções (32.200.558), os nulos (3.930.765) e os em brancos (1.769.678) (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2022).

Acrescenta-se a isso o fato de, segundo pesquisa de sondagem antes do segundo turno divulgada pelo G1 – Globo (2022), realizada pelo Instituto Datafolha e divulgada no dia 14 de outubro de 2022<sup>41</sup>, 20% dos eleitores de Lula da Silva afirmarem votar no ex-presidente com o objetivo de impedir a reeleição de Jair Bolsonaro, o que significa que Lula da Silva não conta com apoio efetivo e significativo da população nessa sua nova gestão, podendo reverberar em grande instabilidade para manutenção de seu governo. Como esse cenário se concretizará, no entanto, é algo que só veremos ao longo dos próximos meses e anos.

---

<sup>41</sup> Disponível em: <[Datafolha: Lula tem 49% no 2º turno, e Bolsonaro, 44% | Pesquisa Eleitoral | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/pesquisa/eleitoral/2022/10/14/datafolha-lula-tem-49-no-2o-turno-e-bolsonaro-44-pesquisa-eleitoral-g1-globo-com-1.2187878)>. Acesso em: 06.11.2022.

## 4 UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: EXPANSÃO INTERIORIZADA

Apresentamos neste capítulo os resultados da análise documental realizada sobre o movimento de expansão interiorizado da Universidade Federal de Pernambuco e a organização do trabalho docente em seus *campi* do interior. Nosso objetivo foi, mediante o acesso a documentos e dados fornecidos pela instituição, realizar uma aproximação da realidade de suas unidades acadêmicas que nos permitisse conhecer melhor o campo de pesquisa e sujeitos envolvidos na investigação, além de nos aproximar do conteúdo necessário para responder um de nossos objetivos específicos, qual seja: examinar os indicadores da expansão interiorizada da Universidade Federal de Pernambuco, no que se refere ao tripé ensino, pesquisa, extensão.

### 4.1 Desenvolvimento regional como orientação ideopolítica da interiorização da UFPE

As intencionalidades da interiorização da UFPE podem ser constatadas no documento *Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco: Campus do Agreste* (2005a). No que consta no texto institucional da UFPE, a interiorização se dá em função do compromisso da universidade “com o **desenvolvimento** da região e, em particular, do estado de Pernambuco, tendo em vista a determinação do governo federal de interiorizar a educação superior” (Ibidem, p. 3 grifos nossos). Ou seja, temos a alocação do acesso à educação superior como base para o desenvolvimento econômico regional.

A relação entre educação e desenvolvimento, bem como a sua contribuição para o estado de Pernambuco, também ficam evidentes no fragmento do *Projeto de Interiorização* apresentado seguir, onde se diz:

Consideramos, portanto, que a criação de uma instituição de ensino superior pública, gratuita e de qualidade, no interior de Pernambuco, na região agreste deste estado, **elevará o nível educacional da população, condição imprescindível ao desenvolvimento humano e social**. Por outro lado, a necessidade de **desenvolvimento de pesquisa para melhoria da qualidade de vida da população** torna-se um fator que revela a relevância dessa ação, pois, assim, poderemos fomentar o **desenvolvimento econômico da região**. Essa é, como sabemos, a **plataforma de desenvolvimento regional definida pelo governo do estado** que vem se ressentindo da falta de educação superior especializada e gratuita na região e de incentivo à pesquisa. (Ibidem, p. 3 grifos nossos).

O documento parte da premissa de que a criação de uma instituição de educação superior pública no interior de Pernambuco permitiria uma maior democratização deste nível de educação, elevaria o nível educacional da população do Agreste pernambucano e

possibilitaria o desenvolvimento econômico, humano e social local. A democratização da educação, bem como as pesquisas desenvolvidas pela universidade são, assim, ligadas à melhoria da qualidade de vida da população, promoção do desenvolvimento econômico e redução de desigualdades.

O mesmo argumento é trazido no texto *Proposta de instalação de cursos na área de saúde em Vitória de Santo Antão* (UFPE, 2005b), no qual é esboçado o que seria um projeto de criação do *campus* de Vitória. Usando termos muito próximos aos do *Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco: Campus do Agreste* (2005a), o que demonstra uma confluência nos objetivos da interiorização da UFPE, na *Proposta de instalação de cursos na área de saúde em Vitória de Santo Antão* (UFPE, 2005b), afirma-se o seguinte:

Consideramos que a criação de uma instituição de ensino superior pública, gratuita e de qualidade, nesta região, **elevará o nível educacional da população, condição imprescindível ao desenvolvimento humano e social**. Por outro lado, **a necessidade de desenvolvimento de pesquisa para a melhoria de vida da população** torna-se um outro fator que revela a relevância dessa ação, pois, assim, poderemos fomentar o **desenvolvimento econômico da região**. Essa é, como sabemos, **a plataforma de desenvolvimento regional definida pelo governo do estado** que vem se ressentindo de falta de educação superior especializada e gratuita na região e de incentivo á pesquisa. (Ibidem, p. 2)

Essa definição da educação como fonte de desenvolvimento, embora se dê do ponto de vista da expansão da rede federal de educação, conforme ressaltado, considera suas contribuições para o desenvolvimento do estado de Pernambuco, representada inicialmente pelo governador Jarbas Vasconcelos (1999-2002 e 2003-2006), mas seguida pela gestão de Eduardo Campos (2007-2010 e 2011-2014).

É importante ressaltar que, apesar dos documentos afirmarem que a plataforma de desenvolvimento regional estabelecida pelo governo federal é a mesma definida pelo governo do estado, inicialmente não foi possível estabelecer uma confluência direta entre propostas de desenvolvimento em nível federal e estadual. A plataforma de governo do governador Jarbas Vasconcellos funcionava dentro de uma programática neoliberal, trabalhando em consonância com a orientação de FHC. Ou seja, temos inicialmente uma ausência de confluência direta entre gestão federal e estadual da época.

Não obstante, essa convergência pôde ser empreendida a partir a eleição, em 2007, do governador Eduardo Henrique Accioly Campos, que foi Ministro da Ciência e Tecnologia de Lula da Silva entre 2003 e 2006 (MORAIS, 2014) e possuía um alinhamento maior com a plataforma de governo estabelecida pelo PT. De acordo com Cruz (2018, p. 6):

Eleito em outubro de 2006 com a proposta de mudança no estilo de desenvolvimento então prevalecente no Estado, o governo Eduardo Campos, alinhado ideologicamente ao governo federal, adotou como diretrizes centrais para suas ações estratégicas a interiorização do desenvolvimento, com consequente inclusão social, o reequilíbrio econômico e a modernização do sistema de gestão pública. Para tanto, logo após a eleição, já nos primeiros dias de novembro de 2006, foi iniciado um trabalho de avaliação do quadro geral do Estado e da situação da administração pública estadual, que redundou em alterações na estrutura organizacional do Poder Executivo, protagonizando algumas áreas onde o governo, de acordo com essa nova concepção, não poderia estar ausente (Mulher, Recursos Hídricos, Cultura, Esportes, etc.) e garantindo operacionalidade em áreas de atuação cujo desempenho foi considerado inadequado devido à ausência de alinhamento entre a antiga estrutura organizacional do Estado com a do governo federal, principalmente na oferta de serviços públicos e de investimentos estruturadores. Nessa linha, foram criadas novas estruturas (secretarias de Recursos Hídricos, Cidades e Transportes).

Portanto, em consonância com o padrão federal de planejamento do estado, a associação entre desenvolvimento e educação encontrava-se também como um dos eixos estruturantes da gestão do governador Eduardo Campos em Pernambuco. Exemplos de sua relação entre acesso ao ensino formal e crescimento econômico podem ser encontrados no documento *Visão de futuro: Pernambuco 2035*, quando se afirma que,

A Educação é componente fundamental do salto para o futuro, elevando o nível de escolaridade, ampliando a taxa de escolarização dos jovens no ensino médio e, principalmente, melhorando a qualidade do ensino. A formação do capital humano aumenta a competitividade, fortalece a civilidade e a democracia, e reduz as desigualdades sociais de forma sustentável. (PERNAMBUCO, 2014, p.46)

O governo do estado, agora em maior harmonia com a plataforma do governo federal, considera a educação um elemento central para a competitividade econômica e a igualdade de oportunidades. O desenvolvimento, nesse ponto de vista, não é compreendido no sentido estritamente econômico, mas como melhoria dos indicadores sociais e acesso à educação. O acesso à educação, dentro dessa compreensão, fortaleceria a democracia, bem como a civilidade, e possibilitaria a redução das desigualdades (Ibidem). Sendo estas aqui, portanto, indicadas como consequências de aspectos subjetivos (escolarização), não como uma condição *sine qua non* da sociedade capitalista.

A contribuição da educação para o desenvolvimento econômico era anunciada no *Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco: Campus do Agreste* e no documento *Proposta de instalação de cursos na área de saúde em Vitória de Santo Antão*, contudo, como podemos vislumbrar no documento acima, ela não se configura como uma dimensão constitutiva das políticas educacionais desenvolvidas somente pelo governo federal, mas também acaba por se alinhar com a base das ações da gestão estadual. Em ambos os níveis de governo temos a alocação da educação como um dos alicerces das ações governamentais.

Sua produção científica e formação de “capital humano” são indicadas como fatores primordiais para o desenvolvimento econômico da região.

Conforme Lícia Maia (2013), a interiorização da UFPE insere-se também no contexto de constituição de uma nova gestão desta instituição, sob coordenação do então Reitor Amaro Lins, eleito para o mandato no período 2003-2007 e reeleito para a gestão seguinte, 2007-2011. Isto é, temos também uma conjuntura política interna na universidade em consonância com os projetos federal e estadual. Segundo a autora, que foi Pró-reitora da Pró-reitoria para Assuntos Acadêmicos (PROACAD) e responsável pela coordenação do processo de interiorização da UFPE na época, tendo por lema a Justiça Distributiva, o novo Reitor da UFPE almejava romper com uma hegemonia política que acompanhava a universidade desde os seus primórdios e trazer maior equidade para a instituição.

Ainda de acordo com Maia (Ibidem), durante o período de gestão do Reitor Amaro Lins, várias ações foram desenvolvidas com objetivo de “oportunizar a participação de alunos egressos de classes mais pobres da população à vida da universidade de maneira a firmar o compromisso da UFPE com a sociedade, em particular com os grupos historicamente excluídos do Ensino Superior Público”<sup>42</sup> (Ibidem, p. 60). A interiorização da UFPE é apontada pela autora como parte desse compromisso da universidade com a democratização da educação superior para todos os estudantes do estado de Pernambuco, sobretudo para os oriundos dos estratos de renda mais pobres.

Do seu ponto de vista, considerando a alta demanda por programas de isenção nas taxas de inscrição nos vestibulares dos alunos dos *campi* de Caruaru e de Vitória (30% no Recife e 70% nas unidades interiorizadas), é possível comprovar a importância para esses jovens da instalação de uma universidade pública na região, dando-lhes possibilidades de fazer uma formação próxima ao local onde vivem e, por outro lado, aumentar as chances do futuro formando se instalar como profissional qualificado na região. Ademais, para a autora, a interiorização cumpre as intenções de elevação dos indicadores sociais no interior do estado e formação de mão de obra especializada para as empresas locais.

No momento de escolha do município de Caruaru como espaço promissor para implantação do *campus* interiorizado, o *Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco: Campus do Agreste* (2005a) ratifica a necessidade de o *campus* fornecer formação de mão de obra especializada para atendimento das demandas das empresas locais, ou seja, a

---

<sup>42</sup>Dentre as ações, a autora cita: implantação do curso de licenciatura para professores indígenas; implantação de uma política de isenção da taxa de inscrição dos vestibulares; programa de cotas para alunos egressos de escolas do interior do estado e oriundos de escolas públicas e programas de bolsas estudantis.



democratização do acesso à educação é mais uma vez associada à plataforma de desenvolvimento econômico regional. Conforme destaca o documento, para definição da cidade de Caruaru como espaço estratégico para implantação, foram consideradas as seguintes características regionais:

Cadeias e arranjos produtivos predominantes nas áreas da confecção e da agroindústria; Conexões leste/oeste, que vai da Região Metropolitana do Recife ao Sertão Pernambucano, e norte/sul, da Paraíba a Alagoas, e que faz de Caruaru seu principal centro de serviços e negócios e de distribuição de mercadoria; Desigualdade sócio-econômica no desenvolvimento de seu território, apresentando ao norte da região uma realidade econômica e social próspera e ao sul uma grave situação de pobreza, inclusive concentrando 11 dos 13 municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano do Estado. (Ibidem, p. 3)

Como podemos visualizar acima, os critérios norteadores das áreas de atuação dos cursos do CAA levaram em consideração a demanda regional, tendo como premissa da interiorização a realidade das suas cadeias e arranjos produtivos locais. Assim sendo, considerando a orientação do governo federal, cuja base encontra-se no enlace entre educação e desenvolvimento, buscou-se ofertar cursos em sintonia com a consolidação e fortalecimento das empresas da região.

O estabelecimento dos critérios acima não se dá ao acaso, mas evidencia o necessário alinhamento entre a proposta de interiorização apresentada pela universidade e as já mencionadas orientações estabelecidas pelo governo federal. Este último, como visto em momento anterior, definiu um conjunto de critérios que precisariam ser considerados nas propostas de instalação de cursos, *campi* e universidades, que deveriam se basear em estudos preliminares das condições socioeconômicas regionais, com o objetivo de promover o desenvolvimento do país e a redução das assimetrias entre regiões (BRASIL, 2015). Foram critérios elencados pelo governo federal:

[...] a vocação da região e políticas públicas em desenvolvimento - arranjos produtivos locais; a promoção do desenvolvimento com redução das assimetrias regionais; a localização geográfica; a população da micro e mesorregião atendidas; os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB); os indicadores de desenvolvimento econômico e social 37 (taxas de evolução): IDH, IDEB; a taxa da oferta de vagas públicas e privadas na educação superior (estadual, federal, técnica) na microrregião e mesorregião; as áreas de formação prioritárias (formação de professores, saúde, tecnologias); o curso em área de conhecimento existente na universidade; o curso novo em área de conhecimento de ações prioritárias e a ampliação da oferta de educação superior pública no período noturno. (Ibidem, p. 36-37)

Considerada essa realidade, o *campus* de Caruaru contou com a seguinte oferta de cursos inicial: bacharelado em Administração, bacharelado em Economia, bacharelado em Design, licenciatura em Pedagogia e bacharelado em Engenharia Civil. Há, portanto, uma oferta

de cursos no CAA em consonância com os critérios do governo federal, sendo os primeiros cursos (Administração, Economia e Design) definidos a partir do atendimento às cadeias e arranjos produtivos regionais, predominantes nas áreas da confecção e da agroindústria; e os dois últimos (Pedagogia e Engenharia Civil) definidos de acordo com as áreas de formação prioritárias definidas pelo governo (formação de professores, saúde, tecnologias).

No caso do Centro Acadêmico de Vitória, segundo o documento *Proposta de instalação de cursos na área de saúde em Vitória de Santo Antão* (UFPE, 2005b), para definição das áreas de atuação iniciais da UFPE no município, foi considerada uma pesquisa realizada junto aos alunos de Ensino Médio da cidade, referentes às suas respectivas áreas de interesse, na qual foram coletados os seguintes resultados:

**Tabela 3 –** Preferência dos alunos por cursos superiores – Vitória de Santo Antão

| Curso                     | Quantidade de alunos | Curso               | Quantidade de alunos |
|---------------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| Enfermagem                | 504                  | Turismo             | 57                   |
| Direito                   | 331                  | Jornalismo          | 55                   |
| Fisioterapia              | 296                  | Biologia            | 51                   |
| Pedagogia                 | 284                  | Nutrição            | 43                   |
| Administração Hospitalar  | 261                  | Medicina            | 42                   |
| Ciências Contábeis        | 238                  | Matemática          | 40                   |
| Educação Física           | 193                  | Secretariado        | 33                   |
| Letras                    | 155                  | Geografia           | 31                   |
| Psicologia                | 141                  | Veterinária         | 25                   |
| Administração Empresarial | 139                  | Marketing           | 19                   |
| Farmácia                  | 86                   | Engenharia Mecânica | 20                   |
| História                  | 63                   |                     |                      |
| Total geral:              |                      |                     | 3.107                |

**Fonte:** UFPE (2005b).

**Nota:** Na tabela original consta o total de 1.447 alunos respondentes, entretanto, número corresponde a 3.107 respostas.

Como demonstra a tabela acima, dentre os cursos de maior interesse da população vitoriense, foram citados pelos jovens o de Enfermagem (504), de Direito (331), de Fisioterapia

(296), de Pedagogia (284), de Administração Hospitalar (261) e de Ciências Contábeis (238), o que demonstra uma diversidade de escolhas, ligadas a diferentes áreas de saber.

Para o momento de implantação do *campus* de Vitória, porém, o documento *Proposta de instalação de cursos na área de saúde em Vitória de Santo Antão* (UFPE, 2005b) previu a instalação inicial somente os cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Educação Física, isto porque, segundo o documento:

Aliando os resultados da consulta aos alunos, ao fato de que as instalações físicas disponibilizadas pela Prefeitura contemplam espaço adequado para o curso de Educação Física e que a cidade dispõe de um importante Pólo Médico (sic) na região, atendendo às populações vizinhas, decidiu-se por propor a instalação dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Educação Física. (Ibidem, p. 4)

Todavia, apesar do texto institucional acima citado prever a instalação inicial do *campus* com os cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Educação Física, o CAV acabou por ser implantado com os cursos de Enfermagem, Nutrição e Ciências Biológicas. Os cursos de Fisioterapia e Educação Física (licenciatura e bacharelado) foram instalados posteriormente, somando-se também ao bacharelado em Saúde Coletiva.

Assim, podemos verificar uma escolha das áreas de conhecimento do *campus* não levou em consideração apenas o interesse dos jovens, mas também a estrutura física cedida pela prefeitura e, sobretudo, os cursos que atenderiam a demanda do Pólo Médico regional, o que também demonstra um alinhamento entre os cursos criados na unidade e os critérios definidos pelo governo federal, que considera a Saúde como uma das áreas de formação prioritárias para as novas universidades e/ou *campi*.

Conforme afirma a *Proposta de instalação de cursos na área de saúde em Vitória de Santo Antão* (UFPE, 2005b, p. 2): “a criação desses cursos vem responder a uma importante demanda de interiorizar o conhecimento científico e inovação tecnológica de forma a fortalecer e dinamizar as cadeias produtivas e sociais do Estado de Pernambuco”. Nesse contexto, temos mais uma vez a corroboração de que a política de expansão e interiorização da educação superior federal em Pernambuco se configura como uma política de estímulo ao desenvolvimento social e econômico local, em consonância com as diretrizes nacionais para a educação, onde o enlace entre educação e desenvolvimento aparece como um dos eixos basilares da plataforma do governo. Esta última, por sua vez, como visto em momento anterior, apresenta certa aproximação com a *teoria do capital humano* e a perspectiva do Banco Mundial, a partir das quais a educação é atrelada ao aumento da produtividade do trabalho, a promoção do crescimento econômico, melhorias nas condições de vida da população e redução da

pobreza, numa perspectiva ‘subjativadora’ de problemas estruturais e que desconsidera a *lei de acumulação capitalista*, apresentada por Marx (2015).

Também como apresentado em momento anterior, apesar da plataforma defendida pelo governo federal, acerca da importância do investimento na educação, do fomento à ciência e tecnologia ou da retomada da criação de novas universidades para o desenvolvimento do país, conforme Saad Filho e Moraes (2018), o crescimento econômico apresentado pelo país nos governos do PT não teve como base o desenvolvimento científico-tecnológico, mas sobretudo o ciclo expansionista no setor de serviços e na exportação de *commodities*, portanto, em cadeias produtivas com baixo valor agregado, reforçando o lugar subordinado do país na divisão internacional do trabalho e mostrando-se contraditório com o próprio argumento governamental.

Além do mais, de acordo com os autores e como já evidenciamos em capítulo anterior, os empregos que mais cresceram no período foram as ocupações mais precárias, mal remunerados e que exigem formação mais simples, deixando altos contingentes da população formadas nas novas instituições de educação superior sem garantias efetivas de empregabilidade, disputando postos de trabalho existentes ou inserindo-se precariamente no mercado de trabalho. Ou seja, o argumento governamental da educação como plataforma para o desenvolvimento econômico e social não demonstrou (nem poderia demonstrar diante da posição ocupada pelo Brasil na divisão internacional do trabalho) fundamento na realidade concreta brasileira, isto porque, como já argumentamos anteriormente, ele depende de um conjunto de fatores que incluem o processo histórico de colonização, relações imperialistas, dependência mantidas por uma aliança entre países centro-hegemônicos do capital e da periferia (FRIGOTTO, 2008).

Importante lembrarmos também que, em contrapartida ao argumento em torno da importância do fomento à ciência e tecnologia para promoção do desenvolvimento nacional, segundo Reis e Macário (2020), no período de 2003 a 2019, embora as despesas da União com a função ciência e tecnologia tenham sido ampliadas, elas permanecem em um patamar crônico de subfinanciamento, sobretudo em comparação com gastos destinados com a dívida pública. Esse indicativo é importante, pois, de acordo com os mesmos autores, considerando a importância dos conhecimentos técnicos e científicos para a produção e valorização do valor nos circuitos produtivos mundiais, o orçamento executado pelos governos para a função ciência e tecnologia no período de suas gestões se constituem como porta privilegiada para compreensão das diretrizes que orientaram o modelo econômico adotado.

A importância da educação para promoção do desenvolvimento, como vimos, configurou-se semelhantemente como plataforma da gestão do governador Eduardo Campos em Pernambuco, que, tendo sido ministro de Lula da Silva entre 2003 e 2006, apresentava um alinhamento ideológico com a então gestão do PT. Também nesse caso a Educação é apresentada como “componente fundamental do salto para o futuro”, o que significa que a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico não se conformou apenas como uma dimensão constitutiva das políticas educacionais desenvolvidas em âmbito federal, mas acabou por se alinhar com a base das ações do governo estadual.

De modo parecido ocorreu no âmbito interno da UFPE, que contava na época de sua interiorização com uma gestão alinhada com o governo federal, representada na pessoa do Reitor Amaro Lins. Conforme Maia (2013), a interiorização da instituição visava romper com uma hegemonia política que acompanhava a universidade desde seus primórdios e trazer mais equidade para a UFPE. Ademais, a interiorização cumpria o objetivo de elevação dos indicadores sociais no interior do estado e formação de mão de obra para as empresas locais.

Sendo assim, em sintonia com a plataforma do governamental estão os projetos de interiorização do CAA e do CAV, que no momento de definição das cidades e dos cursos a serem instalados seguiram igualmente as orientações estabelecidas pelo governo federal para elaboração dos planos de interiorização, sublinhando a importância da educação e das pesquisas desenvolvidas pelas universidades para melhoria da qualidade de vida da população, para o desenvolvimento econômico, humano e social regional e para a redução das desigualdades, criando grandes expectativas em torno do papel desempenhado pela educação para mudança na realidade local. Em que medida o objetivo de desenvolvimento foi alcançado em âmbito estadual e local, porém, é algo que merece aprofundamentos e estudos específicos.

Levando em conta a realidade nacional percebemos que, em contrapartida ao discurso governamental, o crescimento econômico apresentado pelo país nos governos do PT não teve como base o desenvolvimento científico-tecnológico e os empregos criados na época foram sobretudo em ocupações mais precárias, mal remunerados e que exigem formação mais simples. Tratando-se de Pernambuco e, mais especificamente de Caruaru e Vitória de Santo Antão, cabe perguntarmos: qual foi o lugar desempenhado pelo conhecimento científico para o desenvolvimento de suas cadeias produtivas locais? Em quais setores se desenvolveu a economia do estado nas últimas décadas? Quais foram os empregos criados nos últimos anos? Houve aumento da empregabilidade? A mão de obra formada nas novas unidades acadêmicas

foi absorvida pelo mercado de trabalho? De que modo? As expectativas da interiorização foram supridas?

Recorrendo a alguns dados sobre atividade econômica e empregos em Pernambuco, percebemos que o estado em 2019, junto a 20 unidades federativas do país, bateu um recorde de informalidade, chegando à marca de 48,8% de sua população ocupada, superando a média nacional naquele período, que era de 41,1% da população ocupada na informalidade. Em 2018 o índice do estado já era bastante alto, 48,2% (FOLHA DE PERNAMBUCO, 2020b)<sup>43</sup>.

Não só a informalidade aumentou em Pernambuco em 2019, sua indústria também recuou (2,2%) no período, acima da retração nacional naquele ano (1,1%) (FOLHA DE PERNAMBUCO, 2020a). Considerando alguns indicadores sociais, por outro lado, percebemos que o percentual de domicílios em Pernambuco que se encontravam em algum grau de insegurança alimentar quase dobrou em cinco anos, passando de 25,9% em 2013 para 48,3% em 2017-2018 (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2020).

É importante evidenciarmos, porém, que aumento nos índices de segurança alimentar não foi uma realidade isolada de Pernambuco, sendo uma tendência em quase todos os estados brasileiros, com exceção do Piauí, única localidade que apresentou uma queda na proporção de domicílios com insegurança alimentar entre 2013 e 2017-2018. Com esse desempenho, a proporção de domicílios brasileiros que tinham algum grau de insegurança alimentar também cresceu no período, chegando a 36,9% das residências, pior número desde 2004 (Ibidem).

Esses são indicadores que remetem a um período pré-pandemia da Covid-19, o que significa que muito provavelmente o quadro já crítico agravou-se após o estado de calamidade pública enfrentado pelo país e pelo mundo a partir do final de 2019, com todas as suas consequências para as condições de vida da população trabalhadora mundial. Apesar disso, os indicadores relacionam-se também a um contexto pós-golpe de 2016, a partir do qual foram acionadas medidas de recomposição do neoliberalismo brasileiro (SAAD FILHO; MORAIS, 2018) e de destruição de direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora. Embora relacionados a diversos condicionantes, tratam-se de dados importantes de serem considerados, visto que remetem às condições de empregabilidade das pessoas formadas nas novas unidades acadêmicas da UFPE, ao crescimento econômico industrial apresentado pelo estado e à qualidade de vida de sua população.

---

<sup>43</sup> Por informais, a pesquisa em questão considerou os trabalhadores sem carteira, trabalhadores domésticos sem carteira, empregador sem CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica), conta própria sem CNPJ e trabalhador familiar auxiliar.

Outra justificativa utilizada pelo governo federal para a defesa da educação como plataforma para o desenvolvimento e para a redução das assimetrias regionais, apresentado no documento *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014* (BRASIL, 2015), foi a de que com a chegada dos novos *campi* no interior do país haveria aumento da demanda de docentes, técnicos e discentes nos municípios, promovendo um crescimento acelerado da região, que é levada a se adequar à nova realidade. De igual modo, postulava-se que a chegada das universidades a regiões mais distantes possibilitaria oportunidades de estudos para os egressos do ensino médio, que muitas vezes abandonavam a região em decorrência da ausência de oportunidades locais.

Sobre o assunto, ao consultarmos dados sobre a residência de discentes dos cursos de graduação presenciais dos *campi* interiorizados da UFPE, referentes ao ano de 2022 e disponibilizados pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da instituição<sup>44</sup>, verificamos que 30% dos estudantes do CAA tinham Caruaru como endereço residencial em seus registros de dados e 70% informavam outros municípios. Dos discentes de graduação presencial do CAV, por outro lado, 22% apresentavam Vitória de Santo Antão como endereço residencial e 78% informavam municípios diversos. No que se refere aos docentes lotados nos *campi* interiorizados da UFPE, também segundo a STI, 29% dos profissionais do CAA apresentavam Caruaru como seu endereço residencial e 71% informavam outros municípios; do CAV, 7% declaravam Vitória de Santo Antão como seu endereço de moradia e 93% informavam cidades diversas.

Conforme a STI da universidade, considerando que foi realizado um levantamento dos endereços residenciais informados pelos usuários do sistema, alguns profissionais e estudantes declaravam como municípios de moradia cidades muito distantes de Caruaru e de Vitória de Santo Antão – a exemplo de Petrolina (Pernambuco), Arapiraca (Alagoas), Imperatriz (Maranhão), entre outros. Isso significa que, se levarmos em conta a longa distância entre o local de moradia e local de trabalho ou estudo, que impossibilita deslocamento contínuo, é possível que os dados residenciais dos servidores e discentes estejam desatualizados e/ou sejam referentes à moradia no momento de ingresso na universidade.

Portanto, mais do que um sintoma da não-fixação de docentes e discentes nos municípios em que estão localizados os *campi*, a prevalência de outras cidades como residência

---

<sup>44</sup> Para acesso aos dados, no dia 21 de dezembro de 2022, foi aberto um chamado junto à Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPE, através da Central de Serviços de TIC < [Central de Servicos TIC - CSTIC \(ufpe.br\)](mailto:Central.de.Servicos.TIC@ufpe.br)>, solicitando o acesso a dados sobre local de residência de discentes e docentes dos *campi* interiorizados da UFPE, para fins de pesquisa acadêmica. O retorno foi dado por e-mail, no dia 30 de dezembro de 2022.

pode significar também que, embora tenham se mudado para a região em que estão localizados os *campi*, ainda declaram o local de residência originário. De todo modo, ainda assim os indicadores são capazes de demonstrar o papel desempenhado pelas unidades acadêmicas interiorizadas da UFPE para atração de servidores e estudantes de diversas regiões do país, que em vista da oportunidade de estudo ou trabalho, deslocaram-se para Caruaru e Vitória de Santo Antão, configurando-se como importantes pólos regionais.

Apesar de auxiliar na atração de estudantes e servidores para as regiões em que estão situados os *campi*, visto que não reverberou em melhorias nos indicadores sociais, empregatícios e econômicos do estado, percebemos que a associação entre educação e desenvolvimento como justificativa para a criação de novas unidades acadêmicas federais no interior do estado, seguindo uma tendência nacional, também não vem demonstrando paralelo significativo na realidade de Pernambuco.

Conforme ressaltado, a criação dos *campi* da UFPE em Caruaru e em Vitória de Santo Antão seguiu a premissa de que a criação de novas unidades acadêmicas federais no interior do estado contribuiria para melhoria da qualidade de vida da população, para a redução das desigualdades e para o desenvolvimento econômico, humano e social regional, criando grandes expectativas em torno do papel desempenhado pela educação para alteração da realidade local. Entretanto, considerados os indicadores já citados, percebemos que, embora tenha atraído uma margem significativa de discentes e docentes de outras regiões do país, Pernambuco não apresentou níveis de crescimento econômico industrial, condições satisfatórias de empregabilidade e melhorias da qualidade de vida de sua população nos anos mais recentes. Esses são dados, porém, que carecem de maiores aprofundamentos, sendo necessários estudos específicos que examinem a realidade.

Ademais, embora importantes para exame das inconsistências dos governos federal e estadual em relação aos fundamentos do processo de interiorização universitária brasileira, os dados referem-se a parâmetros reducionistas. Estão vinculados a um sentido restrito da educação, que aparece como sinônimo de empregabilidade, fortalecimento de arranjos produtivos locais e crescimento econômico, constituindo uma relação linear entre educação e trabalho, conforme Frigotto (2015), a partir do qual este último é tomado também em sua concepção restrita de emprego. Nos termos do autor:

É sob a égide da “teoria” do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. Essa perspectiva integradora



da escola, paradoxalmente, caminhava numa direção inversa das relações sociais capitalistas, com concentração de capital e monopólio da ciência e da técnica, aumento do desemprego estrutural e ampliação do trabalho precário. (Ibidem, p. 232-233)

Conforme o autor, há que se constituir, na verdade, uma inversão nos termos, de “educação e trabalho” para “trabalho e educação”. Há que se considerar, pois, que o trabalho é dimensão ontológica, portanto, fundamental; e a educação, assim como o conjunto de instâncias superestruturais, são produzidas para legitimar, afirmar e reproduzir as relações sociais de produção dominantes, estando, portanto, subordinada à categoria trabalho, não o inverso. Ademais, “o trabalho não é sinônimo de emprego, forma que ostenta nas relações sociais capitalistas, mas atividade vital mediante a qual o ser humano produz e reproduz a sua vida” (Ibidem, p. 228).

Nesse sentido, partindo da compreensão de Frigotto (Ibidem), se a pretensão é romper com essa perspectiva mistificadora de educação e reducionista de trabalho, se faz necessário construir processos educativos emancipadores, através dos quais se desnudem as contradições do sistema capitalista e sejam produzidos conhecimentos que concorram para uma sociedade sem exploradores e explorados. Isto é, “na perspectiva do materialismo histórico, a ciência que interessa à classe trabalhadora tem de explicitar o que está subjacente às visões dos intelectuais da burguesia que, por condição de classe, produzem um conhecimento limitado e funcional aos seus interesses” (Ibidem, p. 241).

Referem-se a processos educativos a partir dos quais fique “evidente o engodo ideológico da ‘teoria’ do capital humano e das noções que a atualizam, isolando a educação como fator determinante para superar a desigualdade entre nações, classes e grupos sociais” (Ibidem, p. 243), pois é justamente esse engodo o utilizada pelo governo federal ao reduzir a ‘educação’ a critérios empregabilidade, desenvolvimento econômico e ascensão social e o ‘trabalho’ à noção de emprego.

#### **4.2 Condições para implantação dos *campi* Caruaru e Vitória**

Para alcançar o objetivo da interiorização, o *Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco: Campus do Agreste* (2005a) considera imprescindível a garantia da qualidade da instituição. Esta qualidade, segundo o documento, só pode ser assegurada mediante investimento em recursos humanos e materiais da universidade. Entende-se que, sem um corpo docente qualificado e estrutura física adequada, não é possível consolidar Ifes em áreas interioranas. Em seus termos:

A garantia da consolidação de uma Ifes no interior depende do compromisso do Governo Federal com o apoio efetivo ao seu funcionamento, independente da sede central em Recife. Isto significa que deveremos ter disponibilidade para constituição e um corpo docente local, cuja definição de vagas de concurso esteja desatrelada da recuperação, imprescindível à manutenção da qualidade da UFPE, do quadro de pessoal da UFPE – Recife. O mesmo deve ser considerado no que diz respeito ao quadro de funcionários técnico-administrativos. [...] Precisamos de um local para funcionamento dos cursos e de infraestrutura material, de laboratórios de ensino, de laboratórios de informática para alunos e de apoio administrativo, além de condições concretas de manutenção do patrimônio a ser construído com tal iniciativa. (UFPE, 2005a, p. 4)

Julga-se que a expansão e democratização da educação superior pública no interior do estado não se dá somente do ponto de vista da intencionalidade, mas também dos meios disponíveis para tal. Em vista disso, a UFPE (Ibidem) considera o papel primordial desempenhado pelas condições materiais e humanas no alcance de seus objetivos da interiorização. Essa é uma preocupação corroborada na *Proposta de instalação de cursos na área de saúde em Vitória de Santo Antão* (2005b), que assim afirma:

A garantia da consolidação de uma Ifes no interior depende do compromisso do Governo Federal. Apesar das condições materiais favoráveis – doação do prédio e disponibilidade de verba inicial – o Ministério da Educação precisa assumir o compromisso com a implantação do Pólo (sic). A concretização desse projeto, portanto, só pode ser viabilizada através da contratação de novos docentes e funcionários técnico-administrativos, assim como de infra-estrutura (sic) material adequada, assim como garantia de verba para a manutenção das atividades. (Ibidem, p. 3)

Segundo Maia (2013), a problematização acerca da manutenção da infraestrutura material e humana foi uma questão que atravessou todo o processo de interiorização da UFPE, a partir da qual eram consideradas, inclusive, as implicações que o movimento expansionista teria para o *campus* de Recife. Em seus termos:

Havia certa preocupação da comunidade acadêmica da UFPE face às enormes dificuldades de infraestrutura material e humana que a universidade pública vivenciava nos anos anteriores. Seriam os recursos suficientes para a manutenção e melhoria do *campus* de Recife e ainda a ampliação da universidade no interior do Estado? Movidos pela convicção de que o direito à Educação Superior Pública deveria ser de todos os cidadãos pernambucanos e não apenas dos recifenses, de que o fato da não adesão ao projeto não era garantia de mais verbas para o *campus* existente, estávamos alinhados aos ideais no novo governo e queríamos dele participar ativamente, não sem crítica, mas com engajamento. (Ibidem, p. 67)

Na citação acima, a então Pró-reitora ressalta o receio da comunidade acadêmica da UFPE em realizar um processo de interiorização universitária em um contexto difícil para a manutenção orçamentária das universidades brasileiras. Destaca também a preocupação com as contrapartidas financeiras que seriam dadas ao processo de expansão. Todavia, a universidade

assume o “risco” dessa interiorização, haja vista que “o fato da não adesão ao projeto não era garantia de mais verbas para o *campus* existente” (Ibidem).

A questão orçamentária foi um dos aspectos que interferiram diretamente no processo de interiorização e expansão universitária da UFPE, visto que, assim como o conjunto de universidades federais brasileiras, a instituição também enfrentou problemas orçamentários decorrentes dos cortes de financiamento neoliberais do final do século. Diante de um contexto de defasagem de custeio e de pessoal, parte de sua comunidade acadêmica chegou a posicionar-se contra a expansão de sua estrutura e vagas, entendendo que, sem solucionar os problemas anteriormente acumulados, não havia condições de pensar em uma interiorização e expansão da universidade.

Entretanto, conforme ressalta Cislagui (2011a) ao tratar sobre o cenário expansionista via Reuni, é justamente desconsiderando esses *déficits* anteriormente acumulados de custeio e de pessoal que o governo federal define a expansão das vagas nas universidades públicas brasileiras. Aproveitando-se das bandeiras históricas da sociedade civil e movimentos sociais, o governo federal conseguiu grande adesão da sociedade para execução de sua expansão. É, portanto, segundo a autora, uma “jogada de mestre”, que se aproveita da confiança histórica depositava no governo Lula da Silva, para transmitir a imagem de que, ao expandir a rede federal de educação superior, o atendimento das demandas acumuladas da população estaria sendo realizado, como um sopro de esperança diante de um histórico de redução no orçamento das universidades públicas e de favorecimento da educação superior privada.

Poderíamos afirmar que confiança histórica depositada no governo Lula da Silva esteve também presente de modo evidente na decisão pela expansão e interiorização da UFPE, seja quando a então Pró-reitora afirma que “em sintonia com o governo federal, a UFPE inaugurou uma nova gestão sob coordenação do então Reitor Amaro Lins” (MAIA, 2013, p. 59), seja quando explicita que, no movimento de interiorização, “estávamos alinhados aos ideais no novo governo e queríamos dele participar ativamente, não sem crítica, mas com engajamento” (Ibidem, p. 67).

Lícia Maia (Ibidem, p. 67) postula ainda que a comunidade acadêmica da UFPE, no movimento de expansão e interiorização, estava preocupada “face às enormes dificuldades de infraestrutura material e humana que a universidade pública vivenciava nos anos anteriores”, mas que “movidos pela convicção de que o direito à Educação Superior Pública deveria ser de todos os cidadãos pernambucanos e não apenas dos recifenses, de que o fato da não adesão ao projeto não era garantia de mais verbas para o *campus* existente”, alinharam-se ao novo

governo. Não obstante, como sublinhado anteriormente, a despeito do “consenso final”, as oposições e resistências da comunidade acadêmica da UFPE em relação ao contexto de interiorização e de expansão de sua estrutura foram frequentes e intensas.

Em entrevista concedida a Mendonça (2015, p. 69), uma das pessoas responsáveis pelo processo de implantação do *campus* de Caruaru assim caracteriza a oposição:

Uma barreira inicial que felizmente a gente teve capacidade de superar, por incrível que parece, foi interna. Se você pegar as atas das reuniões do Conselho, quando nós começamos essa discussão, boa parte dizia o seguinte: “Eu sou contra a UFPE instalar um *campus* no interior, porque as condições do *campus* de Recife ainda são muito ruins: os banheiros estão quebrados, o *campus* está abandonado, as estruturas estão velhas. Então, nós não vamos poder deslocar dinheiro para fazer um outro *campus*, enquanto as condições forem essas”. Muita gente no Conselho votou contra o *campus*. E a gente dizia: “Olha pessoal, esse é um projeto que nós vamos contar com o apoio do Governo Federal, ao invés de diminuir os recursos, nós vamos é ampliar os recursos para a execução dos novos *campi* e isso também vai ter uma repercussão aqui. [...] Em parte eu entendo, mas só em parte. Porque aqui estava ruim, em 2003, foi o pior ano da universidade, da história dela. [...] O Governo anterior tinha uma visão que era melhor você oferecer à iniciativa privada a educação e eles cuidariam disso, o Governo não precisaria se preocupar com isso. Uma visão completamente distorcida. Então era difícil eu dizer para o Conselho: “Olha, pessoal, vamos construir um *campus* novo”. Então, o pessoal dizia: “Tá ficando doido é? Tu não estás vendo que o *campus* está caindo aos pedaços?”. Só que eu tinha confiança no projeto que estava se instalando no Brasil [...].

Percebemos mais uma vez, através do relato acima, que parte da comunidade acadêmica da UFPE se opôs à adesão da universidade, naquele momento, ao movimento do governo federal de interiorização e ampliação da estrutura e das vagas das Ifes do país. Entendia-se que o movimento de expansão não poderia ser dado sem antes solucionar os problemas ali existentes. Compreendia-se que interiorizar e expandir as vagas, diante do contexto em que a UFPE se encontrava, poderia significar uma precarização ainda maior das condições de funcionamento da instituição.

Porém, como vimos, na medida em que se tratava de uma verba adicional destinada especificamente para o processo de interiorização universitária, a não adesão ao programa de expansão do governo federal não garantia a resolução dos problemas acumulados pela UFPE em seu *campus* de Recife, pelo contrário, significava apenas a ausência de mais verba. Isto é, sendo uma verba destinada particularmente para o processo de interiorização universitária, a não participação no programa federal só significaria que a UFPE teria “menos financiamento”, pois não tinha garantia de acréscimo no recurso para resolução dos problemas acumulados pela universidade.

De modo que aderir do programa de interiorização se constituía, naquele momento, como uma oportunidade de a universidades contar com um acréscimo financeiro, fato que

poderia, conforme relato acima, repercutir positivamente também no *campus* sede. Ademais, tratou-se, conforme Maria (2013), de uma oportunidade de romper, ainda que parcialmente, com uma hegemonia política que acompanhava a universidade desde seus primórdios e trazer mais equidade para a UFPE, na medida em que oportuniza a criação dos primeiros *campi* interiorizados da universidade e o acesso à educação pública federal por parte da população interiorana.

Ainda assim é plausível a preocupação dos docentes na época, pois mesmo com financiamento específico prometido pelo governo federal para aquele fim, não é possível desconsiderarmos o desafio a ser enfrentado por uma instituição ao decidir expandir sua estrutura e vagas em um contexto de *déficit* orçamentário e de pessoal. A universidade necessitaria fazer um esforço, direcionar quadros de pessoal para pensar e executar o processo de ampliação de sua estrutura para o interior do Estado, em um contexto no qual a instituição enfrentava um conjunto de desafios de manutenção da estrutura já existente.

Essa, todavia, não pareceu ser a leitura do governo federal acerca dos problemas enfrentados pelas universidades já existentes na época, pelo contrário, conforme como destacou Cislagui (2011a), foi justamente desconsiderando os *déficits* anteriormente acumulados de custeio e de pessoal que ele definiu a expansão das vagas nas universidades públicas brasileiras nas últimas décadas. De modo semelhante se deu a visão dos gestores da UFPE no período, que também estavam alinhados com os ideais do novo governo, “querendo dele participar ativamente” (MAIA, 2013, p. 67).

Sobre essa questão é importante atentarmos ainda para um ponto do trecho da entrevista concedida à Mendonça (2015, p. 69), citada anteriormente, no qual uma das pessoas responsáveis pelo processo de implantação do *campus*, ao defender uma posição favorável ao processo de interiorização da UFPE e um alinhamento com o “projeto que estava se instalando no Brasil”, critica a gestão de FHC pelo que seria “uma visão que era melhor você oferecer à iniciativa privada a educação”.

É evidente que no momento da interiorização da UFPE, em meados de 2005, ainda havia muitas expectativas por parte da população em torno da gestão de Lula da Silva no que se refere ao atendimento das demandas históricas da classe trabalhadora. Ainda assim cabe destacarmos que, a despeito da crítica acerca da privatização da educação empreendida pelo governo FHC, realizado por um dos envolvidos no processo de interiorização da UFPE, conforme Leher (2019, p. 77), “foi em nome da democratização do acesso à educação superior, notadamente no segundo governo Lula da Silva e, a seguir, do governo Dilma Rousseff, que a

mercantilização assumiu proporções que levou o Brasil a ter a educação mais mercantilizada do mundo”.

Isso implica lembrar que, apesar do crescimento do investimento em educação nos governos do PT e da criação de novas universidades federais no período, o intitulado processo de “democratização do acesso à educação superior” nas gestões Lula da Silva e Dilma Rousseff se deu sob bases relativamente controladas: por um lado com uma integração através do favorecimento da rede privada de ensino e por outro com uma ampliação das universidades públicas que, no que pese sua importância, também se dá em condições bastante frágeis e dentro de parâmetros gerencialistas de enxugamento dos recursos financeiros e humanos, de modo a garantir uma ampliação das vagas sem o investimento correspondente na criação de novas estruturas físicas e contratações de pessoal para atender à demanda em crescimento, sob risco de precarizar ainda mais as condições de trabalho, de funcionamento e de formação nessas Ifes.

Sendo assim, cabe questionarmos qual posição encontrou maior fundamento na realidade, se a posição de parte da comunidade acadêmica na qual são avaliados os riscos do processo de ampliação da estrutura e das vagas da universidade em um contexto de crise orçamentária e de pessoal ou se a posição alinhada com o projeto de expansão definido pelo governo federal. Além do mais, cabe questionarmos se existe, por parte da contrariedade da comunidade acadêmica da UFPE, resquícios do elitismo que tem caracterizado historicamente a instituição, opondo-se ao processo de interiorização da universidade que, além de tímido e restrito a apenas 2 *campi*, se deu muito tardiamente, somente após 60 anos da sua criação.

Ainda que sem uma resposta pronta para o caso da UFPE no momento, essa discussão em torno das consequências das políticas de expansão e interiorização das universidades federais vem mobilizando diversos pesquisadores e entidades da categoria dos docentes da educação superior para análise do processo em andamento nas últimas décadas, a exemplo do ANDES-SN, que publicou um conjunto de documentos denunciando as condições de funcionamento, de formação e de trabalho das novas instituições, fruto do processo de ampliação das Ifes dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Em *Dossiê Nacional Precarização: Precarização das Condições de Trabalho I*, o ANDES-SN (2013a) afirma serem as condições precárias de funcionamento e de trabalho os grandes entraves para um funcionamento minimamente aceitável das novas unidades acadêmicas. Como indicou o sindicato, as péssimas condições estruturais e ausência de recursos físicos e humanos não é uma realidade isolada de algumas instituições, mas configuram-se

como adversidades frequentes das unidades acadêmicas criadas nas últimas décadas, implicando nas condições inadequadas de trabalho e de formação em seu interior.

Conforme ressaltou no documento supracitado, a expansão vertiginosa das Ifes criou uma nova realidade, em que diversos *campi* foram se reproduzindo como cogumelos, “sem ter requisitos importantes para atender aos estudantes e aos professores, para favorecer o ensino, a pesquisa e a extensão, e, em muitos casos, sem professores suficientes para desenvolver os cursos novos que se tornaram mais precários ainda” (Ibidem, p. 3).

O sindicato complementa sua análise acerca das condições de trabalho docente em *Dossiê Nacional Precarização: Precarização das Condições de Trabalho II* (2013b), no qual são corroborados os dados sobre a realidade das instituições de educação fruto do projeto de ampliação e interiorização dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, demonstrando como essa expansão aprofundou problemas infraestruturais, pedagógicos, administrativos e financeiros das Ifes, relevando-se desastrosa quanto à qualidade acadêmica e às condições de trabalho docente.

Ainda de acordo com a entidade, sem debater com a comunidade universitária e sob pretexto de democratizar o acesso à educação superior pública, “o governo federal expôs seu propósito de impor à sociedade um conceito de universidade condicionado pelo mercado, com sérios prejuízos para todos os envolvidos na educação e na produção de conhecimentos” (Ibidem, p. 3).

Acrescenta o ANDES-SN (Ibidem, p. 3): “o que se vê, de Norte a Sul do País, são improvisações, obras inacabadas, equipamentos deteriorados e a mais absoluta falta de condições de lecionar e de fazer pesquisa”; mas não só, outros problemas pioraram o funcionamento instituições – desconstrução da carreira docente; perdas salariais; a falta de transparência na gestão dos orçamentos e de democracia no meio acadêmico; processos avaliativos desligados da contribuição particular de cada percurso acadêmico ao projeto de desenvolvimento institucional, cujos efeitos se fazem sentir no estímulo ao produtivismo, individualização e a divisão da categoria.

Ribeiro, Léda e Silva (2015) também destacam como, em questionário respondido por mais da metade de professores de um polo do interior da Universidade Federal Fluminense (UFF), além das condições precárias de trabalho, “obteve-se a resposta unânime de que são, no mínimo, adversas as condições de pesquisa (adjetivadas como inexistentes, péssimas ou insuficientes)” (Ibidem, p. 165). Os autores citam ainda o exemplo de um professor da instituição que, diante das condições desiguais de desenvolvimento de pesquisa e publicação,

afirmou pensar em solicitar transferência para outro local, fazer novo concurso ou abandonar a vida acadêmica e ir para outro país.

Lisboa (2013) corrobora e afirma que o Polo Universitário de Rio das Ostras, um dos sete *campi* da UFF no interior do estado, é indicativo da expansão precarizada empreendida nas últimas décadas. Foram diversos os problemas apresentados pelo *campus*: salas de aula inadequadas para o trabalho didático-pedagógico; insalubridade por falta de ventilação; laboratório pequeno para atividade de ensino, pesquisa e extensão; perigo das instalações, em virtude da provisoriedade que havia se tornado definitiva; dificuldades na solicitação e no armazenamento de materiais porque estavam em contêineres; falta de restaurante universitário etc. De tal modo que, segundo a autora, “a precariedade da infraestrutura em Rio das Ostras se reflete na qualidade da formação profissional e no adoecimento de professores por não conseguirem realizar suas atividades dentro da qualidade esperada” (Ibidem, p. 10).

Outro exemplo problemático apontado por Lisboa (Ibidem) foi o da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), mais especificamente da sua Unidade Acadêmica de Serra Talhada (Uast), no sertão pernambucano. Segundo relato, seis anos após o Reuni, a precariedade das instalações e do funcionamento da Uast parecia ter se cristalizado.

Não havia espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; docentes se amontoavam em salas que chegavam a abrigar até 30 pessoas, gerando prejuízos para atividades de orientação de pesquisa e extensão e para preparação dos estudantes e das aulas; ausência de laboratórios de ensino e de pesquisa ou seu funcionamento improvisado, o que provocaria o adiamento de muitos trabalhos de fundo científico; falta de espaços para recepção de materiais e instalação de equipamentos e maquinários adquiridos, o que contribuía para a diminuir a vida útil dos equipamentos; salas de aula insuficientes; falta de restaurante universitário e áreas de convivência para os estudantes; deficiência na rede de computadores; comunicação precária entre setores da unidade acadêmica, devido à falta de equipamentos como telefones e ramais nas salas dos docentes; falta de pessoal técnico-administrativo etc. (Ibidem).

Costa (2013) também apresenta relatos significativos sobre a realidade enfrentada por docentes em *campi* frutos do recente processo de expansão e interiorização universitária. De acordo com o autor, quem passava pela Rodovia PA-242, no município de Capanema, no nordeste paraense, não imaginava que no local funciona um *campus* da Universidade Federal do Pará (UFPA). “Com apenas um pavilhão de salas, prédios em construção e o mato tomando



conta do espaço, o *campus* de Capanema é o retrato da política de expansão da educação superior do governo federal na Amazônia” (Ibidem, p. 41).

Caso semelhante de condições precárias de funcionamento das novas universidades federais foi caso do *campus* interiorizado da Universidade Federal de Goiás (UFG), situado no município goiano de Catalão. Conforme Xavier (2013), talvez a instituição seja um exemplo contundente da precarização provocada pela expansão quantitativa das universidades federais, iniciada no governo Lula da Silva. O *campus* Catalão, ao aderir ao Reuni, triplicou seu número de cursos, de sete para vinte e um, o que significou que contava com 210 alunos ingressantes e passou para 980 por ano. Contudo, o aumento no número de vagas não se fez acompanhar da infraestrutura necessária. De acordo com a autora, o prédio do restaurante universitário da instituição, embora pronto, não funcionava por terem “esquecido” de fazer uma rede de esgoto; o acesso às edificações era precário, sem acessibilidade, sem calçada; as salas de aula eram apertadas e não tinham ventiladores ou ares-condicionados; a instituição contava com número insuficiente de data-shows; faltavam computadores; o acesso à internet era precário etc.

Sintomas das condições de trabalho docente nos *campi* interiorizados também foram indicadas por Coêlho (2015), ao estudar os anos iniciais de funcionamento do *campus* Pontal, primeira unidade interiorizada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). De acordo com a autora, o *campus* Pontal, localizado no município de Ituiutaba, funcionou por cerca de 5 (cinco) anos em estruturas provisórias, emprestadas ou locadas pela universidade, sem garantias de condições de trabalho adequadas para os seus docentes. Apesar de muitos dos problemas vivenciados pelos profissionais terem sido minorados através da transferência para a estrutura própria e definitiva do *campus*, após a mudança das atividades administrativas e acadêmicas para o novo espaço, grande parte dos participantes da pesquisa ainda percebiam como piores as condições de trabalho no interior em comparação com aquelas disponíveis na sede, sinalizando para a continuidade das desigualdades entre unidades acadêmicas da instituição.

Os exemplos acima citados são demonstrações das condições de ampliação das novas universidades e *campi* empreendidos nas últimas décadas, fruto do processo de expansão e interiorização dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Os dados apontam sobretudo para a frequente ausência de condições adequadas de financiamento, de formação e de trabalho nessas novas instituições.

Essas condições de ampliação não se isolaram, mas, como evidenciado, instigaram também debates e resistências, ainda que incipientes, na comunidade acadêmica da UFPE, quando discutida a possibilidade de a universidade aderir ao programa de ampliação

estabelecido pelo governo federal. A UFPE, assim como o conjunto de Ifes brasileiras, enfrentou problemas financeiros decorrentes dos cortes de recursos e *déficit* de pessoal frutos das políticas neoliberais levadas a cabo no final do século XX e início do XXI. Foi justamente em meio ao conjunto de problemas que se definiu a ampliação interiorizada de sua estrutura e vagas. Isso significa que foi em um contexto de enormes dificuldades de infraestrutura material e humana que ocorreu a criação dos *campi* interiorizados da UFPE, em Caruaru e em Vitória de Santo Antão.

Embora não possamos responder neste momento quais foram as repercussões desse processo especificamente para a dinâmica de funcionamento, as condições de trabalho e a formação na UFPE, esperamos alcançar essa resposta a partir do conjunto de achados deste trabalho.

### 4.3 As diferentes estruturas organizacionais da UFPE

Embora a UFPE seja regida por um único ordenamento (Estatuto e Regimento Geral), a estrutura organizacional formulada para os novos *campi* foi diferente da já existente no *campus* de Recife<sup>45</sup>. Em Recife, conforme UFPE (2019a) existe atualmente uma estrutura composta especialmente por Departamentos, coordenados por onze<sup>46</sup> Centros Acadêmicos, de acordo com a área de conhecimento.

O Departamento, destaca o *Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)* da UFPE (2019a, p. 87), “é o órgão que congrega em uma área específica do saber, do ponto de vista didático-científico e administrativo, as atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Suas atividades acadêmicas de cada curso ou projeto desenvolvem-se mediante a cooperação dos Departamentos de um mesmo ou diferentes Centros.

---

<sup>45</sup> Destacamos que em Recife existem mais de um *campus* da UFPE, o *campus*-sede, mais conhecido como *campus* Joaquim Amazonas e o *campus* centro, que se refere ao conjunto de unidades da UFPE localizadas no centro da cidade de Recife (UFPE, 2018). Apesar da distinção, para uma melhor apresentação dos dados e indicadores institucionais, usaremos a distinção geral entre *campus* de Caruaru, *campus* de Vitória e *campus* de Recife.

<sup>46</sup> No documento estão previstos 10 Centros Acadêmicos, no entanto, o número atual refere-se a 11, que são: Centro de Artes e Comunicação (CAC); Centro de Biociências (CB); Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Médicas (CCM); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH); Centro de Informática (CIn); Centro de Tecnologia e Geociências (CTG). Vale destacar que, apesar de estar localizado em Recife, o Centro de Ciências Jurídicas encontra-se fora do *campus* Joaquim Amazonas (conhecido como *campus* Recife). O CCJ fica fora da sede, no denominado *campus* centro.

Ressaltamos, porém, que existe uma tendência institucional de extinção da organização departamental, a partir da qual os cursos e servidores deixarão de estar vinculados aos Departamentos e passarão a se vincular diretamente ao Centro Acadêmico. Essa é uma possibilidade já prevista no novo Estatuto e Regimento Geral da UFPE (UFPE, 2018) e que vem sendo gradualmente incorporada pelos Centros da universidade. Nos termos do estatuto:

Art. 48. Os Centros Acadêmicos reunirão em áreas de conhecimento as atividades de ensino, pesquisa e extensão, que poderão ser distribuídas às seguintes unidades:

I – Departamento;

II - Núcleo Acadêmico;

III – Laboratórios e/ou Núcleos Temáticos que desenvolverão atividades de pesquisa, inovação e/ou extensão, articulados com a graduação e a pós-graduação stricto sensu;

IV – Especificamente na educação, o Colégio de Aplicação, que desenvolverá ensino básico, pesquisa e extensão.

§ 1º As atividades de ensino em nível de graduação e/ou pós-graduação, de pesquisa e extensão serão desenvolvidas nas unidades acadêmicas mencionadas no inciso I e II deste artigo;

§ 2º **Não existindo as unidades acadêmicas referidas nos incisos I e II, as suas atribuições serão exercidas pelos Centros Acadêmicos.**

§ 3º **Os docentes serão lotados nas unidades citadas nos incisos I e II ou, quando não houver, no Centro Acadêmico.**

No caso dos *campi* interiorizados da UFPE, a estrutura foi organizada inicialmente a partir dos chamados Núcleos Acadêmicos. No entanto, apesar da constituição de uma diferente forma de gestão nas unidades localizadas no interior, somente recentemente, novo Estatuto e Regimento Geral da UFPE (UFPE, 2018), foi possível verificar a existência de uma definição e regulação mais específica acerca do que seriam concretamente esses núcleos. Tal ausência de regulação significou um hiato de mais de 10 anos entre a criação dos Núcleos Acadêmicos e sua definição. Isto porque, até o ano de 2018, quando aprovado o novo Estatuto, a universidade ainda era regida pelo documento de 1974, constituído durante o período ditatorial brasileiro e que não contemplava a dinâmica específica dos *campi* interiorizados, estabelecidos dentro de uma nova estrutura de gestão para a universidade.

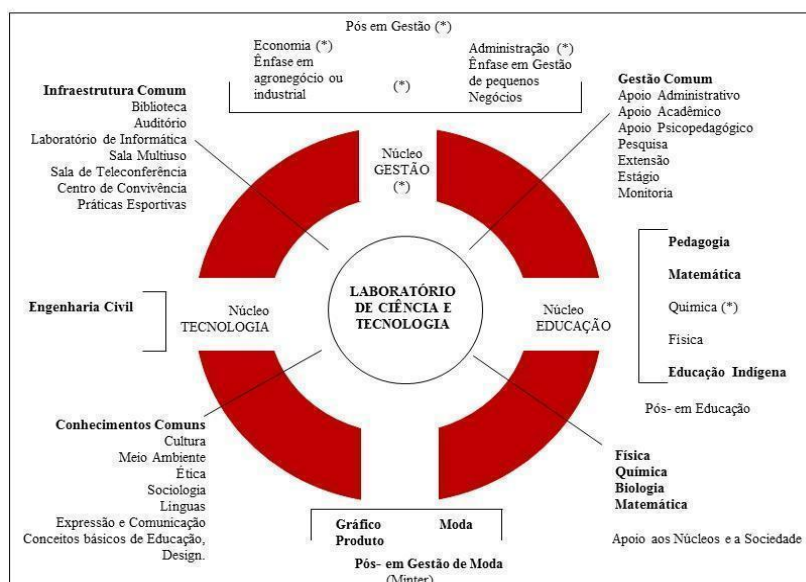
No Regimento anterior, a universidade só previa e descrevia, portanto, a estrutura de gestão departamental, desconhecendo regimentalmente qualquer outra forma de organização de suas unidades acadêmicas, ainda inexistente. Portanto, até recentemente, não existia qualquer especificação sobre a forma de ser desses núcleos, a ideia de Núcleo se constituía, portanto, como vaga e imprecisa, caracterizando-se apenas como um *projeto multidisciplinar* ou de aglutinação de grandes áreas.

De acordo com o artigo 70 do novo Estatuto e Regimento da instituição (UFPE, 2018): “os Núcleos Acadêmicos são unidades acadêmicas com estrutura organizacional executiva no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, que agrupam cursos de uma ou mais áreas de

conhecimento e/ou programas de pós-graduação”. Ao que nos parece, embora não tenhamos encontrado nenhum aprofundamento da universidade a respeito da questão, a principal diferença entre Departamentos e Núcleos é, de fato, a possibilidade destes últimos contemplarem diversas áreas de conhecimento, possibilitando a ruptura com a denominada “segmentação” departamental<sup>47</sup>.

Conforme previsto no *Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco: Campus do Agreste* (2005a, p. 4), os “Núcleos funcionarão a partir de um projeto multidisciplinar que, em médio prazo, deverá se expandir para outras áreas de conhecimento, com, por exemplo, a criação do curso de Engenharia de Produção e de licenciaturas em física e química”. Assim, para funcionamento do *campus de Caruaru*, foi estabelecida inicialmente uma estrutura humana e física, de modo a contemplar a estrutura organizacional descrita no diagrama a seguir:

**Figura 1** – Diagrama da estrutura organizacional do Centro Acadêmico do Agreste



**Fonte:** UFPE (2005a).

<sup>47</sup> Destacamos também que no caso dos *campi* interiorizados, apesar da regulamentação recente de sua estrutura organizacional através do novo regimento da universidade, assim como tem ocorrido em Recife (com os Departamentos), existe uma tendência de extinção dos Núcleos Acadêmicos e a respectiva vinculação dos cursos e dos servidores diretamente ao Centro. Uma mudança que já se encontra em andamento, como veremos de forma mais clara adiante, a partir das entrevistas com as diretorias de Centro.

No diagrama acima podemos verificar a principal diferença entre a estrutura organizacional do *campus* de Recife e da prevista para a criação do *campus* de Caruaru. Enquanto em Recife temos Centros Acadêmicos congregando uma grande área de conhecimento, no Centro interiorizado em questão têm-se diferentes áreas de saber na mesma unidade, seguindo uma proposta organizacional mais enxuta.

No *campus* de Caruaru, a estrutura básica inicial ficou assim organizada: Núcleo de Gestão (formado pelo curso de graduação em Administração e Economia), Núcleo de Design (constituído pelo curso de graduação em Design), Núcleo de Formação Docente (composto pelo curso de graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação) e Núcleo Tecnologia (formado pelo curso de Engenharia Civil) (Ibidem).

Em 2018, segundo o *Anuário Estatístico UFPE 2019 – Base 2018*, o Centro Acadêmico do Agreste contava com 6 núcleos de Ensino (Núcleo interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza, Núcleo de Ciências da Vida, Núcleo de Design e Comunicação, Núcleo de Formação Docente, Núcleo de Gestão e Núcleo de Tecnologia) e com 12 cursos de graduação, sendo eles: Administração, Design, Economia, Engenharia Civil, Pedagogia, licenciatura em Química, Física, Matemática, licenciatura Intercultural, Engenharia de Produção, Medicina e Comunicação Social. No que se refere à pós-graduação, o CAA contava com 1 especialização semipresencial, 5 mestrados acadêmicos e 1 mestrado profissional (UFPE, 2019b).

A separação entre grandes áreas, portanto, que no caso do Recife acontece a partir dos Centros Acadêmicos, no caso de Caruaru atualmente ocorre a partir de Núcleos de ensino, muito embora, como veremos adiante, exista uma tendência de transformação dos Núcleos Acadêmicos do *campus* de Caruaru em Centros Acadêmicos.

A criação dessa nova estrutura universitária dos *campi* interiorizados da UFPE, baseada em Núcleos, porém, não se deu sem críticas. Em entrevista dada a Mendonça (2015, p. 72), uma das pessoas envolvidas na criação do Centro Acadêmico do Agreste assim definiu a nova estrutura de gestão da instituição:

O centro foi criado com a ideia de núcleos, em vez de departamento, então a história de Núcleos era pra (sic) tentar ter uma interdisciplinaridade entre eles e que eles não tivessem essa departamentalização que tem aqui em Recife. É tanto que a ideia era não ter secretária de curso, o centro ser o centro, onde teria toda a parte administrativa, só que, do ponto de vista operacional, isso não deu certo. Hoje tem o nome de Núcleo, mas é igual a departamento. Não tem nada de diferente, apenas o nome que lá [no CAA] é Núcleo e aqui é departamento. Inclusive a gente teve uma das grandes dificuldades operacionais foi porque quando chegava “Chefe de Núcleo” aqui aí o pessoal voltava, porque na estrutura da UFPE não tinha, tem Chefe de Departamento. Então foi preciso a gente fazer uma circular para todas as Pró-Reitorias dizendo que

o “Chefe de Núcleo” é equivalente ao “Chefe de Departamento”. As pessoas que foram para Caruaru, a grande maioria eram ex-alunos da UFPE e aí tinham isso de ter departamentos. Hoje não há diferenças entre os Núcleos e os departamentos.

Conforme relato acima, existiram algumas dificuldades a serem enfrentadas pela comunidade acadêmica do CAA diante de formas organizacionais diferenciadas, dentre as quais estaria o estranhamento da nova estrutura por parte de setores institucionais. Destaca-se ainda o que seria uma indiferenciação entre Núcleos e Departamentos, bem como uma equivalência entre “Chefe de Núcleo” e “Chefe de Departamento”. Como relata: “hoje tem o nome de Núcleo, mas é igual a departamento”, assim, segundo o seu ponto de vista, embora tenha representado uma tentativa de fortalecimento da interdisciplinaridade e de ruptura com a segmentação departamental, no plano operacional, “isso não deu certo”.

Outro sujeito entrevistado por Mendonça (Ibidem) chegou a afirmar que, diante da organização da estrutura por Núcleo, a comunidade acadêmica do CAA sentia-se estranha, encontrando-se fora do Estatuto e Regimento Geral da universidade<sup>48</sup>.

No caso do Centro Acadêmico de Vitória, embora também conte com o novo formato de gestão baseado em Núcleos, o *campus* possui, desde sua criação, um direcionamento acadêmico mais voltado para a formação na área de saúde, conforme demonstra o diagrama abaixo:

**Figura 2 –** Diagrama da estrutura organizacional do Centro Acadêmico de Vitória



**Fonte:** UFPE [2005c?].

<sup>48</sup> Conforme ressaltado, somente recentemente, com a elaboração no novo estatuto (UFPE, 2018), a UFPE passou a regulamentar mais efetivamente os Núcleos Acadêmicos.

No *campus* de Vitória, de acordo com o diagrama, a estrutura básica inicial prevista ficaria assim organizada: Núcleo de Nutrição (formado pelo curso de graduação em Nutrição), Núcleo de Enfermagem (constituído pelo curso de graduação em Enfermagem), Núcleo de Educação Física (composto pelo curso de graduação em Educação Física - bacharelado) e Núcleo de Pós-graduação e Pesquisa<sup>49</sup>. Contudo, como ressaltado em momento anterior, o *campus* acabou por ser implantado com os cursos de bacharelado em Enfermagem, bacharelado em Nutrição e licenciatura em Ciências Biológicas. De qualquer modo, podemos verificar, mesmo no contexto mais recente, uma maior uniformidade nas áreas de conhecimento presentes na unidade acadêmica em questão, voltados mais especialmente para a área da saúde, com exceção da licenciatura em Educação Física, situada no campo da Educação.

Em 2018, de acordo com o *Anuário Estatístico UFPE 2019 – Base 2018*, o Centro Acadêmico de Vitória contava com 6 Núcleos de Ensino (Núcleo Centro Acadêmico de Vitória, Núcleo de Licenciatura em Ciências Biológicas, Núcleo de Educação Física e Ciências Esportivas, Núcleo de Enfermagem, Núcleo de Nutrição e Núcleo de Saúde Coletiva) e com 6 cursos de graduação, sendo eles: licenciatura em Ciências Biológicas, bacharelado em Educação Física, licenciatura em Educação Física, bacharelado em Enfermagem, bacharelado em Nutrição e bacharelado em Saúde Coletiva. No que se refere à pós-graduação, o CAV contava com 1 especialização a distância, 2 mestrados acadêmicos e 1 mestrado profissional (UFPE, 2019b).

A adoção de estruturas organizacionais alternativas, no entanto, não é uma realidade isolada da UFPE. Conforme Fávero (2000), com a promulgação da nova LDB de 1996, a partir da qual os departamentos deixam de ser uma exigência legal nas estruturas universitárias, algumas instituições universitárias retomam a discussão histórica sobre o modelo departamental, propondo formas de organização acadêmicas diferentes dos modelos tradicionais, visando alternativas menos burocráticas.

Como destaca, tendo surgido ainda no período da ditadura militar brasileira, em substituição às antigas cátedras universitárias, a organização universitária a partir de departamentos têm se construído, mesmo após décadas da sua criação, como “espaço de alocação burocrático-administrativo de professores, tornando-se em alguns casos, elemento impeditivo de um trabalho de produção de conhecimento coletivo” (Ibidem, p. 13). Sendo assim, complementa a autora:

---

<sup>49</sup> Em UFPE (2005b), por outro lado, previa-se a instalação inicial dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Educação Física.

A respeito, outras questões poderiam ser colocadas: será possível repensar a estrutura das universidades, não em termos genéricos e mais abrangentes, mas propondo formas de organização diferentes dos modelos acadêmico-administrativos impostos pela Reforma Universitária dos anos 60? Na mesma direção, formulamos a hipótese: por que não se admitir a possibilidade de organizar as instituições universitárias em programas ou em núcleos de ensino, estudo e pesquisa, em lugar de departamentos estanques?

Com a promulgação da nova LDB, Lei nº. 9394/96, em que o departamento não é mais uma exigência legal na estrutura da universidade, algumas instituições universitárias retomam essa discussão, propondo formas de organização diferentes dos modelos acadêmico-administrativos impostos num passado que ainda está presente. Diante desse quadro, convidamos aqueles que integram, atualmente, uma universidade a refletirem: que alternativas podem ser apresentadas aos departamentos estanques, ou como reestruturar os departamentos de modo a criarem condições a fim de que a universidade desempenhe bem suas funções? (Ibidem, p. 13)

No caso da UFPE, ao que parece, acompanhando uma tendência geral de questionamento e revisão da estrutura departamental adotada pelas universidades brasileiras desde a ditadura militar, a instituição propôs para seus *campi* interiorizados uma nova estrutura organizacional, baseada em Núcleos Acadêmicos. Esta estrutura, por sua vez, apresenta-se desde as suas origens como uma proposta de modelo mais multidisciplinar, o que romperia com a segmentação departamental herdada do período ditatorial.

O presente modelo, sendo adotado por seus *campi* interiorizados desde 2006, todavia, só foi regulamentado pela instituição em 2018, representando um hiato de mais de 10 anos entre a implantação da nova estrutura e sua regulamentação oficial em Estatuto e Regimento internos (UFPE, 2018). Isso significa que a UFPE atravessou um período de quatro décadas com um mesmo Estatuto, herdeiro ainda da ditadura militar. Mesmo após a promulgação da LDB de 1996, a instituição levou duas décadas até aprovação de novo regimento, a partir do qual, como ressaltado, se prevê a possibilidade de novas estruturas organizacionais para a seus *campi* e Centros Acadêmicos.

Além do hiato, outros problemas acompanharam a adoção de um modelo alternativo pela UFPE em seus *campi* interiorizados. Conforme relato de um dos sujeitos envolvidos no processo de criação do CAA, havia certo desconhecimento de setores da universidade com relação à nova estrutura organizacional. Ademais, embora tivesse como objetivo alcançar uma maior interdisciplinaridade, do ponto de vista operacional, a proposta alternativa de Núcleos Acadêmicos, de acordo com os mesmos relatos apresentados por Mendonça (2015), não se efetivou, tornando-se iguais aos Departamentos, alternando apenas a nomenclatura.

Isso significa que, da proposta inicial de congregação de diversas áreas de conhecimento em uma mesma base organizacional, que em tese seria mais integrada, menos fragmentada e burocrática, conforme compreendemos a partir do relato, restou tão somente o



nome e os recursos humanos e materiais diferenciados. Isto é, a proposta de diferenciação da lógica departamental não se efetivou, mas os *campi* interiorizados permaneceram com a estrutura organizacional diferenciada, na qual se tem uma parte administrativa mais enxuta e centrada na figura do Centro Acadêmico, com menos setores e servidores que a proposta departamental, como aprofundaremos ao longo deste trabalho.

#### **4.4 Regulação das atribuições e avaliações docentes na UFPE**

Como ressaltado em momento anterior, o funcionamento dos *campi* interiorizados da UFPE é regido pelos mesmos regimentos e estatuto gerais da universidade, por conseguinte, são conduzidos por diretores acadêmicos. O Centro Acadêmico do Agreste e o Centro Acadêmico de Vitória contam, por conseguinte, com *status* equivalentes ao dos demais Centros Acadêmicos situados em Recife. Nesse contexto, o trabalho docente nos *campi* interiorizados da UFPE segue a mesma regulamentação trabalhista federal geral (Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais) e legislação específica da instituição, o que estabelece uma uniformidade na organização do seu trabalho docente.

O ingresso na Carreira de Magistério Superior na UFPE, de acordo com a legislação pertinente (Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências), se dá mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, tendo como exigência o título de doutor, salvo quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica desse nível (BRASIL, 2012c, Art. 8º § 3º). Os professores de Ifes, uma vez sujeitos ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, são submetidos a um dos seguintes regimes de trabalho: de 40 horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional (excepcionalmente poderá admitir a adoção do regime de 40 horas semanais de trabalho, em tempo integral, observando 2 turnos diários completos, sem dedicação exclusiva); e tempo parcial de 20 horas semanais de trabalho (Ibidem, Art. 20º).

O regime de 40 horas com dedicação exclusiva, conforme a mesma regulamentação, implica a impossibilidade de realização de outra atividade remunerada, pública ou privada, com

exceções apresentadas na lei<sup>50</sup>. Em termos legais, a carreira de magistério superior está também integrada pelas seguintes classes: Professor Titular, Professor Associado, Professor Adjunto, Professor Assistente e Professor Auxiliar, sendo progressão entre as classes igualmente prevista no documento<sup>51</sup>.

Afora essa regulamentação, a carreira docente da UFPE é regida pela Resolução 03/2014<sup>52</sup> do Conselho Universitário, que estabelece critérios e normas para fins de progressão funcional e promoção na carreira de professor de magistério superior. Por progressão funcional entende-se “a passagem ao nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma Classe e promoção, a passagem de uma Classe para a outra subsequente” (UFPE, 2014, p. 2). A progressão funcional do docente dar-se-á mediante dois processos, quais sejam: cumprimento do interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível; e aprovação em avaliação de desempenho. No que se refere a esta última, serão considerados os indicadores dos docentes nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, conforme podemos verificar a seguir:

**I.** Ensino na educação superior, assim compreendida qualquer atividade formalmente incluída nos planos de integralização curricular dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade; **II.** Desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente; **III.** Produção intelectual, abrangendo as produções científicas, artísticas, técnicas e culturais, representadas por publicações ou formas de expressão usuais e pertinentes aos ambientes acadêmicos específicos, para as diferentes áreas do conhecimento ou de organismos profissionais nos casos de profissões de cunho técnico; **IV.** Pesquisa, relacionada aos projetos aprovados pelas instâncias institucionais competentes da Universidade ou em editais de agências de fomento; **V.** Extensão, relacionada aos programas, projetos, cursos, eventos e serviços de extensão aprovados pelas instâncias institucionais competentes da Universidade e registrados na PROEXT; **VI.** Gestão, compreendendo atividades de direção, assessoramento,

<sup>50</sup> No Art. 20, § 4º, da referida lei prevê-se o seguinte: “O professor, inclusive em regime de dedicação exclusiva, desde que não investido em cargo em comissão ou função de confiança, poderá: (Incluído pela Lei nº 12.863, de 2013)

I - participar dos órgãos de direção de fundação de apoio de que trata a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, nos termos definidos pelo Conselho Superior da IFE, observado o cumprimento de sua jornada de trabalho e vedada a percepção de remuneração paga pela fundação de apoio; e (Incluído pela Lei nº 12.863, de 2013)

II - ocupar cargo de dirigente máximo de fundação de apoio de que trata a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, mediante deliberação do Conselho Superior da IFE. (Redação dada pela Lei nº 13.243, de 2016)”.

<sup>51</sup> Como previsto no Art. 1º § 2 da referida lei, as classes da Carreira de Magistério Superior receberão as seguintes denominações de acordo com a titulação do ocupante do cargo: Classe A (composto por Professor Adjunto A, se portador do título de doutor; Professor Assistente A, se portador do título de mestre; Professor Auxiliar, se graduado ou portador de título de especialista); Classe B, com a denominação de Professor Assistente; Classe C, com a denominação de Professor Adjunto; Classe D, com a denominação de Professor Associado; Classe E, com a denominação de Professor Titular.

<sup>52</sup> A resolução em questão ancora-se na Lei nº 12.772/12, que trata do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Superior; na Portaria nº 554/13, que estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão funcional e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Superior; e o disposto na Portaria nº 982/13 alterada pela Portaria nº 10/14, do Ministro de Estado da Educação, que estabelece as diretrizes gerais para a promoção à Classe E, denominada de Professor Titular pertencente ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Superior (UFPE, 2004).

chefia e coordenação nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES ou nos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atividade docente; **VII.** Representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados da Universidade, ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outros órgãos, relacionados à área de atuação do docente, na condição de indicado ou eleito; **VIII.** Envolvimento em outras atividades não incluídas no plano de integralização curricular de cursos e programas oferecidos pela Instituição, tais como orientação e supervisão, participação em Comissões examinadoras e outras desenvolvidas na Universidade, ou em outras instituições pelas quais o docente não tenha recebido remuneração adicional específica; **IX.** Recebimento de comendas e premiações advindas do exercício de atividades acadêmicas. (UFPE, 2014, p. 2-3)

Atividades de ensino, publicações de artigos em periódicos nacionais e internacionais, orientações de bolsistas de extensão etc. são alguns dos elementos a serem considerados no processo de avaliação de desempenho para fins de aprovação ou negação da progressão funcional docente. É importante observarmos que essas são atividades que auxiliam também no aumento dos indicadores institucionais da UFPE, diante de um contexto de cobrança por altos desempenhos universitários e aprofundamento de uma cultura meritocrática e produtivista.

As pontuações entre as diversas atividades acadêmicas não se dão, porém, de forma equânime. A avaliação de desempenho processa-se de acordo com grupo e subgrupos, os quais, por sua vez, possuem pesos específicos indicados pela universidade. No caso da UFPE, de acordo com a Resolução 03/2014, a avaliação está assim organizada:

- *Grupo 1 – Atividades: Ensino – Peso 4* – Estão incluídas nas atividades de ensino: Supervisão de estágios curriculares e extracurriculares; orientações de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses; Coordenação de disciplinas ministradas em várias turmas por diferentes docentes; Participação de Comissões de concurso público, de congressos de Iniciação Científica ou de Extensão, estágio, monografia, Trabalho de Conclusão de Curso, dissertação ou tese; Atividades de Ensino (graduação, Pós-Graduação *stricto sensu* e residência); Avaliação didática de docente pelo discente etc.
- *Grupo 2 – Atividades: Produção Científica, Técnica, Artística e Cultural – Peso 5* – Estão incluídas neste grupo as seguintes atividades: Bolsista de produtividade em pesquisa e inovação tecnológica; Participação, com apresentação de trabalho ou oferecimento de cursos, palestras ou debates em congressos, colóquios, seminários e simpósios; Autoria de artigos completos publicados em anais de congresso, em jornais e revistas de circulação nacional e internacional na sua área; Membro do corpo editorial de periódicos e revistas especializadas do País ou do exterior; Revisão de texto de documentos

institucionais da UFPE; Autoria de livros publicados por editoras que assegurem distribuição a nível regional e/ou nacional etc.

- *Grupo 3 – Atividades: Extensão – Peso 1* – Estão incluídas as seguintes atividades: Coordenação de Programas ou Projetos de extensão aprovados institucionalmente; Orientação de bolsistas de extensão; Co-orientação de bolsista de extensão; Coordenação de Evento Internacional, nacional, regional e/ou local; Comissão organizadora de eventos internacional, nacional, regional ou local; Prestação de serviço em clínicas ou unidades institucionais ou no Hospital das Clínicas etc.
- *Grupo 4 – Atividades: Formação e Capacitação Acadêmica* – Estão incluídas as atividades: Atualização e cursos de capacitação ou extensão na área de conhecimento ou afins com somatório de 40 horas e mínimo de 20 horas; Atualização em curso de formação pedagógica; Especialização, Aperfeiçoamento ou Residência na Área de Saúde; Estágio na área a partir de um mês e até seis meses; Pós-doutorado na área de atuação.
- *Grupo 5 - Atividades: Gestão* – Estão incluídas as seguintes atividades: Reitor – Vice-Reitor; Diretor de Pró-Reitoria; Chefe de Departamento ou Núcleo; Coordenação ou Presidente de Comissão de Ética; Membro de Colegiados de Curso de Graduação e Pós-Graduação etc.

Segundo a Resolução, serão considerados aptos à progressão funcional ou promoção os docentes que: “I. em regime de quarenta horas ou de quarenta horas com dedicação exclusiva que obtiver, no mínimo, nota sete, na média aritmética simples dos totais atribuídos pelos membros da Comissão” ou “II. em regime de vinte horas que obtiver, no mínimo nota cinco, na média aritmética simples dos totais atribuídos pelos membros da Comissão” (UFPE, 2014, p. 4). As notas atribuídas aos docentes serão a soma das pontuações dos grupos 1, 2 e 3 (considerando seus respectivos pesos e não ultrapassando a nota 10), acrescida, quando houver, a pontuação dos grupos 4 e 5<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Sendo consideradas atividades excepcionais, os grupos 4 e 5 não possuem pesos específicos, sendo tratados como pontuações adicionais. Isso significa, na prática, que se uma docente estiver exercendo função de Reitora da instituição durante o seu interstício de avaliação, ela poderá adicionar à sua avaliação a pontuação referente a esse tipo de atividade (prevista no Grupo 5). No caso em questão, junto aos grupos 1, 2 e 3, a docente poderá solicitar o acréscimo de pontuação do grupo 5, de modo que a atividade de gestão seja considerada como critério avaliativo para fins de progressão funcional e a servidora não seja prejudicada por estar exercendo atividades gerenciais, por exemplo. De igual modo, um docente realizando atividades de capacitação poderá ter uma pontuação adicional referente ao grupo 4, de modo a garantir que a realização dessa atividade não seja prejudicial para a sua avaliação de desempenho. Esses somatórios adicionais garantem, ainda, um incentivo para que os docentes exerçam

Os grupos 4 e 5 funcionam como adicionais no somatório docente, sendo prevalentes os grupos 1, 2 e 3, os quais, por sua vez, encontram-se distribuídos de forma diferenciada de acordo com critérios de “importância”, representados a partir de seus respectivos pesos, sendo o Grupo 2 (produção científica) o com maior peso, seguido pelo Grupo 1 (Ensino) e Grupo 3 (Extensão) (UFPE, 2014).

Esses pesos, todavia, não são determinados de forma aleatória, mas representam a lógica então vigente nas políticas de educação superior brasileiras, que mensuram diferencialmente as atividades acadêmicas, dando maior importância a determinadas atividades em detrimento de outras, redimensionando a dinâmica do trabalho docente para a corrida desenfreada por resultados, sobretudo àqueles voltados a produção de artigos científicos, capítulos de livros etc., contando com menos prestígio atividades ligadas à extensão, que no caso da avaliação institucional da UFPE, conta apenas com peso 1.

Nesse ponto é importante lembrarmos das discussões de Pinto (2000), quando o autor ressalta que ao pontuar diferencialmente as atividades de ensino, pesquisa e extensão, temos uma metodologia de avaliação que estimula uma divisão de especialidades, fere a interligação entre atividades e a totalidade do trabalho docente. Além do redimensionamento desproporcional das atividades docentes, é evidente no processo de avaliação institucional da UFPE – embora não seja exclusividade da instituição – a quantificação dos afazeres profissionais, mesmo de aspectos que deveriam ser tratados de forma mais qualitativa.

Além do mais, é importante refletirmos sobre os elementos de padronização presentes no processo de avaliação docente, pois como vislumbramos anteriormente, o trabalho docente nos *campi* interiorizados da UFPE é regulado igualmente pelas normas gerais da universidade e regulamentação trabalhista federal, sem especificidades. De igual modo, o processo de progressão funcional docente segue o mesmo padrão avaliativo em todos os *campi* da instituição. No entanto, considerando que as instituições interiorizadas costumam contar com particularidades referentes ao quantitativo e consolidação de seus programas pós-graduação, certa distância dos centros urbanos, docentes recém-doutorados etc., faz-se necessário o

---

atividades de gestão e de capacitação. Para efeitos de visualização, podemos citar o At.7º § 4 que prevê que “O docente, pertencente às Classes A, B e C, afastado para mestrado e doutorado terá a sua pontuação acrescida de até cinco pontos, proporcionalmente à fração de tempo total do interstício, mediante aprovação do relatório correspondente nas instâncias da UFPE”. Mais detalhes sobre pontuações dos grupos avaliativos podem ser acessados na própria resolução, disponível em: <[bo74.pdf \(ufpe.br\)](#)>. Acesso em: 20.04.2022.

acionamento de mecanismos específicos, sob o peso de não garantir condições equânimes de trabalho e de desenvolvimento acadêmico<sup>54</sup>.

De modo a contemplar particularidades dos *campi* interiorizados e incentivar o desenvolvimento de pesquisas nas instituições interiorizadas do estado, a Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) prevê em alguns de seus editais critérios de priorização para estudos desenvolvidos por grupos de pesquisa localizados no interior, garantindo pontuação adicional e apoio no recebimento de recursos. A UFPE, por outro lado, no dia 22 de setembro de 2021, anunciou o lançamento do Programa Institucional de Apoio à Interiorização da Pesquisa na UFPE<sup>55</sup>, que incluiu três editais, a saber:

- *Edital Propg nº 04/2021*<sup>56</sup> – Concessão de Bolsas para Cooperação com o Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (OIJ), que apoia a vinda de pós-graduandos estrangeiros para o CAV e o CAA através da apresentação de propostas de PPGs dos Centros Acadêmicos de Caruaru e de Vitória de Santo Antão para oferta de vagas de mestrado acadêmico – com bolsa ou sem bolsa – a estudantes estrangeiros. Mediante edital são ofertadas cinco bolsas de mestrado acadêmico (no valor de R\$ 1.500,00, mesmo valor da modalidade Capes no momento de lançamento do edital). Para cada bolsa concedida, o PPG deverá ofertar duas vagas, sendo uma com bolsa e outra sem bolsa, no segundo caso, as despesas serão de responsabilidade do estudante. Como objetivos, o edital se propõe a 1. Contribuir para o processo de consolidação da pesquisa e pós-graduação no CAV e no CAA; 2. Estimular o desenvolvimento de um ambiente acadêmico internacional no CAV e no CAA; 3. Proporcionar maior visibilidade internacional à produção científica, tecnológica e cultural brasileira.
- *Edital Propg nº 03/2021*<sup>57</sup> – Contratação de Professor Visitante, com oferta de duas vagas, sendo uma para cada *campus* do interior. A contratação se dará com recursos previstos no orçamento da UFPE, para atuar em projetos de pesquisa junto a Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPE, sendo o valor estabelecido com base na retribuição estabelecida na carreira de Magistério Superior correspondente à

<sup>54</sup> O que se aplica aos critérios gerais das avaliações dos programas de pós-graduações *stricto sensu* dos *campi* interiorizados, que não consideram as especificidades dos processos de criação e de consolidação das novas unidades acadêmicas, carecendo de um olhar específico.

<sup>55</sup> Sobre o lançamento e proposta, ver: < [Evento marca lançamento do Programa Institucional de Apoio à Interiorização da Pesquisa na UFPE - Notícias - UFPE](#)>. Acesso em: 04.10.2021.

<sup>56</sup> Disponível em: < [257c0ccd-d130-4d2f-a5d6-9a5976d31963 \(ufpe.br\)](#)>. Acesso em: 04.10.2021.

<sup>57</sup> Disponível em: < [Microsoft Word - proposicao edital professor visitante propg final \(ufpe.br\)](#)>. Acesso em: 04.10.2021.

qualificação do indicado. Conforme edital, o período de contratação deve ter duração mínima de 03 (três) e máxima de 12 (doze) meses.

- Edital Propesqi nº 12/2021<sup>58</sup> – Se destina a fornecer Auxílio Financeiro a Pesquisador lotado no CAV ou CAA, por meio da destinação de recursos financeiros para custear a execução de projetos de pesquisa e inovação, e atividades relacionadas que contribuam para implementação/desenvolvimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Conforme edital, o apoio previsto é individual e o benefício corresponde ao pagamento de Auxílio Financeiro a Pesquisador no valor máximo de R\$ 60.000,00 (sessenta mil reais), podendo corresponder a: 1. Uma bolsa de pós-doutorado por 12 meses (R\$ 4.100,00/mês) e mais até R\$ 10.800,00 em recursos para despesas de custeio; ou 2. Até R\$ 60.000,00 em recursos para despesas de custeio para projetos essencialmente de cunho experimental, com apresentação de justificativas para os itens solicitados; ou 3. Até R\$ 30.000,00 em recursos para despesas de custeio, com apresentação de justificativas para os itens solicitados.

Ainda que restritos em suas ofertas e vagas, destacamos a importância de mecanismos institucionais como os acima citados, que considerem as especificidades dos *campi* localizados no interior, que possuem particularidades que são próprias do seu processo de desenvolvimento e consolidação, portanto, precisam contar com um olhar atento por parte das gestões. São, sem dúvidas, mecanismos importantes a serem acionados, de modo a garantir condições equânimes de realização das diversas dimensões do trabalho docente nos diferentes lugares onde a universidade está presente, pois, como ressaltou Fialho (2005), ser *multicampi* não significa espalhar, no território, muitas unidades e reuni-las sob a designação de universidade *multicampi*. Ao sugerir a diferença entre os termos *multicampi* e *pluricampi*, a autora indica que, para além da pluralidade de unidades dispersamente fixadas no território, a designação *multicampi* supõe uma certa organicidade do modelo universitário.

Isso significa que para ser *multicampi*, segundo Fialho (Ibidem), a universidade enfrenta o desafio de planejar com responsabilidade o processo de interiorização e expansão em seus diversos territórios, de modo a garantir condições equânimes em todas as unidades acadêmicas, para que os novos *campi* não sejam prejudicados em sua produção intelectual. Esse fato não é pouco importante, visto que as instituições de educação superior devem olhar com atenção para seus *campi* interiorizados, de modo a garantir aos seus servidores condições

---

<sup>58</sup> Disponível em: <[2021 - UFPE](#)>. Acesso em: 04.10.2021.

adequadas de trabalho, assim como o desejo de fixação no interior, evitando as fugas para universidades localizadas nos grandes centros urbanos. Nos termos da autora:

Nas universidades *multicampi*, essa é uma questão determinante para a gestão e a realização da missão universitária em face da necessidade de fixação de docentes titulados em regiões com níveis diferenciados de desenvolvimento, disponibilizando o acesso a redes de pesquisa e de articulação direta com pesquisadores nas áreas de conhecimento afins, a exemplo dos grupos de referências. Basta recordar que o *campus* universitário, no interior, encontra-se, legal e estatutariamente, tão incumbido quanto qualquer outro – a exemplo daqueles localizados na Capital – das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, além de que ele responde, também, pelo compromisso da instituição para com a sociedade. O resultado de conflitos ou impasses como esses, seja de natureza legal ou institucional, é frequentemente revelado pela experiência cotidiana: doutores sem condições de produção acadêmica e científica ou partem em busca de outros ambientes de trabalho ou, sem qualquer reboço, oneram a instituição universitária, dado que acabam por restringir a sua capacidade de produção, limitando-a ao exercício de apenas uma das funções, via de regra, a do ensino. É preciso, pois, reconhecer o sentido e a abrangência de gestão *multicampi* quando se trata de dispor de condições capazes de assegurar a permanência de profissionais junto a ambientes que apresentam enormes necessidades de pessoal qualificado, para o trato de complexas problemáticas como as apresentadas pelos desafios do desenvolvimento local e regional, nos pequenos e médios centros urbanos e no mundo rural. (FIALHO, 2005, p. 63)

Conforme a autora, a complexidade da configuração organizacional das universidades *multicampi* nos mostra que ela precisa ser olhada em seu conjunto. Ela não pode continuar refém de situações dilemáticas como a de contar com a *provável* “vantagem de estar em muitos lugares que potencialmente conduzem ao incremento das suas ações e estimulam o contato e a reflexão sobre a vida e sobre a realidade, interagindo com os muitos desafios do desenvolvimento, das pessoas e das comunidades” (Ibidem, p. 68), e possuir, ao mesmo tempo, a inevitável desvantagem de não poder garantir, nos diferentes lugares onde está presente, a presença de professores, pesquisadores, extensionistas e pessoal técnico qualificado; conhecimentos; competência nas áreas de ensino, da pesquisa e da extensão; intercâmbio técnico, científico e cultural etc. É preciso, de acordo com a autora, que as instituições e o Estado atentem para as particularidades das unidades interiorizadas, de modo que possam assegurar condições para que todas os seus *campi* atendam a missão da universidade com excelência.

Isso inclui pensar não somente condições adequadas e equânimes de trabalho nas Ifes interiorizadas, mas também políticas de fixação que exerçam uma função estimuladora, não somente de ida, mas também da permanência de profissionais qualificados em regiões mais distantes dos grandes centros urbanos, a exemplo das estratégias propostas pelo professor Jacob Paiva, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Em entrevista concedida a Costa (2013), Jacob Paiva defende que para garantir que os docentes permanecessem em seus *campi*



de origem, sem pedir transferência, o governo federal deveria criar um programa de fixação, um auxílio-localidade diferenciado, formação continuada e política de assistência à saúde, isto porque, muitas vezes, devido a especificidades regionais, custo de vida e deslocamentos, os profissionais dessas instituições acabam tendo uma dificuldade maior de manutenção. O docente lembra ainda que até o período FHC, quando tivemos um forte retrocesso nas universidades federais, os docentes que trabalhavam em áreas fronteiriças tinham uma alínea específica no contracheque relativa ao pagamento de auxílio localidade. De tal modo que, segundo o professor, “se fôssemos tratados como carreira prioritária, tal como é feito nas carreiras policiais quando vão para áreas de fronteira, teríamos condições de interiorizar a educação superior com qualidade e manter os professores nesses locais”. (Ibidem, p. 42).

No caso dos *campi* interiorizados da UFPE, percebemos que os professores das suas unidades interiorizadas seguem, assim como o conjunto de Ifes do país, uma mesma regulamentação federal e que são orientados pelas mesmas regulações docentes adotadas por profissionais inseridos no *campus*-sede. Apesar disso, verificamos que algumas iniciativas internas e externas têm sido acionadas, de modo a contemplar as particularidades das unidades acadêmicas localizadas em Caruaru e em Vitória de Santo Antão, a exemplo dos editais da FACEPE e do recém-lançado Programa Institucional de Apoio à Interiorização da Pesquisa na UFPE.

Inexiste na instituição até o momento, porém, uma política voltada especificamente para garantia de maior fixação docente em suas instituições interiorizadas. Como veremos adiante, mediante entrevistas com as diretorias de Centros, os pedidos de transferências de docentes para outras regiões e universidades têm sido encarados com muita naturalidade nos *campi* interiorizados da UFPE, sendo apontados como movimentos comuns nas instituições. A fixação ou o pedido de transferência docente são, ademais, na ausência de uma política institucional racional de fixação, tratados do ponto de vista contingencial, isto é, a permanência de docentes no interior tem sido tratada a partir de uma vontade individual de ficar na cidade ou mediante contratação de ex-alunos residentes na região, por exemplo.

As repercussões das iniciativas acima, ou da ausência de outras tantas, no entanto, poderão ser visualizadas no item a seguir, no qual serão expostas as distribuições de alguns indicadores institucionais referentes ao corpo docente e atividades de ensino, pesquisa e extensão nos diferentes *campi* da UFPE, o que significa vislumbrar, ainda que preliminarmente, como tem configurado as condições de trabalho e de desenvolvimento das diversas atividades acadêmicas no CAA e no CAV.

#### 4.5 Distribuição do quadro profissional e das atividades acadêmicas nos campi interiorizados da UFPE

Um cenário do corpo docente da UFPE pode ser vislumbrado na tabela a seguir, na qual estão expostos os números de profissionais da instituição ao longo dos últimos anos, bem como a distribuição dos professores efetivos da universidade por categoria funcional.

**Tabela 4 –** Corpo docente efetivo da UFPE por classe – 2010, 2013, 2016 e 2018

| Classe     | Ano 2010 | Ano 2013 | Ano 2016 | Ano 2018 |
|------------|----------|----------|----------|----------|
|            | Quant.   | Quant.   | Quant.   | Quant.   |
| Auxiliar   | 27       | 140      | 54       | 44       |
| Assistente | 407      | 311      | 281      | 206      |
| Adjunto    | 1.278    | 1.252    | 1.303    | 1.138    |
| Associado  | 278      | 450      | 640      | 796      |
| Titular    | 64       | 109      | 170      | 233      |
| Total      | 2.054    | 2.262    | 2.448    | 2.417    |

**Fonte:** A Autora (2023).

**Nota:** Como base de dados, utilizou-se UFPE (2015a; 2017; 2019b).

Conforme destacam os indicadores da UFPE (2015a; 2017; 2019b), a distribuição dos docentes efetivos, segundo classes, demonstra uma melhora entre o período de 2010-2013-2016-2018, com crescimento no número de professores em classes mais elevadas da carreira na instituição. Houve uma diminuição na proporção de docentes das classes de Auxiliar e Assistente e um aumento nas classes de Associado e Titular. No que se refere ao número de professores efetivos, de 2010 a 2018, houve um crescimento de 17,7%.

Quando consideramos o crescimento no número de docentes apresentado pela instituição nos últimos anos, verificamos que esse tem exibido indicadores proporcionais, que acompanham o número de matrículas dos alunos de graduações presenciais. Em 2010, a UFPE contava com um total geral de 27.764 discentes matriculados em seus cursos de graduação presencial (UFPE, 2015b); em 2018, esse número subiu para 33.161 discentes<sup>59</sup> (UFPE, 2019b).

<sup>59</sup> Essas cifras não consideram os alunos ingressantes e os concluintes da instituição, que no ano em questão eram 7.039 e 4.258 respectivamente (UFPE, 2019b).

Ou seja, o crescimento do número de discentes matriculados em graduações presenciais na instituição foi de 19,1% no período, enquanto o do número de docentes efetivos chega à marca de 17,7%.

Nesse sentido, se em 2010 a proporção geral da universidade de discente por docente era 13,5 por 1, em 2018 a cifra representava 13,7 por 1<sup>60</sup>. Esses dados assinalam que no contexto do Reuni (que estabelece uma relação média de 18/1), a proporção de discente por docente nas graduações presenciais da UFPE não apresentou alteração significativa. No entanto, é preciso ressaltar que nesse indicador não se considerou o número de estudantes matriculados nos 5 cursos de graduação à distância da universidade<sup>61</sup> e nos 184 cursos de pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados) da instituição no período, que representavam 864 e 11.019 alunos, respectivamente (Ibidem).

Os pós-graduandos *stricto sensu* representam grupos importantes do ponto de vista das demandas docentes, pois, conforme Sguissardi (2018), no caso da pós-graduação, cada pós-graduando matriculado em cursos de mestrado e doutorado exige, em média, dos docentes uma carga de trabalho, no mínimo, equivalente a quatro estudantes de graduação. Ao somarmos os grupos de alunos da EaD e das pós-graduações ao conjunto de estudantes das graduações presenciais, porém, a proporção de docente por discente sobe para 17,8 na universidade, alcançando o que seria a média do Reuni. Se multiplicássemos o número de pós-graduandos matriculados em cursos de mestrado e doutorado por quatro, como pontua Sguissardi (Ibidem), e dividíssemos pelo número de docentes, a média seria ainda mais significativa: 27,4 discentes por docente na universidade, muito superior ao número anterior.

Recorrendo ainda à análise de Lima (2012), com base no *Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão – Reuni* elaborado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES), podemos verificar como se deu o aumento no número de discentes de graduação no período 2006/2010 em todas as universidades brasileiras que aderiram ao Reuni, não somente da Universidade Federal de Pernambuco.

Apesar da UFPE apresentar um quadro considerável de expansão, de acordo com a autora, ela foi a universidade da região nordeste que menos cresceu no número de vagas

---

<sup>60</sup> Para definição das medidas proporcionais de discentes por docente (assim como de discentes por técnico-administrativo, professores efetivos por docentes substitutos, grupos de pesquisa por discente etc.), utilizamos a fórmula simples de divisão do número de estudantes matriculados na instituição no ano em questão, pelo número de professores efetivos vinculados à universidade no mesmo período.

<sup>61</sup> No período analisado, todos localizados em Recife.

discentes no período em análise, o que pode ser explicado, segundo a tese preliminar apresentada em sua pesquisa, pelo fato da instituição contar com grande número de cursos de pós-graduação no momento de adesão ao Reuni. A hipótese de Lima (2012) é possível porque, como visto em capítulo anterior, o ajuste final da medida de corpo docente do Reuni para o estabelecimento da relação aluno por professor de cada universidade (meta de 1/18) se deu também em função das dimensões dos programas de pós-graduação das Ifes, tomando como base as suas avaliações CAPES e o quantitativo de estudantes de pós-graduação por docente da universidade, sendo este número resultado da divisão do quantitativo de alunos de mestrado e doutorado pelo número equivalente de docentes em regime de dedicação exclusiva, conforme Brasil (2007d).

Nesse ponto de vista, a UFPE, por contar com grande número de cursos de pós-graduação no período, teria aumentado de forma menos intensa seu número de vagas nas graduações. Ou seja, por contar com pós-graduações consolidadas, a dedução de docentes teria sido considerável e o número de expansão de vagas discentes de graduação da instituição se tornaria menor do que o da maioria das universidades federais do país e, mais especificamente, do Nordeste.

Embora a hipótese de Lima (Ibidem) sobre a associação entre menor índice de expansão de vagas discentes em universidades com política de pós-graduação consolidada, como ela mesmo ressalta, precise ser aprofundada, os dados apresentados pela autora reforçam a ideia de que a expansão universitária promovida nos últimos anos aconteceu dentro de uma lógica que, conforme Cislighi (2011a; 2011b), aumenta a diversificação das Ifes entre escolões de formação profissional e centros de excelência voltados para a pesquisa.

Os números de vagas das universidades, no entanto, podem ser confrontados também com o tempo de existências das Ifes, já que as universidades criadas mais recentemente estão em plena expansão de vagas. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi fundada em 2005<sup>62</sup>, portanto, com crescimento de 277% das vagas de graduação, reflete uma instituição em pleno desenvolvimento e expansão. A mesma análise deve ser realizada em relação à realidade da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), fundada em 2002, que apresentou aumento de vagas de 170%; da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), fundada em 2005, com crescimento de 253%; e das condições da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), fundada em 2002, cujo aumento foi de 55% (LIMA, 2012). São

---

<sup>62</sup> As datas de fundação das universidades aqui citadas foram encontradas nos sítios eletrônicos das respectivas instituições.

instituições recém-criadas, ainda em processo de desenvolvimento e extensão de vagas, logo, merecem um exame particular.

Todavia, mesmo quando consideramos a realidade das universidades do Nordeste com história acadêmica consolidada, os dados da expansão de vagas de discentes de graduação da UFPE (27%), fundada em 1946, ainda se mostram menores do que os das demais instituições. A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), fundada em 1961, teve um aumento de vagas discentes de 44%; a Universidade Federal da Bahia (UFBA), fundada em 1946, exibiu um crescimento de vagas discentes de 86%; a Universidade Federal do Ceará (UFC), fundada em 1954, apresentou um aumento de vagas discentes de 37%; a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), fundada em 1966, contou com crescimento de vagas discentes de 54%; a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), fundada em 1955, exibiu um aumento de vagas discentes de 96%; a Universidade Federal do Piauí (UFPI), fundada em 1971, apresentou uma elevação das vagas discentes de 100%; a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), fundada em 1960, contou com um crescimento de vagas discentes 65%; a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), fundada em 1947, exibiu um aumento de vagas discentes de 68% e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), fundada em 1968, apresentou um crescimento de vagas discentes de 68% (Ibidem).

Além do quantitativo de vagas discentes e docentes, outro elemento que merece nossa atenção ao analisarmos o trabalho docente na Universidade Federal de Pernambuco é o modo como está constituído o corpo técnico-administrativo. Entre 2010 e 2018, a UFPE apontou para uma expansão de 5,3% da quantidade de servidores do quadro técnico-administrativo efetivos, passando de 3.787 para 3.986 técnicos no período em questão (UFPE, 2019b).

Podemos perceber que, diferentemente do caso dos docentes efetivos (17,7%), o aumento nas cifras de técnico-administrativos (5,3%) não acompanhou de forma tão proporcional o crescimento das matrículas (19,1%). A proporção geral de alunos de graduações presenciais por técnico-administrativo efetivo na instituição ficou, em torno de 8,3 por 1 em 2018. O quadro geral desses técnicos encontrava-se assim distribuído em 2018: 221 situados em Centros Acadêmicos fora da sede, 1.175 lotados em Centros Acadêmicos de Recife, 1.524 em órgãos suplementares e 1.066 na Reitoria (Ibidem).

Junto à expansão no número de servidores efetivos, devemos considerar também o número total de técnico-administrativos terceirizados, que representava em 2018 um total de 1.100 profissionais da instituição (UFPE, 2019b). A UFPE utilizou-se da forma de contratação

terceirizada em cerca de 22% de seu quadro técnico profissional no ano em questão, fato preocupante, conforme demonstra a tabela a seguir:

**Tabela 5 –** Corpo técnico-administrativo da UFPE por tipo de vínculo – 2009-2018

| Vínculo      | Ano 2009 |      | Ano 2013 |      | Ano 2016 |      | Ano 2018 |      |
|--------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|
|              | Quant.   | %    | Quant.   | %    | Quant.   | %    | Quant.   | %    |
| Efetivo      | 3551     | 79,6 | 4106     | 75,8 | 4.137    | 81,4 | 3.986    | 78,3 |
| Terceirizado | 912      | 20,4 | 1311     | 24,2 | 948      | 18,6 | 1.100    | 21,7 |
| Total        | 4463     | 100  | 5417     | 100  | 5.085    | 100  | 5.086    | 100  |

**Fonte:** A Autora (2023).

**Nota:** Como base de dados, utilizou-se UFPE (2015a; 2017; 2019b).

Como atesta a tabela acima, a terceirização da força de trabalho responsável pela execução de atividades meio, como serviços técnico-administrativos, tem sido uma realidade frequente na UFPE, segmentando as formas de vinculação à instituição e dificultando a constituição de formas de organização coletiva entre os diversos trabalhadores. O número de profissionais terceirizados na administração pública tem se apresentado, cada vez mais, uma realidade crescente e preocupante, sinalizando a introdução de mecanismos de gestão flexível de inspiração toyotista nas universidades federais e a precarização das condições de trabalho desses profissionais, visto que não gozam dos mesmos direitos dos demais servidores<sup>63</sup>, dentre os quais a garantia de estabilidade, incentivos à qualificação e algumas licenças.

Tratando sobre a realidade específica dos docentes efetivos no Centro Acadêmico do Agreste, temos a seguinte configuração: em 2018 a instituição contava com 292 docentes, sendo 26 Auxiliares, 54 Assistentes, 157 Adjuntos, 54 Associados e 1 Titular, dos quais, 216 eram doutores, 59 mestres, 15 especialistas e 2 graduados (UFPE, 2019b). Na tabela a seguir temos uma visão clara desses números, considerando a carga horária, titulação e distribuição docente por Núcleos do *campus*:

<sup>63</sup> Sobre o processo de terceirização do trabalho, a obra de Antunes (2018) é significativa. No texto em questão o autor demonstra a relação entre trabalho terceirizado e precarização, considerando que os profissionais submetidos a esta forma de contratação costumam contar com jornadas mais prolongadas, intensidade de trabalho superior, maior rotatividade, níveis salariais menores, condições de segurança e salubridade comprometidas, adoecimentos mais frequentes etc.

**Tabela 6** – Professor efetivo por núcleo, titulação, categoria funcional e regime de trabalho do CAA – 2018 – Núcleo de Formação Docente, Gestão e Tecnologia

| Núcleo                     | Titulação                                    | Regime de trabalho |    |    |       | TOTAL GERAL |
|----------------------------|----------------------------------------------|--------------------|----|----|-------|-------------|
|                            |                                              | 20                 | 40 | DE | TOTAL |             |
| Núcleo de Formação Docente | Doutor<br>Especialista<br>Graduado<br>Mestre | .                  | .  | 48 | 48    | 56          |
|                            |                                              | .                  | .  | 1  | 1     |             |
|                            |                                              | .                  | .  | .  | .     |             |
|                            |                                              | .                  | .  | 7  | 7     |             |
| Núcleo de Gestão           | Doutor<br>Especialista<br>Graduado<br>Mestre | .                  | .  | 44 | 44    | 53          |
|                            |                                              | .                  | .  | .  | .     |             |
|                            |                                              | .                  | .  | .  | .     |             |
|                            |                                              | .                  | .  | 9  | 9     |             |
| Núcleo de Tecnologia       | Doutor<br>Especialista<br>Graduado<br>Mestre | .                  | 1  | 43 | 44    | 47          |
|                            |                                              | .                  | .  | .  | .     |             |
|                            |                                              | .                  | .  | .  | .     |             |
|                            |                                              | 1                  | .  | 2  | 3     |             |

**Fonte:** UFPE (2019b).

Na tabela acima, vemos um panorama docente nos Núcleo de Formação Docente e de Gestão, que contavam cada um com 56 e 53 docentes alocados, sendo todos em regime de dedicação exclusiva. No Núcleo de Tecnologia, todavia, tínhamos 45 docentes em DE, 1 com regime de 40 horas e 1 com regime de 20 horas, sem DE. É possível perceber uma predominância de doutores nos Núcleos, ainda que tenhamos 1 docente especialista. A titulação dos docentes nesses Núcleos estava assim distribuída: do total de 156 docentes, 136 eram doutores, 19 mestres e 1 especialista.

Na tabela abaixo, por sua vez, são apresentadas as informações referentes aos docentes alocados nos Núcleos Interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza, Ciências da Vida e Design.

**Tabela 7 –** Professor efetivo por Núcleo, titulação, categoria funcional e regime de trabalho do CAA – 2018 – Núcleo Interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza, Ciências da Vida e Design

| Núcleo                                                   | Titulação                                    | Regime de trabalho |    |    |       | TOTAL GERAL |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------|----|----|-------|-------------|
|                                                          |                                              | 20                 | 40 | DE | TOTAL |             |
| Núcleo de Design e Comunicação                           | Doutor<br>Especialista<br>Graduado<br>Mestre | .                  | .  | 39 | 39    | 51          |
|                                                          |                                              | .                  | .  | .  | .     |             |
|                                                          |                                              | .                  | .  | .  | .     |             |
|                                                          |                                              | .                  | .  | 12 | 12    |             |
| Núcleo Interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza | Doutor<br>Especialista<br>Graduado<br>Mestre | .                  | .  | 13 | 13    | 18          |
|                                                          |                                              | .                  | .  | .  | .     |             |
|                                                          |                                              | .                  | .  | .  | .     |             |
|                                                          |                                              | .                  | .  | 5  | 5     |             |
| Núcleo de Ciências da Vida                               | Doutor<br>Especialista<br>Graduado<br>Mestre | 5                  | 8  | 15 | 28    | 67          |
|                                                          |                                              | 10                 | 4  | .  | 14    |             |
|                                                          |                                              | 2                  | -  | .  | 2     |             |
|                                                          |                                              | 15                 | 7  | 1  | 23    |             |

**Fonte:** UFPE (2019b).

Nesse segundo grupo é possível verificarmos diversas especificidades, a começar pela distribuição docente do Núcleo de Ciências da Vida, que contou com uma maioria de profissionais sem dedicação exclusiva, grande parte em regime de 20 ou 40 horas, sem DE.

Ao que tudo indica, essa realidade se dá em decorrência do perfil dos profissionais do Núcleo, isto é, profissionais da saúde que optam por conciliar sua função docente com atividades liberais. Aqui houve também uma particularidade no que se refere à titulação, sendo 28 doutores, 23 mestres, 14 especialistas e 2 graduados. Ou seja, não temos, pela primeira vez, uma maioria de doutores no quadro profissional de um Núcleo.

Como já se observou, a legislação pertinente prevê que a titulação de doutor poderá perder seu caráter de exigência quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores dessa titulação acadêmica (BRASIL, 2012c, Art. 8º § 3º). Considerando novamente o perfil dos profissionais ligados ao Núcleo de Ciências da Vida, foram admitidos no cargo considerável número de docentes sem doutoramento. Trata-



se também do Núcleo com maior número de docentes<sup>64</sup>, ainda que contemple apenas um curso de graduação, em Medicina.

A última especificidade refere-se ao Núcleo Interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza. Este Núcleo foi criado em 2015<sup>65</sup>, possuía 18 docentes e nenhum curso. Ele foi criado para abrigar um curso de bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas e da Natureza, que até recentemente não existia no CAA. Seus professores eram do Núcleo de Formação Docente (que em 2018 contava com 56 docentes) e foram concursados para atuar nas licenciaturas em Matemática, Química e Física.

Como ressaltado, a saída dos profissionais de seu Núcleo de origem se deu com fim de atuar no bacharelado Interdisciplinar, no entanto, visto que o mesmo só foi criado recentemente, em 2021 (UFPE, 2021e), os docentes até então continuaram atuando nas licenciaturas em Matemática, Química e Física, participando dos colegiados destas licenciaturas, mas sem poder participar efetivamente do Núcleo dos cursos, nem coordenar os mesmos. As licenciaturas, por sua vez, ficaram com o quantitativo de professores reduzido para realizar as atividades de gestão, aguardando que novas vagas fossem disponibilizadas para completar o corpo docente.

Agora, mesmo com a criação efetiva do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, com formações complementares de Bacharelado Interdisciplinar em Matemática Aplicada e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência de Materiais<sup>66</sup>, a situação pode se agravar, pois enquanto não forem repostas as vagas do Núcleo de Formação Docente, este continuará com defasagem de profissionais para exercício de suas atividades.

Tende a se agravar também problemas estruturais do *campus*, pois, conforme afirma a atual diretoria do CAA (UFPE, 2021d), além do dimensionamento de professores e técnicos (citado na reportagem como se tratando de 10 docentes e 4 técnicos) para atuarem no novo

---

<sup>64</sup> Fato que pode estar relacionado também ao regime de trabalho dos docentes do Núcleo, que em maioria não são em DE.

<sup>65</sup> A constituição do referido Núcleo pode ver verificada a partir da comparação entre dados do “Anuário estatístico da UFPE” (UFPE, 2016), referente ao ano de 2015, e do “Anuário estatístico da UFPE” (UFPE, 2017), referente ao ano de 2016. No transcorrer de um ano é possível constatar a criação de um novo Núcleo Acadêmico no CAA. Sabe-se que uma das motivações para a criação do Núcleo foi a solução de conflitos existente entre professores da área matemática, física e química com os professores da área de ensino, fato que extrapolou o planejamento do *campus*.

<sup>66</sup> Com a criação do *campus* Goiana, com sede localizada no município de Goiana, estado de Pernambuco, mediante Resolução 01/2018, imaginou-se que o bacharelado (ou licenciatura) interdisciplinar em questão não seria criado em Caruaru, mas no novo *campus* previsto para implantação, realocando os 19 docentes para a nova unidade acadêmica, tendo em vista que o *campus* Goiana previa a criação de um curso de bacharelado Interdisciplinar em Ciência da Natureza. O bacharelado Interdisciplinar acabou sendo implantado de fato em Caruaru e, embora tenha sido criado oficialmente em 2018, até o presente momento o *campus* Goiana não foi implantado.

curso, a instituição também utilizará infraestrutura já existente para viabilizar a sua implantação. A compreensão da diretoria é, porém, de que o novo curso é “mais um exemplo de que, apesar do período de cortes e restrições impostos às IFES pelo MEC, o *Campus* do Agreste, com o apoio da reitoria da UFPE, tem encontrado caminhos para continuar crescendo e oferecendo mais oportunidades para a região” (Ibidem, s./p.).

A implantação do bacharelado interdisciplinar se dará, portanto, a partir do aproveitamento de servidores e da utilização de uma infraestrutura enxuta que comporte o novo curso, sobretudo em um contexto de cortes de financiamento impostos pelo governo Jair Bolsonaro. Tratou-se, pois, de uma alternativa acionada pela instituição diante da restrição orçamentária vivenciada pela universidade, mas que pode trazer prejuízos significativos para as condições de trabalho, de formação e de funcionamento do *campus*.

Apresentadas as particularidades presentes nos Núcleos Acadêmicos do *campus* de Caruaru, cabe examinarmos a relação numérica geral de docentes do CAA e sua proporção com o quantitativo de discentes. Quando apreciamos esse fator, a realidade da instituição torna-se problemática. Ao considerarmos a proporção de discentes por docente de graduação presencial no *campus* em 2018, tínhamos 4.808 discentes para 292 docentes (UFPE, 2019b), o que significa o indicativo médio de 16,5 alunos por professor. Ou seja, o número proporcional do *campus* se mostrou mais próximo à meta global estabelecida pela Reuni do que o número da relação geral apresentado pela UFPE, que era de 13,7.

Como ressaltado no transcorrer do trabalho, o Reuni apresenta como meta global, “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” (BRASIL, 2007c). A finalidade do programa é, portanto, possibilitar um aumento no número de vagas ofertadas pelas instituições de educação, sem o aumento proporcional de docentes e de recursos, construindo, assim, o que podemos denominar de universidade enxuta e liofilizada (ANTUNES; PINTO, 2017), em consonância com o padrão toyotista. Se, para uma parcela da sociedade, os números do Reuni que versam sobre a relação entre o número de aluno e docente podem não ser impactantes, nas palavras de Oliveira (2013, p. 25),

[...] no cotidiano de trabalho dos professores eles disseminam em todo o País os seus efeitos negativos, tais como carga horária excessiva de trabalho, queda da qualidade do ensino e prejuízos para a saúde dos docentes. Os números do Reuni são proporcionais ao aumento do nível de precarização do trabalho docente. [...] No ensino fundamental e médio uma relação, como a prevista no Reuni, de um docente para cada grupo de dezoito alunos é considerada reduzida. Mas no ensino superior essa relação é elevada e resultou em muitos prejuízos para a universidade pública brasileira porque

promoveu a queda da qualidade de ensino, da pesquisa científica e das atividades de extensão.

Assim sendo, considerando os indicadores do Reuni e suas implicações para a realidade docente, verificamos a necessidade de nos atentarmos aos números referentes à relação de discentes por docente no âmbito da UFPE e, mais especificamente, do CAA.

Abordando a realidade do trabalho docente no CAV, temos a seguinte conformação: a instituição contava em 2018 com 143 docentes, sendo 15 Assistentes, 85 Adjuntos, 42 Associados e 1 Titular, dos quais, 122 eram doutores e 21 mestres (UFPE, 2019b), conforme demonstram as tabelas a seguir:

**Tabela 8** – Professora efetivo por Núcleo, titulação, categoria funcional e regime de trabalho do CAV – 2018 – Núcleo de Enfermagem, Nutrição e Saúde Coletiva

| Núcleo                   | Titulação        | Regime de trabalho |    |    |       | TOTAL GERAL |
|--------------------------|------------------|--------------------|----|----|-------|-------------|
|                          |                  | 20                 | 40 | DE | TOTAL |             |
| Núcleo de Enfermagem     | Doutor<br>Mestre | .                  | .  | 19 | 19    | 24          |
|                          |                  | .                  | -  | 5  | 5     |             |
| Núcleo de Nutrição       | Doutor<br>Mestre | .                  | .  | 22 | 22    | 23          |
|                          |                  | .                  | .  | 1  | 1     |             |
| Núcleo de Saúde Coletiva | Doutor<br>Mestre | -                  | -  | 9  | 9     | 10          |
|                          |                  | -                  | -  | 1  | 1     |             |

**Fonte:** UFPE (2019b).

Na tabela acima, temos um panorama docente nos Núcleos de Enfermagem, Nutrição e Saúde Coletiva em 2018, que contavam respectivamente com 24, 23 e 10 docentes, todos em regime de dedicação exclusiva. É possível perceber a predominância de doutores nesses Núcleos, sendo 50 doutores e 7 mestres.

Na tabela abaixo, por outro lado, estão apresentadas as informações relativas aos docentes alocados nos Núcleos Centro Acadêmico de Vitória, Licenciatura em Ciências Biológicas e Ciências Esportivas. Neles novamente tínhamos uma predominância de doutores com dedicação exclusiva. Não havia, assim como nos demais Núcleos do CAV, nenhum docente com titulação de especialista ou graduado, ou seja, a titulação mínima dos docentes do *campus* de Vitória era a de mestre, fato que se mostra bastante positivo para as condições de desenvolvimento de pesquisas.

**Tabela 9** – Professor efetivo por Núcleo, titulação, categoria funcional e regime de trabalho do CAV – 2018 – Núcleo do Centro Acadêmico de Vitória, Licenciatura em Ciências Biológicas e Ciências Esportivas

| Núcleo                                          | Titulação     | Regime de trabalho |    |    |       | TOTAL GERAL |
|-------------------------------------------------|---------------|--------------------|----|----|-------|-------------|
|                                                 |               | 20                 | 40 | DE | TOTAL |             |
| Centro Acadêmico de Vitória                     | Doutor Mestre | .                  | .  | 47 | 47    | 60          |
|                                                 |               | .                  | 1  | 12 | 13    |             |
| Núcleo de Licenciatura em Ciências Biológicas   | Doutor Mestre | .                  | .  | 16 | 16    | 17          |
|                                                 |               | .                  | .  | 1  | 1     |             |
| Núcleo de Educação Física e Ciências Esportivas | Doutor Mestre | -                  | -  | 9  | 9     | 9           |
|                                                 |               | -                  | -  | -  | -     |             |

**Fonte:** UFPE (2019b).

Há que se destacar, porém, uma especificidade presente nesse segundo grupo de Núcleos. Consta no *Anuário estatístico UFPE 2019 – Base 2018* (UFPE, 2019b) que o CAV contava em 2018 com um segmento denominado Centro Acadêmico de Vitória. Como veremos melhor adiante, mediante entrevista concedida pela diretoria do CAV, o *campus* encontrava-se em um processo de transição, através do qual os Núcleos seriam extintos e todos os servidores e cursos ficariam ligados diretamente ao Centro. Em vista disso, a forma de apresentação dos dados no anuário já acompanhava a mudança organizacional.

Considerada essa particularidade, cabe considerarmos a relação numérica geral de docentes do CAV e sua proporção com o quantitativo de discentes de graduações presenciais. Ao analisarmos a proporção de discentes por docente no *campus* em 2018, tínhamos 1.937 discentes de graduações presenciais para 143 docentes (UFPE, 2019b), o que representava uma relação média de 13,5 alunos por professor, uma relação mais proporcional do que a do CAA. Se considerarmos os indicadores do *campus* de Recife<sup>67</sup> (13,3) ou do CAV (13,5), o caso do CAA (16,5) segue se mostrando mais elevado.

Se adicionarmos aos indicadores acima o número de alunos matriculados em cursos de graduação à distância da universidade<sup>68</sup> e de discentes matriculados em seus programas de

<sup>67</sup> Com 26.416 alunos matriculados em cursos de graduação presencial, para 1.982 professores efetivos do ensino superior (UFPE, 2019b).

<sup>68</sup> Lembramos que não existiam, em 2018, cursos de graduação à distância nos *campi* interiorizados da UFPE. Os 5 cursos de graduação à distância da universidade estavam todos vinculados a Recife, que contavam com 864 alunos matriculados no ano em análise (UFPE, 2019b).

pós-graduação<sup>69</sup>, por sua vez, teremos o seguinte média: 18,8 discentes por docentes em Recife, 17,6 em Caruaru e 16,7 em Vitória. Considerados esses fatores, o *campus* de Recife passou a apresentar a maior média de docentes por discentes da universidade, determinada sobretudo pelo grande número de estudantes de pós-graduação localizados no *campus*-sede da universidade, referente a 40 cursos de especialização (presencial, semipresencial e/ou EaD), 81 cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e 52 cursos de doutorado<sup>70</sup> (UFPE, 2019b).

Nos detendo mais especificamente aos números sobre o regime de trabalho dos docentes de Caruaru e Vitória, e fazendo um paralelo entre os *campi*, tínhamos o seguinte panorama em 2018:

**Tabela 10 –** Síntese do regime de trabalho dos docentes do Centro Acadêmico do Agreste e do Centro Acadêmico de Vitória – 2018

| Centro Acadêmico            | Regime de trabalho |    |     |             |
|-----------------------------|--------------------|----|-----|-------------|
|                             | 20                 | 40 | DE  | TOTAL GERAL |
| Centro Acadêmico do Agreste | 33                 | 20 | 239 | 292         |
| Centro Acadêmico de Vitória | .                  | 1  | 142 | 143         |

**Fonte:** UFPE (2019b).

Como podemos visualizar na tabela acima, em 2018, dos 143 docentes do *campus* de Vitória, 142 encontravam-se em regime de dedicação exclusiva, e apenas 1 em regime de 40 horas sem DE. No *campus* de Caruaru, por sua vez, no mesmo período, dos 292 docentes, 239 encontravam-se em regime de dedicação exclusiva, 20 docentes em regime de 40 horas sem DE e 32 em regime de 20 horas. No plano geral, de acordo com UFPE (2019a), 86,8% dos docentes efetivos da instituição encontravam-se em regime de dedicação exclusiva no período analisado.

O regime de trabalho representa um indicativo importante das condições de trabalho das Ifes brasileiras, sobretudo após a aprovação da Portaria Interministerial MEC/MPOG nº 22,

<sup>69</sup> Que em 2018, de acordo com UFPE (2019b), correspondiam a:  
Recife: 1.973 discentes matriculados em cursos de especialização (presencial, semipresencial e/ou EaD), 4.318 discentes matriculados em cursos de mestrado (acadêmicos e profissionais) e 3.784 discentes matriculados em cursos de doutorado.

Caruaru: 46 discentes matriculados em cursos de especialização (presencial, semipresencial e/ou EaD) e 299 discentes matriculados em cursos de mestrado (acadêmicos e profissionais).

Vitória: 358 discentes matriculados em cursos de especialização (presencial, semipresencial e/ou EaD) e 90 discentes matriculados em cursos de mestrado (acadêmicos e profissionais).

<sup>70</sup> É importante considerarmos que muitos docentes dos *campi* interiorizados estão vinculados a programas de pós-graduação na sede, tornando o cálculo relativo.

de 30 de abril de 2007, que, conforme destacaram Léda e Mancebo (2009), refere-se a um instrumento de gestão administrativa de pessoal que vem atender à necessidade de cumprimento das metas de expansão propostas pelo Reuni, dentro dos limites orçamentários estabelecidos pelo governo federal, criando assim o “banco de professores-equivalentes”.

Através da medida, as universidades passaram a contar com um sistema de pontos (banco de professor equivalente) a ser utilizado no momento de contratação e reposição de pessoal. Essas contratações, no entanto, devem ser dadas considerando o “saldo” disponível para a universidade, suas necessidades de reposição e peso de cada regime de trabalho docente, sendo, segundo a medida, o regime de dedicação exclusiva definido como o mais “custoso” e os docentes efetivos e substitutos em regime de 20 horas os menos “custosos” para as instituições.

De acordo com a atualização do sistema de pontos prevista no Decreto nº 8.259, de 29 de maio de 2014, atualmente, docentes efetivos em dedicação exclusiva valem para as Ifes (1,78), docentes efetivos em regime de 20 horas custam (0,59), docentes substitutos em regime de 40 horas valem (1,0), docentes substitutos em regime de 20 horas custam (0,59) e docentes visitantes nacionais e estrangeiros correspondem a (1,78) pontos. Isso significa que, a partir desse instrumento de administração de pessoal das universidades, do ponto de vista da gestão das Ifes, mostra-se mais vantajoso, economicamente falando, contratar três professores efetivos ou substitutos em regime de 20 horas (que valem 0,59 cada), do que um professor em regime de dedicação exclusiva (que vale 1,79).

A medida, como ressaltado no capítulo anterior deste estudo, avaliada pelo governo como um grande avanço do ponto de vista da gestão da universidade pública, segundo Léda e Mancebo (2009), configura-se como um mecanismo ágil que força um aumento de produtividade institucional, em detrimento da qualidade, resultando na precarização das condições de trabalho, na medida em que impulsiona a contratação de docentes substitutos e aumenta o fosso entre o trabalho realizado pelo professor efetivo, com dedicação exclusiva, e o trabalho do professor substituto, cujo contrato se restringe especialmente a dar aulas.

Importante observarmos que, no caso dos docentes da UFPE, embora os indicadores referentes ao regimento de trabalho docente apontem para uma predominância dos profissionais efetivos em regime de DE (86,5%) (UFPE, 2019a), a instituição apresentou, conforme aprofundaremos no próximo item, uma proporção de docentes substitutos por docentes efetivos bastante alta para o padrão das Ifes do Nordeste.

Como visto na Tabela 10, a média alta de DE também se aplica no caso dos *campi* interiorizados da universidade, com destaque para o *campus* de Vitória, no qual apenas 1 docente efetivo estava em 40h, estando os demais em DE. O *campus* de Caruaru, embora com diferenças, também contava com uma parcela significativa de docentes efetivos em DE, 239. Mesmo considerando um número mais elevado de docentes em 40 e 20 horas no *campus* em questão, percebemos que havia um predomínio deles no Núcleo de Ciências da Vida que, sendo em maioria profissionais da saúde, ao que tudo indica, optam por esses regimes de trabalho para conciliarem as suas funções docentes com atividades liberais.

Em diálogo com essas questões, cabe registrarmos também o número de docentes não efetivos presente na UFPE no ano de 2018. No período em questão, a universidade contava com total de 404 docentes não efetivos em seu quadro profissional, sendo 396 professores substitutos e 8 professores visitantes, o que representa 14,3% do total de professores da instituição. Destes, 310 estavam lotados no *campus* de Recife, 49 no *campus* de Caruaru e 45 no *campus* de Vitória de Santo Antão (UFPE, 2019b). Isso significa que em Recife e Caruaru tínhamos, em 2018, a média de 1 docente não efetivo para cada 6 docentes efetivos e em Vitória tínhamos a média de 1 docente não efetivo para cada 3 docentes efetivos.

Apesar de percebermos a importante predominância de docentes efetivos em regime de dedicação exclusiva na UFPE, os indicadores referentes à contratação de docentes substitutos na instituição demonstraram que ela tem recorrido também a esse mecanismo de precarização do trabalho docente, com destaque para o *campus* de Vitória, que apresenta a média de 3 docentes efetivos para cada docente substituto. Como veremos no próximo item, a UFPE está entre os piores indicadores relativos à contratação de docentes substitutos das Ifes do Nordeste, fato preocupante, tendo em vista que representa mais uma face do processo de reestruturação das Ifes e de seu enxugamento orçamentário, pois, conforme Mancebo (2007, p. 77),

[...] a contratação de professores substitutos vem sendo uma saída econômica para o sustento das universidades, que infelizmente se naturalizou no cotidiano de diversas unidades, sendo mesmo incentivada acriticamente por muitos. Todavia, gera efeitos problemáticos, para os docentes diretamente envolvidos e para a própria dinâmica da universidade: intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas carregando grandes consequências (sic) para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior.

Recorrendo ao exame da relação de discentes por técnico-administrativo das diferentes unidades acadêmicas da UFPE, verificamos que o Centro Acadêmico do Agreste demonstrou a

maior relação da instituição, com a média de 35,9 discentes por técnico, enquanto o Centro Acadêmico de Vitória apresentou uma média de 22,3 discente por técnico e Recife a média de 22,5<sup>71</sup>.

Os números sobre o quadro técnico-administrativo são também importantes do ponto de vista das condições de trabalho docente, pois, conforme ressaltado por Sguissardi e Silva Júnior (2009), a diminuição no quadro técnico-administrativo traz prejuízos para o pleno exercício das funções docentes e acaba por resultar em uma intensificação do trabalho desses servidores. Uma vez que há uma defasagem de técnico-administrativos, os professores têm que assumir funções que há tempos eram desempenhadas por profissionais específicos, ampliando assim seu leque de atribuições, o que resulta em uma intensificação do eixo de trabalho. Como destacado também, essa é uma questão extremamente importante, especialmente quando se considera o processo de reestruturação produtiva, de substituição tecnológica e aumento do desemprego. Há uma diminuição significativa no número de funcionários técnico-administrativos nas universidades, muitas vezes substituídos por novas tecnologias. Uma vez que o professor universitário não tem mais profissionais específicos suficientes para realizar as atividades de apoio, acaba tendo suas responsabilidades e funções aumentadas.

No que se refere à pesquisa, dados fornecidos pelo setor "Grupos de Pesquisa e Projetos de Pesquisa", presente na Diretoria de Pesquisa da então Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesq) da UFPE <sup>72</sup>, indicaram que no início de 2019 a universidade contava com 529 grupos de pesquisa certificados pela Plataforma Lattes do CNPq, dos quais, 463 estavam concentrados no *campus* de Recife, 44 no *campus* de Caruaru e 22 no *campus* de Vitória de Santo Antão.

De forma proporcional, a partir do número de discentes matriculados no ano de 2018 em cada *campus*, podemos verificar que, no caso de Recife, tínhamos a média de 1 grupo de

---

<sup>71</sup> No cálculo não foram considerados técnicos presentes em órgãos suplementares e na Reitoria. A proporção geral de alunos de graduação presenciais por técnico-administrativo efetivo na instituição ficou, em 2018, como explicitado anteriormente, em torno de 8,3.

<sup>72</sup> Para obtenção desses dados, entramos em contato por e-mail com o setor "Grupos de Pesquisa e Projetos de Pesquisa", presente na então Diretoria de Pesquisa da Propesq da UFPE, solicitando informações sobre Grupos de Pesquisa da instituição e sua distribuição por *campi*. Através do contato, o setor responsável nos informou que a instituição não contaria com um banco de dados próprio de Grupos de Pesquisas, uma vez que esse procedimento é realizado na Plataforma Lattes do CNPq. De todo modo, nos foi disponibilizada por e-mail, no dia 06 de maio de 2019, uma tabela atualizada (no modelo disponibilizado pela Plataforma Lattes) com os grupos da UFPE certificados pelo CNPq no período. No que se refere à divisão por *campi*, como a planilha elaborada pela Plataforma não trazia a informação, a autora se propôs a pesquisar individualmente, através do nome dos pesquisadores e currículo cadastrado na Plataforma Lattes, seus respectivos endereços profissionais e *campi* onde estavam lotados. Portanto, a relação entre docentes e *campi* foi estabelecida através dos endereços profissionais indicados pelos professores na plataforma Lattes no momento da consulta realizada pela pesquisadora.



pesquisa para cada 57 alunos de graduação presencial; no CAA, 1 grupo de pesquisa para 109 discentes; e no CAV, 1 grupo de pesquisa para 88 alunos. Mais uma vez o *campus* de Caruaru contou com os índices mais elevados.

Levando em consideração os dados sobre iniciação científica da universidade, disponibilizados pelo “Setor de Bolsas de Iniciação Científica”, presente também na então Diretoria de Pesquisa da Propesq da UFPE<sup>73</sup>, a realidade não foi muito diferente. No primeiro semestre de 2018, havia 859 projetos de iniciação científica sendo executados em Recife<sup>74</sup>, 53 projetos em Caruaru<sup>75</sup> e 43 em Vitória de Santo Antão<sup>76</sup>, o que significou uma média de alunos de graduações presenciais por projeto de 31, 91 e 45, respectivamente.

No segundo semestre do mesmo ano, existiam 839 projetos de iniciação científica sendo executados em Recife<sup>77</sup>, 65 em Caruaru<sup>78</sup> e 51 em Vitória de Santo Antão<sup>79</sup>, o que representou uma média de alunos de graduações presenciais por projeto de 32, 74 e 38, respectivamente. Esses são dados que demonstram, mais uma vez, a realidade especialmente problemática do *campus* de Caruaru, cujos indicadores são os mais elevados e menos proporcionais da UFPE.

Indicadores institucionais, fornecidos pela “Coordenação de Gestão da Extensão” da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROExC) da UFPE<sup>80</sup>, sobre projetos de extensão desenvolvidos na UFPE no ano de 2018 demonstram que a disparidade entre unidades acadêmicas da UFPE, com destaque para o CAA, não é exceção. Em 2018 foram executados 330 projetos de extensão no *campus* de Recife, 41 projetos no *campus* de Caruaru e 54 projetos no *campus* de Vitória de Santo Antão, o que significou uma média de alunos de graduações presenciais por projeto de 80, 117 e 36, respectivamente.

---

<sup>73</sup> Para obtenção desses dados, entramos em contato por e-mail com o “Setor de Bolsas de Iniciação Científica”, presente na então Diretoria de Pesquisa da Propesq da UFPE, solicitando a concessão de dados sobre o quantitativo de Projetos de Iniciação Científica desenvolvidos no âmbito da UFPE no ano de 2018 e sua distribuição por *campi* da instituição. Conforme informações da instituição, os dados foram obtidos a partir do *campus* indicado pelos professores como sendo a unidade acadêmica a que estava vinculado no momento da inscrição dos projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

<sup>74</sup> Sendo 524 CNPq, 130 Propesq e 205 Voluntários.

<sup>75</sup> Sendo 18 CNPq, 06 Propesq e 29 Voluntários.

<sup>76</sup> Sendo 10 CNPq, 09 Propesq e 24 Voluntários.

<sup>77</sup> Sendo 518 CNPq, 117 Propesq e 204 Voluntários.

<sup>78</sup> Sendo 17 CNPq, 16 Propesq e 32 Voluntários.

<sup>79</sup> Sendo 12 CNPq, 15 Propesq e 24 Voluntários.

<sup>80</sup> Para obtenção destes dados, foi protocolado um ofício junto à PROExC da UFPE, solicitando indicadores referentes aos projetos de extensão desenvolvidos na instituição no ano de 2018 e sua distribuição por *campi*. O retorno com os dados nos foi dado por e-mail.

Nesse sentido, ao levarmos em consideração todos os números até aqui trabalhados, em síntese, concluímos que: a UFPE foi a universidade do nordeste que menos cresceu em vagas discentes entre 2006 e 2010; contou com um aumento proporcional de seu quadro docente em comparação ao aumento das matrículas entre 2010 e 2018; contou com uma melhora na distribuição de docentes efetivos, segundo classes de carreira do magistério nos últimos anos; e apresentou um corpo de docentes, incluindo a realidade dos *campi* interiorizados, composto predominantemente por doutores em regime de dedicação exclusiva, muito embora conte com uma média muito alta de docentes substitutos.

Constatamos também, através dos indicadores institucionais, que a universidade, diferentemente do ocorrido com docentes, não cresceu proporcionalmente o número de técnico-administrativos no período de 2010 a 2018; e que o *campus* de Recife apresentou quase sempre números mais proporcionais do que as demais unidades acadêmicas da UFPE, ficando atrás da unidade de Vitória apenas no que se refere à relação de aluno por técnico e de aluno por projeto de extensão. O *campus* de Recife apresentou também a pior relação de discentes por docente da universidade quando adicionados os números de alunos de graduação EaD e de pós-graduação da UFPE. O CAV exibiu, todavia, a maior relação de docente substituto por docente efetivo.

Verificamos, ademais, que o *campus* de Caruaru apresentou, com frequência, os indicadores menos proporcionais da universidade, com maior relação aluno por professor, média mais alta de estudantes por técnico, menor acesso a grupos de pesquisa, menor número proporcional de projetos de iniciação científica e de projetos de extensão. Ou seja, os números da UFPE apontam para uma tendência de melhores condições acadêmicas em sua sede e indicadores mais problemáticos no Centro Acadêmico do Agreste, com exceção, como evidenciado, para a relação proporcional de discentes por docentes na qual se considera os alunos matriculados em graduações à distância e em pós-graduações.

É evidente que ao tratarmos sobre esses números, precisamos considerar também que existem questões relacionadas ao fator tempo que não podem ser ignoradas, visto que o *campus*-sede conta com maior tempo de existência, pós-graduações consolidadas etc. Tomando como exemplo, vale considerarmos a distribuição dos cursos de pós-graduação da instituição em 2018, apresentados na tabela a seguir:

**Tabela 11** – Cursos de pós-graduação da UFPE – Distribuição por *campi* – 2018 – *Campus* de Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão

| <i>Campus</i>       | Cursos de especialização | Cursos de Mestrado Profissional | Cursos de Mestrado Acadêmico | Cursos de Doutorado | Total por <i>campus</i> |
|---------------------|--------------------------|---------------------------------|------------------------------|---------------------|-------------------------|
| Recife              | 40                       | 13                              | 68                           | 52                  | 173                     |
| Caruaru             | 1                        | 1                               | 5                            | -                   | 7                       |
| Vitória             | 1                        | 1                               | 2                            | -                   | 4                       |
| <b>Total geral:</b> | <b>42</b>                | <b>15</b>                       | <b>75</b>                    | <b>52</b>           | <b>184</b>              |

**Fonte:** UFPE (2019b).

Como podemos visualizar acima, o *campus* de Recife contava, em 2018, com um total 173 cursos de pós-graduação, dos quais 52 eram de doutorado, 13 de mestrados profissionais e 68 de mestrados acadêmicos. Os *campi* do interior, por outro lado, não contavam, no período em questão, com nenhum curso de doutorado<sup>81</sup>. Esses são números que, sem dúvidas, implicam nos indicadores institucionais referentes ao desenvolvimento de pesquisas das unidades interiorizadas, já que elas costumam possuir uma vinculação estreita com os programas de pós-graduação. Há que se considerar, portanto, que existem *campi* consolidados e *campi* em consolidação, sendo estes últimos dotados de diversas particularidades.

Como pontuado no decorrer deste trabalho, os *campi* interiorizados contam com especificidades, no entanto, os impactos das mesmas não só podem, como devem ser minimizados através de medidas acionadas pelas universidades que se propõem a serem *multicampi*, sob o risco de, conforme ressalta Fialho (2005), não garantir uma organicidade no seu modelo universitário. Apesar das observações, consideramos a importância de aprofundamento das informações aqui expostas, de modo a melhor compreendermos a organização e condições de trabalho docente na UFPE. Para tanto, apresentamos no próximo item um apanhado geral de alguns indicadores das instituições federais de educação superior do Nordeste, de modo a verificarmos o quanto a realidade do trabalho docente na UFPE diferencia-se ou assemelha-se ao padrão médio das Ifes da região. Assim, buscaremos

<sup>81</sup> Em 2021, no entanto, nós tínhamos a seguinte configuração: em Recife 53 doutorados acadêmicos, 2 doutorados profissionais, 69 mestrados acadêmicos, 16 mestrados profissionais e 14 especializações; em Caruaru 1 doutorado acadêmico, 6 mestrados acadêmicos e 1 mestrado profissional; em Vitória de Santo Antão 1 mestrado acadêmico, 1 mestrado profissional e 2 especializações (UFPE, 2023).

identificar não só as diferenças entre o trabalho docente nos *campi* interiorizados e sede da instituição, mas também da UFPE no geral e das outras universidades situadas no Nordeste.

#### **4.6 Quadro geral do trabalho docente nas instituições federais de educação superior do Nordeste**

No item anterior apresentamos alguns dados institucionais da UFPE que sinalizaram para melhores condições de trabalho docente no *campus* de Recife, cujos indicadores são quase sempre mais proporcionais do que os das demais unidades acadêmicas da instituição, ficando atrás do *campus* de Vitória apenas no que se refere à relação de aluno por técnico e de aluno por projeto de extensão. O *campus* de Recife representou também a pior relação de discentes por docente da universidade, quando adicionados os números de alunos de graduação EaD e de pós-graduação da UFPE. Verificamos, ademais, como o *campus* de Caruaru apresentou a maior relação aluno por professor, a média mais alta de estudantes por técnico, menor acesso a grupos de pesquisa, menor número proporcional de projetos de iniciação científica e de projetos de extensão da universidade.

Neste item, por outro lado, expomos um quadro geral das condições de trabalho docente nas instituições federais de educação superior do Nordeste, de modo a termos uma visão não apenas da relação que se estabelece entre condições de trabalho docente nos *campi* interiorizados e na sede da UFPE, mas também entre a universidade e as demais Ifes da região. Para tanto, fizemos uso de indicadores das universidades referentes ao número de discentes de graduação presenciais, de docentes efetivos, de docentes substitutos, de técnico-administrativos efetivos e de programas de pós-graduação no ano de 2018. Os dados foram acessados através de consulta a documentos das Ifes e de manifestações registradas na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação - Fala.BR.

Antes de adentrarmos nos indicadores das dezoito universidades federais elencadas na tabela abaixo, importa ressaltarmos que a Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) e a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (Ufape) foram criadas em 2018, através da Lei nº 13.651, de 11 de abril de 2018, porém seus reitores *Pro Tempore* só foram empossados em 2019. Desta feita, sendo universidades recém-criadas em 2018, ano de referência dos dados, mediante desmembramento da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), respectivamente, não foram incluídas no nosso levantamento.

Segue a tabela com os indicadores das Ifes do Nordeste em 2018:



e Acesso à Informação <[Fala.BR](http://Fala.BR) - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação ([cgu.gov.br](http://cgu.gov.br))>. Indicadores referentes aos cursos de mestrado e doutorado da UFRN foram levantados através da Plataforma Sucupira <[Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](http://Plataforma Sucupira (capes.gov.br))>.

**Nota 2:** Quando os dados discriminavam os estudantes matriculados no primeiro e segundo semestre do ano, optou-se por somar os dois indicadores e dividir também por dois.

Na tabela acima apresentamos os números relativos ao quantitativo de docentes efetivos de ensino superior, docentes substitutos, técnico-administrativos efetivos, discentes de graduação presencial, cursos de mestrados acadêmicos, cursos de doutorado e ano de criação de cada universidade da região. A opção por apresentarmos o ano de criação das universidades federais do Nordeste, junto aos demais indicadores, se dá com o objetivo de visualizarmos uma possível relação entre os números acadêmicos e profissionais das instituições e o fato delas possuírem uma história acadêmica consolidada ou serem recém-criadas. Ou seja, verificarmos se existe uma afinidade entre ano de criação das universidades e a proporção maior ou menor dos seus indicadores institucionais, isto porque a consolidação da pesquisa e as dimensões da pós-graduação das Ifes estão comumente relacionadas ao tempo de existência das instituições.

A escolha por apresentar números referentes aos programas de pós-graduação das Ifes do Nordeste, por sua vez, se dá em virtude da hipótese apresentada por Lima (2012), de que a expansão de vagas discentes na graduação através do Reuni foi maior em universidades que não possuíam política de pós-graduação consolidada. Conforme visualizado no item anterior, utilizando-se dos achados apresentados no *Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão – Reuni*, elaborado pela ANDIFES, a autora realiza uma síntese comparativa entre aumento no número de discentes de graduação no período 2006/2010 em todas as universidades brasileiras que aderiram ao Reuni e a política de pós-graduação em cada instituição, apontando um menor índice de expansão de vagas discentes em universidades federais com política de pós-graduação firmada.

A hipótese da autora encontra paralelo na realidade, na medida em que o documento *Reuni - Reestruturação das Universidades Federais: Diretrizes gerais* (BRASIL, 2007d) prevê que o ajuste final da medida de corpo docente para o estabelecimento da relação aluno por professor de cada universidade (meta de 1/18) se dará também em função das dimensões dos programas de pós-graduação das Ifes, tomando como base as suas avaliações CAPES e o quantitativo de estudantes de pós-graduação por docente das respectivas universidades, sendo este número resultado da divisão do quantitativo de alunos de mestrado e doutorado pelo número equivalente de docentes em regime de dedicação exclusiva.

Isso significa, conforme já ressaltado anteriormente, que as Ifes que possuem programas de pós-graduação mais bem avaliados e uma relação de docentes por discentes da pós-graduação acima da média nacional (de 1,5), tiveram uma maior dedução de professores nos cálculos definidores do aumento de vagas e do seu crescimento da relação aluno-professor. Por conseguinte, as universidades com dimensões menores de pós-graduações tiveram menor dedução de professores e, em tese, precisaram aumentar de forma mais intensa a oferta de novas vagas para alcançar a meta global de aluno por professor estabelecida pelo programa.

Sendo, no entanto, a proposição de Lima (2012), como ela mesmo ressalta, carente de aprofundamentos, objetivamos analisar neste item as possíveis relações entre expansão no número de vagas de graduações presenciais e as dimensões das pós-graduações das universidades do Nordeste. Nosso parâmetro, porém, não será a proporção de crescimento das vagas, como no caso da autora, mas a proporção de alunos de graduações presenciais por professor nas universidades da região, considerando as dimensões das pós-graduações das Ifes. Isto é, optamos por examinar se a proporção de discentes por docentes se dá de forma diferenciada nas universidades do Nordeste que possuem programas de pós-graduação mais consolidados. Para definição da medida de discentes por docente, utilizamos novamente a fórmula simples de divisão do número de estudantes matriculados na instituição em 2018 pelo número de docentes vinculados à universidade no mesmo ano.

Como nem sempre os indicadores das universidades discriminavam se seus números de mestrados incluíam os programas acadêmicos ou se abrangiam também os profissionais, optou-se por considerar apenas os números referentes aos primeiros que, junto aos programas de doutorado, representarão o conjunto de programas de pós-graduações acadêmicos das Ifes da região. A escolha por indicadores referentes aos mestrados acadêmicos, portanto, não inclui os mestrados profissionais.

A opção por utilizarmos indicadores referente ao número de professores substitutos se dá, por sua vez, em vista da já mencionadas Portarias Interministeriais de nº 22 e 224, que tratam sobre o banco de professores-equivalente. Nosso objetivo é avaliar como cada universidade vem constituindo seu corpo docente diante das referidas regulamentações, levando em conta as implicações delas para as condições de trabalho nas Ifes, como discutido por Léda e Mancebo (2009). Tendo em vista que a Portaria Interministerial nº 224/2007 atualiza o banco de professores-equivalente das universidades considerando o cálculo da pós-graduação, almejamos, ademais, fazer um paralelo entre a proporção de docentes substitutos por docentes efetivos nas universidades e as dimensões de seus programas de pós-graduação, visando

verificar as possíveis relações entre a utilização de formas mais precárias de contratação e os níveis de consolidação dos programas de pós-graduação das Ifes da região.

Na tabela a seguir apresentamos os indicadores institucionais do ponto de vista proporcional:



**Tabela 13 –** Relação proporcional dos indicadores das Ifes do Região Nordeste – 2018

| <b>IFES</b> | <b>Proporção discente de graduação presencial<br/>-<br/>Docente efetivo</b> | <b>Proporção docente efetivo<br/>-<br/>Docente substituto</b> | <b>Proporção discente de graduação presencial<br/>-<br/>Técnico efetivo</b> | <b>Cursos de mestrado acadêmicos</b> | <b>Cursos de doutorado</b> | <b>Ano de criação</b> |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-----------------------|
| UFBA        | 15                                                                          | 10                                                            | 12                                                                          | 70                                   | 58                         | 1946                  |
| UFPE        | 14                                                                          | 6                                                             | 8                                                                           | 75                                   | 52                         | 1946                  |
| UFRPE       | 10                                                                          | 29                                                            | 11                                                                          | 32                                   | 18                         | 1947                  |
| UFC         | 14                                                                          | 13                                                            | 8                                                                           | 58                                   | 45                         | 1954                  |
| UFPB        | 9                                                                           | 14                                                            | 7                                                                           | 61                                   | 37                         | 1955                  |
| UFRN        | 13                                                                          | 9                                                             | 9                                                                           | 58                                   | 38                         | 1958                  |
| UFAL        | 17                                                                          | 10                                                            | 16                                                                          | 33                                   | 18                         | 1961                  |
| UFMA        | 20                                                                          | 9                                                             | 20                                                                          | 27                                   | 7                          | 1966                  |
| UFS         | 14                                                                          | 7                                                             | 15                                                                          | 46                                   | 16                         | 1968                  |
| UFPI        | 11                                                                          | 8                                                             | 20                                                                          | 33                                   | 10                         | 1971                  |
| UFCE        | 10                                                                          | 13                                                            | 10                                                                          | 25                                   | 11                         | 2002                  |
| UNIVASF     | 11                                                                          | 13                                                            | 17                                                                          | 10                                   | -                          | 2002                  |
| UFRB        | 9                                                                           | 14                                                            | 12                                                                          | 8                                    | 2                          | 2005                  |
| UFERSA      | 14                                                                          | 4                                                             | 16                                                                          | 11                                   | 3                          | 2005                  |
| UNILAB      | 14                                                                          | 70                                                            | 15                                                                          | 4                                    | -                          | 2010                  |
| UFSB        | 10                                                                          | 19                                                            | 11                                                                          | 3                                    | 1                          | 2013                  |
| UFCA        | 9                                                                           | 17                                                            | 10                                                                          | 2                                    | 1                          | 2013                  |
| UFOB        | 6                                                                           | 12                                                            | 11                                                                          | 4                                    | -                          | 2013                  |

**Fonte:** A Autora (2023).

**Nota:** Como base de dados, utilizou-se UFBA (2019); UFPE (2019b); UFCE (2019); UFCG (2019); UFS (2020); UFAL (2018); UFRN (2021); UNIVASF (2020); UFMA (2021). Quando encontrada alguma dificuldade para acesso a dados (sejam eles parciais ou totais) nos sítios eletrônicos das instituições, os mesmos foram solicitados através de manifestação no Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação <[Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação \(cgu.gov.br\)](https://fala.br)>. Indicadores referentes aos cursos de mestrado e doutorado da UFRN foram levantados através da Plataforma Sucupira <[Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://sucupira.capes.gov.br)>.

Considerando inicialmente a proporção de discentes de graduações presenciais por docente efetivo do ensino superior, percebemos que os três piores indicadores ficaram com a UFMA, UFAL e UFBA, respectivamente. A UFMA chegou a apresentar, segundo os parâmetros utilizados, uma média superior à estabelecida pelo Reuni, isto é, uma proporção de 20 discentes por docente. A UFAL e a UFBA apresentaram, por outro lado, as médias de 17 e 15 discentes por docentes, respectivamente. As proporções mais baixas, entretanto, ficaram com a UFOB (6), a UFRB (9), UFPB (9) e UFCA (9), estando as três últimas empatadas com a mesma média de discentes por docentes.

É interessante observarmos que as três piores proporções foram de universidades com história acadêmica mais antiga e com programas de pós-graduação consolidados, fundadas em 1966, 1961 e 1946, respectivamente. Com as melhores proporções, por sua vez, predominaram universidades criadas mais recentemente e com menores números de programas de pós-graduação, fundadas, respectivamente, em 2013, 2005, 1955 e 2013, com exceção da UFPB.

Numa síntese geral, verificamos que das 9 relações mais altas entre discentes de graduação presencial por docente efetivo nas Ifes do Nordeste, 7 eram em instituições mais antigas e 2 em universidades mais novas. Das 9 relações mais baixas de discentes por docentes, por outro lado, 6 eram em Ifes mais jovens e 2 em universidades mais antigas.

Se somarmos as médias mais altas de alunos por professores apresentadas por Ifes mais antigas (com seus respectivos programas de pós-graduação mais consolidados) à consideração apresentada por Sguissardi (2018) de que, no caso da pós-graduação, cada pós-graduando matriculado em cursos de mestrado e doutorado exige dos docentes uma carga de trabalho, em média, o equivalente a quatro estudantes de graduação, podemos inferir que nas Ifes mais antigas a sobrecarga e condições de trabalho são ainda piores do que nas demais instituições. Isto é, soma-se a alta demanda existente nas pós-graduações *stricto sensu* dessas Ifes às mais altas relações de alunos de graduações presenciais por professor.

A dedução de docentes do cálculo relativo ao aumento da relação de aluno por professor do Reuni, a partir dos dados aqui analisados, não parecem ter implicado em maiores

‘vantagens’ para as condições de trabalho e de formação nas Ifes mais antigas e com história acadêmica consolidada. No caso em questão, ao que parece, embora necessite de aprofundamento, tornou-se mais plausível aplicar uma proporção inversa, a partir da qual as instituições com maiores dimensões de pós-graduações incorreram em condições de formação e de trabalho mais precárias, visto que, conforme evidenciado, somando-se às mais altas proporções de estudantes de graduações presenciais por docente, esses profissionais ainda acumulariam as demandas intensas oriundas das pós-graduações *stricto sensu*.

Esse dado é importante também porque demonstra que, apesar de Lima (2012) apontar que a expansão de vagas discentes na graduação através do Reuni mostrou-se maior em universidades que não possuem política de pós-graduação consolidada, no caso das Ifes da região Nordeste e considerando os parâmetros aqui utilizados, percebemos que as universidades com história acadêmica mais recente demonstraram, no geral, uma proporção de docente por discentes mais equilibrada. Portanto, a partir dos critérios de análise aqui empregados, inferimos que a relação entre uma maior expansão de vagas discentes na graduação através do Reuni e instituições mais recentes, apontada pela autora supracitada, pode relacionar-se não somente ao elemento pós-graduação, mas também ao fato das últimas estarem em pleno processo de crescimento e consolidação, o que fez com que naturalmente o número de vagas tenha se ampliado de modo mais significativo.

Avaliando os indicadores relativos à proporção de docentes efetivos por docente substituto, verificamos que os quatro piores indicadores ficaram com a UFERSA, UFPE, UFS e UFPI, que apresentaram que para cada professor substituto, havia 4, 6, 7 e 8 docentes efetivos, concomitantemente. No caso em questão, embora o pior número seja de uma universidade mais recente, novamente predominaram nos piores indicadores universidades mais antigas e com programas de pós-graduação consolidados, com fundação em 2005, 1946, 1968 e 1971, respectivamente.

Isso significa que também no caso em questão as dimensões dos programas de pós-graduação das Ifes não se mostraram determinantes numa menor recorrência a formas mais precárias de contratação de docentes. Significa, ademais, que as instituições mais antigas e com histórias acadêmicas consolidadas se mostram novamente em desvantagem do ponto de vista das condições de trabalho docente.

É preciso considerarmos que, somando-se à sobrecarga oriundas das demandas de graduação e pós-graduação, mencionadas anteriormente, os docentes dessas Ifes, ao contarem maior proporção de professores substitutos, responsáveis sobretudo por atividades de ensino,

acabam se sobrecarregando com as demais dimensões do trabalho docente e com as atividades de gestão, absorvendo ainda mais demandas de trabalho.

Sobre essa categoria de indicadores é igualmente importante ressaltarmos que mesmo a pior proporção de docentes efetivos por professor substituto do Nordeste, a da UFERSA (4 docentes efetivos para cada professor substituto), é superior à média apresentada pelo *campus* interiorizado da UFPE, localizado em Vitória de Santo Antão, que apresentou 3 docentes efetivos para cada professor substituto, mostrando uma realidade muito mais crítica do que a das Ifes da região no geral.

Com as melhores proporções, cujos números de docentes efetivos por docente substituto mostraram-se mais elevados, estiveram: UNILAB, UFRPE, UFSB e UFCA. Mais uma vez vale a pena observarmos que nos melhores indicadores encontraram-se predominantemente universidades recém-criadas e com menores números de programas de pós-graduação, fundadas, respectivamente, em 2010, 1947, 2013 e 2013, com exceção da UFRPE.

Em resumo, na região, verificamos que das 9 universidades com menor média de docentes efetivos por professor substituto, 7 eram Ifes mais antigas e 2 instituições mais jovens. Das 9 Ifes com maior média de docentes efetivos por professor substituto, por outro lado, 6 eram universidades mais recentes e 3 eram mais antigas. Os dados vão novamente no sentido contrário à consideração das dimensões da pós-graduação na definição do banco de professores-equivalentes e no ajuste final da medida de corpo docente para o estabelecimento da relação aluno por professor de cada universidade (cuja meta do Reuni é de 18/1), conforme discutido anteriormente.

No que diz respeito a esses indicadores, porém, faz-se necessário algumas ponderações. Visto que uma parte das Ifes mencionadas, mais jovens e cujos indicadores docentes e de estudantes de graduações presenciais se mostraram mais proporcionais, foram criadas após a instituição do Reuni, merecem também um exame particular. Portanto, os dados aqui trabalhados requerem maior aprofundamento e estudos específicos, de modo a examinar quais seriam as especificidades dessas novas instituições.

Analisando a proporção de discentes de graduações presenciais por técnico-administrativo, por sua vez, percebemos que com as piores relações proporcionais estiveram a UFMA, UFPI e UNIVASF, tendo as duas primeiras a mesma média de 20 discentes de graduação por técnico e a última de 17. Com as proporções mais baixas, encontraram-se a UFPB, UFPE e UFC, contando as duas últimas com a mesma média de 8 discentes por técnico-administrativos e a primeira com média 7.

Pela primeira vez tanto nos indicadores positivos quanto negativos predominaram universidades mais antigas e com maior número de programas de pós-graduações, não havendo diferenciações significativas nesse sentido. A síntese desses indicadores ficou assim distribuída: das 9 médias mais altas de discentes de graduações presenciais por técnico efetivo, 5 estavam em instituições mais antigas e 4 em universidades mais recentes; das 9 médias mais baixas de discentes por técnico, 5 eram em Ifes mais antigas e 4 em instituições mais jovens.

Apesar dos últimos dados serem mais proporcionais no que diz respeito ao ano de fundação das Ifes, merece destaque o fato de algumas instituições mais antigas apresentarem novamente indicadores problemáticos que interferem na intensificação e precarização das condições de trabalho docente, visto que o encolhimento do corpo técnico-administrativo faz com que o corpo docente dessas universidades, além da já mencionada sobrecarga oriunda da matrículas da graduação e da pós-graduação, também necessite ocupar-se de tarefas que há algum tempo eram desempenhadas por profissionais específicos, como já evidenciado por Sguissardi e Silva Júnior (2009).

Merece igual destaque o fato de, embora do ponto de vista geral a UFPE apresentar uma das melhores relações de discentes por técnico, no item anterior, ao analisarmos a distribuição de técnicos pelas diferentes unidades acadêmicas da universidade, verificamos que o *campus* de Caruaru apresentou a relação de 35,9 discentes por técnico, o *campus* de Vitória apresentou uma média de 22,3 discente por técnico e o *campus* de Recife a média de 22,5. Ou seja, de acordo com os parâmetros isolados por *campus* (desconsiderados os profissionais presentes em órgãos suplementares e Reitoria), a média de discente por técnico da universidade se mostrou superior ao padrão geral das Ifes do Nordeste.

Se, de acordo com Cislaghi (2011a; 2011b), com a lógica de ampliação do Reuni teríamos um fosso maior entre as universidades com programas de pós-graduação consolidados e Ifes com pós-graduações ainda em consolidação, diversificando as Ifes entre ‘escolões de formação profissional’ de ‘centros de excelência’ mais voltados para a pós-graduação”, destacamos também que, ao exame e preocupação particular com as universidades criadas mais recentemente, devemos somar a necessária preocupação com as instituições mais antigas. Estas últimas, partir dos dados até aqui cortejados, apresentaram questões igualmente problemáticas que merecem ser consideradas, seja do ponto de vista das condições de trabalho ou mesmo das condições de formação em seu interior.

Sendo assim, segundo os parâmetros aqui utilizados e como síntese dos dados supracitados, podemos concluir que há uma predominância das piores médias de discentes por

docentes, de docentes efetivos por docente substituto e de discentes por técnico entre as universidades com uma história acadêmica mais antiga e com programas de pós-graduação *stricto sensu* mais consolidados, visto que, dos 27 piores índices apresentados, 16 foram dessas instituições. Embora reconheçamos que a nossa conclusão careça de maiores aprofundamentos, elas acendem um alerta para as condições de formação e de trabalho docente no interior dessas Ifes.

No que se refere especificamente à UFPE, percebemos que a universidade embora no geral tenha apresentado, junto com a UFC, o segundo melhor indicador referente à relação discente de graduação presencial por técnico, o que é muito positivo do ponto de vista das condições de trabalho docente e garantia de profissionais para realização das atividades meio; apresentou também a segunda pior relação de docentes efetivos por professor substituto da região, que por outro lado tende a sobrecarregar os docentes efetivos com atividades administrativas e acadêmicas que não podem ser realizadas por professores substitutos, além de fragmentar politicamente a categoria e precarizar as formas de contratação na instituição. Quanto à proporção de discentes de graduações presenciais por docente efetivo, embora esteja entre os 9 piores indicadores, verificamos que a instituição não apresentou diferenças significativas em seus dados, situando-se no padrão médio das Ifes do Nordeste.

Como conclusão do capítulo, constatamos, portanto, mediante acesso a documentos e dados fornecidos pela UFPE, que a política de expansão e interiorização da educação superior pública em Pernambuco, através da criação unidades da universidade em Caruaru e em Vitória de Santo Antão, se configurou como uma política de estímulo ao desenvolvimento social, humano e econômico local, em consonância com as diretrizes nacionais para a educação, nas quais o enlace entre educação e desenvolvimento aparece como um dos eixos centrais da plataforma do governo federal. Isto é, constatamos um alinhamento entre as determinações do governo federal para a educação e a dinâmica de expansão interiorizada da UFPE.

Apesar do alinhamento, o processo expansionista da instituição não se deu sem problemas. Conforme evidenciado, a questão orçamentária foi um dos aspectos que interferiram diretamente no processo de interiorização e expansão universitária da UFPE, visto que, assim como o conjunto de universidades federais brasileiras, a instituição também enfrentou problemas orçamentários decorrentes dos cortes de financiamento neoliberais do final do século, fazendo com que parte da sua comunidade acadêmica chegasse a se colocar contra a interiorização da universidade.

A referida comunidade compreendia que interiorizar e expandir as vagas, diante do contexto em que a UFPE se encontrava, poderia significar uma precarização ainda maior das condições de funcionamento da instituição, já que os recursos destinados ao Programa Expandir eram independentes do envio de verbas para a solução dos problemas já existentes na universidade e a instituição se expandiria em meio a um conjunto de questões acumuladas. No entanto, foi justamente em meio a esse conjunto de dificuldades enfrentadas pela universidade que se definiu a ampliação interiorizada de sua estrutura e vagas. Isso significa que foi em um contexto de enormes problemas de infraestrutura material e humana que ocorreu a criação dos *campi* interiorizados da UFPE em Caruaru e em Vitória de Santo Antão.

Poderíamos afirmar, no entanto, que o alinhamento interno da gestão universitária na época, representada na reitoria de Amaro Lins, com o governo federal foi determinante no momento da decisão pela expansão e interiorização da UFPE, mesmo em um contexto adverso, pois, conforme afirmou a Pró-reitora da Pró-reitoria para Assuntos Acadêmicos na época, “em sintonia com o governo federal, a UFPE inaugurou uma nova gestão sob coordenação do então Reitor Amaro Lins” (MAIA, 2013, p. 59), “estávamos alinhados aos ideais no novo governo e queríamos dele participar ativamente, não sem crítica, mas com engajamento” (Ibidem, p. 67).

A então Pró-reitora postulou ainda que a comunidade acadêmica da UFPE, no movimento de expansão e interiorização, estava preocupada “face às enormes dificuldades de infraestrutura material e humana que a universidade pública vivenciava nos anos anteriores”, mas que “movidos pela convicção de que o direito à Educação Superior Pública deveria ser de todos os cidadãos pernambucanos e não apenas dos recifenses, de que o fato da não adesão ao projeto não era garantia de mais verbas para o *campus* existente” (Ibidem, p. 67), alinharam-se ao novo governo.

Contudo, como sublinhado anteriormente, a despeito do “consenso final”, as oposições e resistências da comunidade acadêmica da UFPE em relação ao contexto de interiorização e de expansão de sua estrutura foram frequentes e intensas. Trazemos o questionamento, porém, se entre a contrariedade da comunidade acadêmica da UFPE não existia também resíduos do elitismo que tem caracterizado historicamente a instituição, retardando seu processo de interiorização que, além de tímido e restrito a apenas 2 *campi*, se deu muito tardiamente, 60 anos após a criação da universidade. Perguntamos, igualmente, por que mesmo após 17 anos do início da expansão, nenhum novo *campus* interiorizado da universidade fora implantado.

Esses não foram os únicos problemas que seguiram o processo de interiorização da UFPE, verificamos através dos dados trabalhados neste capítulo que a estrutura organizacional

diferenciada escolhida para seus *campi* de Caruaru e de Vitória também se fez acompanhar de alguns desafios. A UFPE propôs para seus *campi* interiorizados uma nova estrutura organizacional, baseada em Núcleos Acadêmicos. Esta estrutura, por sua vez, apresenta-se desde as suas origens como a proposta de modelo mais multidisciplinar, que romperia com a segmentação departamental, herdeira do período ditatorial brasileiro.

O novo modelo, porém, mesmo sendo adotado por seus *campi* interiorizados desde 2006, só foi regulamentado pela instituição em 2018, através do novo Estatuto e Regimento Geral da UFPE (UFPE, 2018), representando um hiato de mais de 10 anos entre a implantação da nova estrutura e sua regulamentação oficial em novo ordenamento interno. Isso significa que a UFPE atravessou um período de quatro décadas com um mesmo Estatuto, que datava 1974 e não previa as novas estruturas organizacionais presentes em seus *campi* interiorizados.

Além do hiato, outros problemas acompanharam a adoção de uma estrutura organizacional alternativa pela UFPE em seus *campi* do interior. Conforme vimos mediante relato de um dos sujeitos envolvidos no processo de criação do Centro Acadêmico do Agreste, apresentado por Mendonça (2015), havia certo desconhecimento de setores da universidade com relação à nova estrutura. Ademais, verificamos que embora tivesse como objetivo alcançar uma maior interdisciplinaridade, do ponto de vista operacional, a proposta alternativa de Núcleos Acadêmicos, com maior interação entre áreas, não se efetivou plenamente, tornando-se semelhantes aos Departamentos, diferenciando-se apenas no nome e na estrutura organizacional, que seria mais enxuta do ponto de vista dos recursos humanos e materiais, com menor número de setores e de servidores do que a proposta departamental.

No que se refere ao trabalho docente na UFPE, percebemos que os profissionais das suas unidades interiorizadas seguem, assim como o conjunto de Ifes do país, uma mesma regulamentação federal e que são orientados pelas mesmas regulações docentes adotadas por profissionais inseridos no *campus* de Recife da universidade. Apesar disso, constatamos que algumas iniciativas internas e externas têm sido acionadas, de modo a contemplar as particularidades das unidades acadêmicas localizadas em Caruaru e em Vitória de Santo Antão, a exemplo dos editais da FACEPE e do recém-lançado Programa Institucional de Apoio à Interiorização da Pesquisa na UFPE.

Não obstante as iniciativas descritas, percebemos, através de indicadores institucionais, que as condições de realização das diversas dimensões do trabalho docente universitário têm se mostrado diferenciadas entre *campi* da UFPE. Mediante dados da universidade, verificamos que o *campus* de Recife apresentou quase sempre melhores



indicadores do que as demais unidades acadêmicas da instituição, ficando atrás da unidade de Vitória somente no que se refere à relação de aluno por técnico e de aluno por projeto de extensão. O *campus* de Recife apresentou também a pior relação de discentes por docente da universidade quando adicionados os números de alunos de graduação EaD e de pós-graduação da UFPE. O CAV exibiu, contudo, a pior relação de docente não efetivo por docente substituto.

Constatamos, igualmente, que CAA apresentou com frequência os indicadores menos proporcionais da universidade, com maior relação aluno por professor, média mais alta de estudantes por técnico, menor acesso a grupos de pesquisa, menor número proporcional de projetos de iniciação científica e de projetos de extensão. Ou seja, os números da UFPE apontaram para uma tendência de melhores condições acadêmicas em sua sede e indicadores mais problemáticos no Centro Acadêmico do Agreste.

Não obstante essa realidade, verificamos também neste capítulo que a UFPE foi a universidade do nordeste que menos cresceu em vagas discentes entre 2006 e 2010; contou com um aumento proporcional de seu quadro docente em comparação ao aumento das matrículas entre 2010 e 2018; contou com uma melhora na distribuição de docentes efetivos, segundo classes de carreira do magistério nos últimos anos; e apresentou um corpo de docentes, incluindo a realidade dos *campi* interiorizados, composto predominantemente por doutores em regime de dedicação exclusiva, muito embora conte com uma média muito alta de docentes substitutos.

Por outro lado, comparando a realidade da UFPE com o padrão médio das universidades da região Nordeste do Brasil, percebemos que a universidade conquanto tenha apresentado o segundo melhor indicador referente à relação discentes de graduações presenciais por técnico da região, exibiu também a segunda pior relação de docentes efetivos por professor substituto do Nordeste. Quanto à proporção de discentes de graduações presenciais por docente efetivo, embora esteja entre as 9 piores médias, verificamos que a instituição não apresentou diferenças significativas em seus dados, situando-se no padrão médio das Ifes da região.

Os indicadores trabalhados até aqui, porém, serão aprofundados no próximo capítulo, no qual serão apresentadas mais informações sobre trabalho docente nos *campi* interiorizados da UFPE, levantadas através de questionários aplicados com docentes efetivos da instituição e de entrevistas semiestruturadas realizadas junto às duas diretorias dos Centros interiorizados da UFPE, de modo a coligar informações com os próprios sujeitos envolvidos.

## 5 O TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA UFPE E AS SUAS IMPLICAÇÕES

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados de depoimentos coligidos através dos questionários (Google Forms) com 22 docentes das unidades interiorizadas UFPE e das entrevistas semiestruturadas realizadas com as 2 diretorias dos Centros interiorizados da UFPE (Google Meet), a fim de nos auxiliar na aproximação do conteúdo indispensável para responder um dos nossos objetivos específicos, a saber: analisar a organização do trabalho docente no Centro Acadêmico do Agreste e no Centro Acadêmico de Vitória.

Vale ressaltarmos que a escolha desses instrumentos de produção de dados se deu em virtude do momento pandêmico (Covid-19), que impossibilitou um contato mais direto com os sujeitos da pesquisa e nos levou a criar alternativas de levantamento de informações de forma remota.

No que se refere aos questionários, conforme já evidenciado anteriormente, eles foram elaborados sem identificação dos respondentes, sendo compostos por perguntas abertas e fechadas e enviados através de plataformas digitais (E-mails e/ou Whatsapp) para os docentes dos *campi* interiorizados da UFPE. As perguntas foram formuladas e organizadas em um conjunto de *unidades temáticas*, quais sejam: perfil dos respondentes; intensidade do trabalho e condições de saúde dos docentes dos *campi* interiorizados; estrutura de gestão dos *campi* interiorizados; atribuições e avaliações docentes e suas relações com a definição de prioridades do trabalho; condições de realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nos *campi* interiorizados.

Por não contar com identificação, sempre que for necessário fazer menção a algum respondente do questionário, ele será tratado pelo número correspondente à ordem de resposta e seu respectivo *campus* de origem. Por exemplo, se estivermos tratando sobre a segunda pessoa do CAA a responder o questionário, a trataremos como R2 – CAA (Respondente 2 – CAA).

No que se refere às entrevistas, elas foram igualmente realizadas remotamente (através do Google Meet), porém com o objetivo de trazer uma perspectiva institucional (da gestão) para a análise do fenômeno, bem como de aprofundar aspectos indicados mediante questionários. Diferentemente dos questionários, através das entrevistas contamos com a flexibilidade necessária para esmiuçar as respostas e elaborar novas questões que se fizeram necessárias ainda durante o processo, sanando dúvidas e elaborando novas perguntas.

Considerando que as entrevistas tinham como fim sobretudo aprofundar os pontos nodais elencados pelos docentes através dos questionários, os seus roteiros<sup>82</sup> foram orientados por temas considerados predominantes nas respostas dos questionários ou lacunas presentes nos mesmos, sendo guiados pelas seguintes categorias temáticas: particularidades dos *campi* interiorizados da UFPE; estrutura organizacional dos *campi* do interior; infraestrutura e acesso a recursos entre nos *campi* interiorizados da UFPE; e condições de trabalho docente nos *campi* do interior. De modo a preservar a identidade nominal dos entrevistados, eles serão tratados como D – CAA (Diretoria – CAA) e D – CAV (Diretoria – CAV).

Para apresentação dos dados levantados neste capítulo, nos guiamos pelas seguintes unidades temáticas: intencionalidades e particularidades dos *campi* interiorizados da UFPE; estrutura organizacional em Núcleos Acadêmicos dos *campi* interiorizados da UFPE; condições de realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nos *campi* interiorizados; atribuições e avaliações docente e suas relações com a definição de prioridades do trabalho; e condições de trabalho docente nos *campi* interiorizados da UFPE.

Do ponto de vista estrutural, em cada item referente a um dos temas acima mencionados, apresentamos inicialmente os resultados das respostas dos questionários, na sequência expomos os dados levantados mediante entrevistas e por fim uma síntese de ambos, confrontando-os com os fundamentos teóricos utilizados e com os achados documentais relativos à realidade da UFPE. Nos apêndices B e C trazemos imagens dos *campi* interiorizados da UFPE que dialogam com aspectos mencionados nas entrevistas.

## 5.1 Intencionalidades e particularidades dos *campi* interiorizados da UFPE

### 5.1.1 Perfil dos docentes pesquisados

Antes de adentrarmos nos aspectos relativos ao tema das intencionalidades e das particularidades dos *campi* interiorizados da UFPE, apresentamos, neste item, o perfil dos docentes consultados através dos questionários, o que nos ajuda a compreender um pouco mais sobre os sujeitos participantes em relação aos seguintes aspectos: gênero, idade, Núcleo de

---

<sup>82</sup> Lembramos que os roteiros das entrevistas realizadas com as diretorias Centro Acadêmico do Agreste e do Centro Acadêmico de Vitória podem ser acessados no Apêndice A deste trabalho. Lembramos também que os respectivos roteiros foram disponibilizados previamente para as diretorias, para que tivessem ciência do teor da entrevista e pudessem, se assim desejassem, se preparar para o momento.

vinculação, categoria funcional, motivos que os levaram a prestar concurso para uma unidade interiorizada, vinculação à pós-graduação etc.

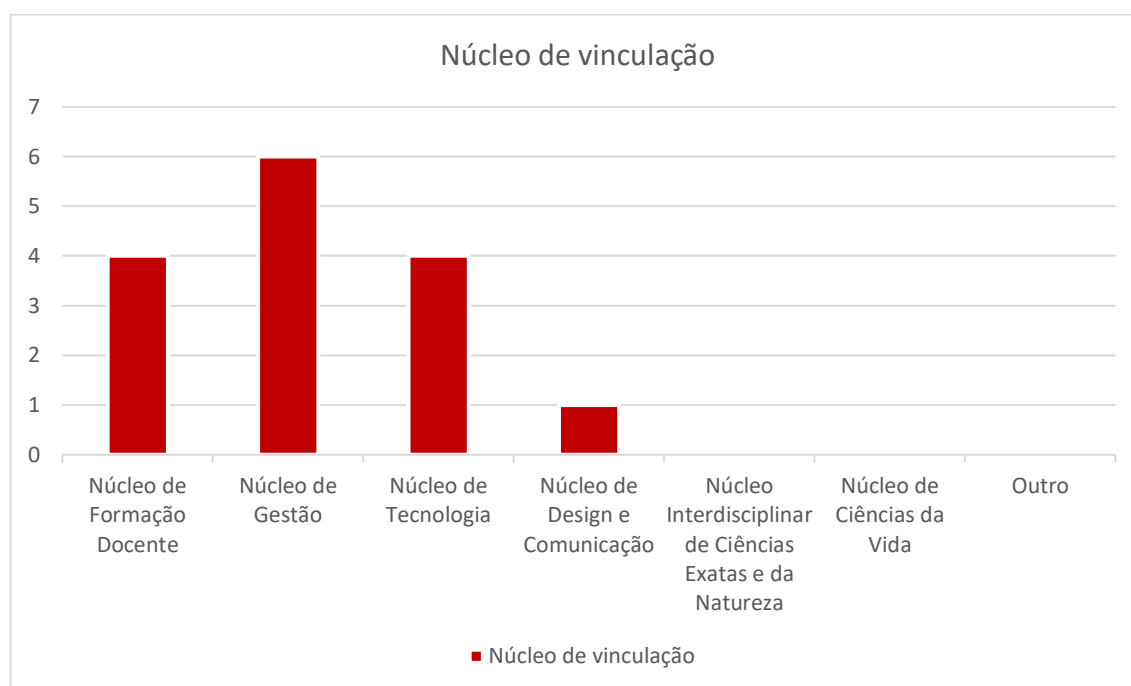
No caso do Centro Acadêmico do Agreste, dos 15 docentes consultados, 8 (53%) se identificaram como sendo do **gênero** feminino e 7 (47%) do gênero masculino. Na representação do Centro Acadêmico de Vitória, dos 7 respondentes, apenas 1 (14%) foi do gênero feminino, o que significa que 6 (86%) docentes consultados se identificaram como homens<sup>83</sup>.

No que se refere à **faixa etária**, no *campus* de Caruaru 9 (60%) respondentes tinham entre 31 e 41 anos, 5 (33%) entre 41 e 50 anos e 1 (7%) contava com mais de 60 anos, o que significa uma representação relativamente jovem entre os docentes. No *campus* de Vitória, temos um grupo um pouco mais diverso, sendo 4 (57%) entre 41 e 50 anos, 1 (14%) entre 31 e 40 anos, 1 (14%) entre 51 e 60 anos e 1 (14%) com mais de 60 anos.

Em relação à **vinculação por Núcleos** dos respondentes do CAA, tivemos: 6 (40%) docentes do Núcleo de Gestão, 4 (27%) docentes do Núcleo de Formação Docente, 4 (27%) docentes do Núcleo de Tecnologia e 1 (7%) docente do Núcleo de Design e Comunicação. Como se poderá observar no gráfico abaixo, na amostra não houve nenhum docente representante do Núcleo de Ciências da Vida e do Núcleo Interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza.

---

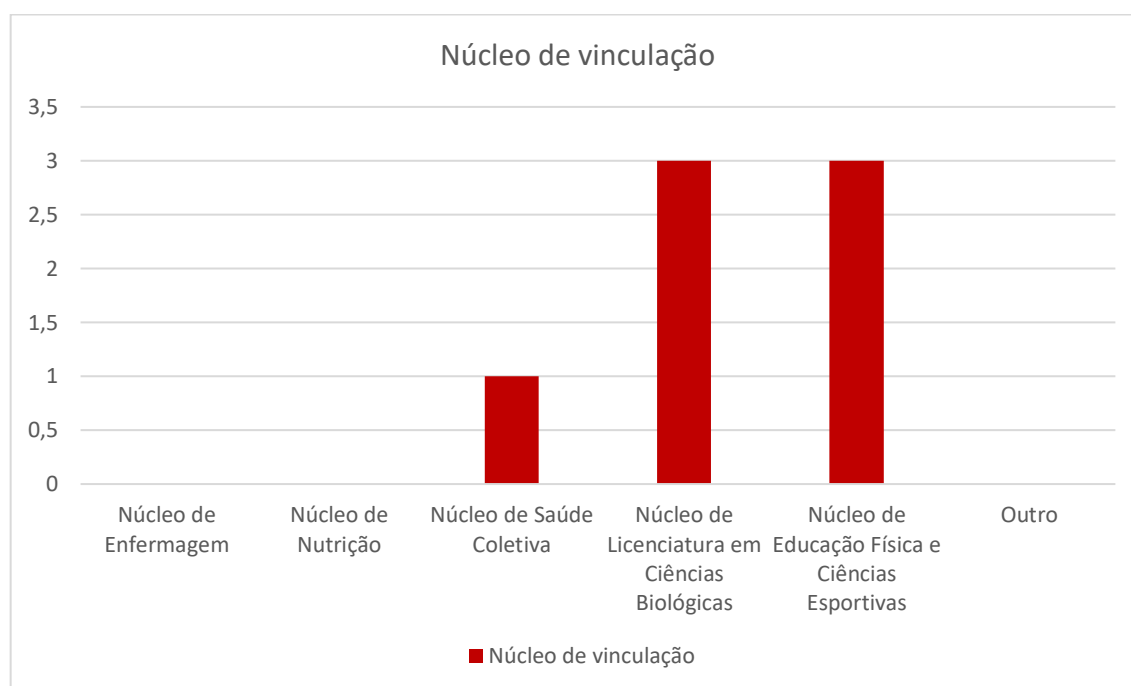
<sup>83</sup> Os formulários foram enviados para os docentes dos *campi* interiorizados através de plataformas digitais (E-mails e/ou Whatsapp), sem critério de gênero ou área de conhecimento, buscando alcançar um grupo diverso de respondentes. Todos os Núcleos Acadêmicos foram contactados, mas ainda assim não tivemos adesão proporcional entre homens e mulheres, nem representantes de todos os cursos de graduação das unidades interiorizadas, como veremos a seguir.

**Gráfico 1 –** Núcleos de vinculação dos docentes respondentes do *Campus* de Caruaru

**Fonte:** A Autora (2023)

Evidenciamos mais uma vez no momento do envio dos questionários para os docentes, buscamos alcançar um grupo mais diverso possível, com participação de todos os Núcleos acadêmicos das unidades interiorizadas, porém, ainda assim nem todos os Núcleos contaram com representação docente. Isso explica o fato de não haver nenhum respondente do Núcleo de Ciências da Vida e do Núcleo Interdisciplinar de Ciências Exatas e da Natureza até o momento de alcance do quantitativo de respostas previstas para o *campus* de Caruaru.

O mesmo se aplica ao CAV, que igualmente não contou com representação de todos os Núcleos do *campus*, faltando representação do Núcleo de Enfermagem e do Núcleo de Nutrição. No Centro de Vitória foram 3 (43%) representantes do Núcleo de Licenciatura em Ciências Biológicas, 3 (43%) representantes do Núcleo de Educação Física e Ciências Esportivas e 1 (14 %) representante do Núcleo de Saúde Coletiva, conforme demonstra o gráfico a seguir:

**Gráfico 2 –** Núcleos de vinculação dos docentes respondentes do *Campus* de Vitória

**Fonte:** A Autora (2023)

Tratando-se do **tempo de vinculação desses docentes à instituição**, tivemos, no caso do CAA, apenas 1 (7%) docente vinculado desde a implantação do *campus*, 3 (20%) respondentes vinculados há mais de 10 anos, 6 (40%) entre 10 e 5 anos e 5 (33%) docentes há menos de 5 anos. Realidade um tanto diferente no caso dos respondentes do CAV, em que 1 (14%) docente estava há mais de 10 anos na instituição, estando os demais 6 (86%) a ela vinculados entre 10 e 5 anos. Tivemos, assim, docentes que em sua maioria não acompanharam o processo de implantação dos *campi* e seus desafios iniciais.

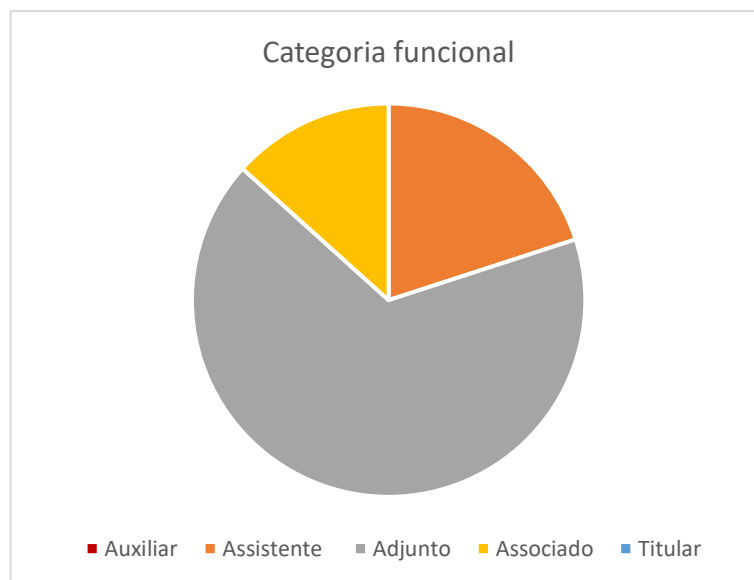
No que tange à maior **titulação** dos profissionais, entre os docentes consultados, tivemos no *campus* de Caruaru 12 (80%) com doutorado, 2 (13%) com mestrado e 1 (7%) com pós-doutorado<sup>84</sup>. De modo semelhante, no *campus* de Vitória tivemos 5 (71%) dos respondentes com doutorado, 1 (14%) com mestrado e 1 (14%) com pós-doutorado.

Quanto à **categoria funcional**, como podemos visualizar nos gráficos a seguir, tivemos, no caso do CAA, 10 (67%) docentes Adjuntos, 3 (20%) Assistentes e 2 (13%)

<sup>84</sup> Sabe-se que pós-doutorado não é formalmente considerado título acadêmico, contudo foi apresentado de tal modo no questionário apenas para fins de consulta aos docentes.

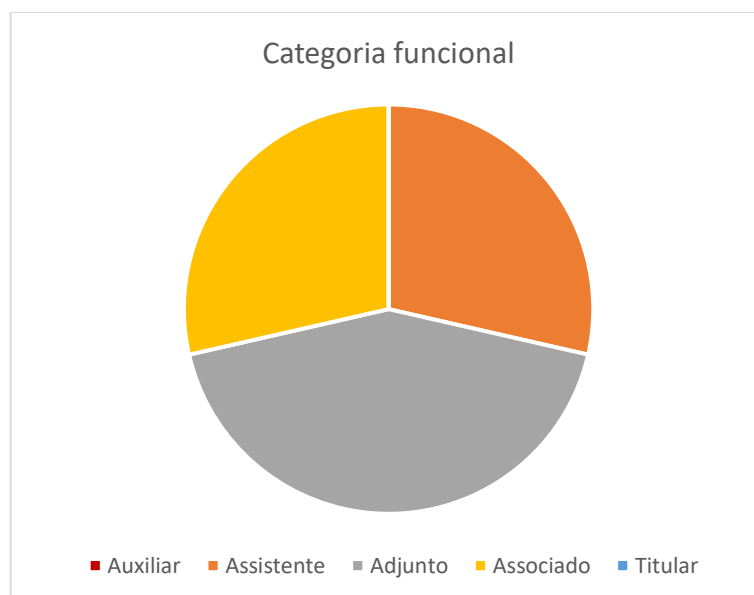
Associados. No CAV, de modo parecido, tivemos 3 (43%) Adjuntos, 2 (29%) Assistentes e 2 (29%) Associados.

**Gráfico 3 –** Categoria funcional dos docentes respondentes do *Campus* de Caruaru



**Fonte:** A Autora (2023)

**Gráfico 4 –** Categoria funcional dos docentes respondentes do *Campus* de Vitória



**Fonte:** A Autora (2023)

Quando consultados sobre o **regime de trabalho**, nos dois *campi* tivemos uma representação absoluta (100%) de docentes em regime de dedicação exclusiva. Perguntados sobre estarem **inseridos na pós-graduação**, no *campus* de Caruaru 9 (60%) docentes responderam negativamente, 5 (33%) afirmaram estarem inseridos na pós-graduação *stricto sensu* e 1 (7%) afirmou estar inserido na pós-graduação *lato sensu*. Ao solicitarmos, na questão seguinte, que esses docentes do CAA inseridos na pós-graduação, portanto, os que responderam positivamente à pergunta anterior, explicassem os **motivos pelos quais optaram por permanecer neste âmbito da formação**, tivemos as seguintes respostas:

**Quadro 5 –** Motivos pelos quais participam da pós-graduação – CAA

| <b>Motivos apresentados pelos respondentes <i>Campus</i> de Caruaru</b>                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>R1 – CAA</b> - Realizar pesquisa.                                                                                                     |
| <b>R3 – CAA</b> - Interesse em continuar realizando pesquisas e permitir um aprofundamento na formação dos alunos e minha.               |
| <b>R7 – CAA</b> - <i>Status</i> e possibilidade de desenvolver pesquisas mais avançadas.                                                 |
| <b>R11 – CAA</b> - Desenvolvimento de pesquisas e auxiliar na formação de recursos humanos qualificados                                  |
| <b>R12 – CAA</b> - Ter a possibilidade de trabalhar em questões de pesquisa de ponta!                                                    |
| <b>R13 – CAA</b> - Contribuir para a abertura da primeira pós-graduação de administração <i>stricto sensu</i> do interior de Pernambuco. |
| <b>R14 – CAA</b> - Não participo, mas pretendo ingressar em breve.                                                                       |
| <b>R15 – CAA</b> - Optei sempre por um trabalho efetivo em sala de aula, sem muito interesse em pós, pesquisa nem extensão.              |

**Fonte:** A Autora (2023)

Alguns pontos das respostas acima merecem destaque, a começar pelos R14 e R15 que, mesmo não estando inseridos na pós-graduação, optaram por responder à pergunta em questão. O R14 – CAA afirmando que pretende ingressar em breve na pós-graduação e o R15 – CAA explicando os motivos pelos quais optou por não participar. Merece destaque também o fato deste último docente afirmar não possuir interesse por pesquisa e extensão, dimensões que fazem parte de suas atribuições funcionais. Seu interesse mais forte pela dimensão do ensino pôde ser identificado também, conforme veremos mais detidamente adiante, quando ele foi questionado sobre os motivos pelos quais havia prestado concurso para o *campus* no qual



encontrava-se lotado, afirmando que se tratou de “um acaso e uma vontade de voltar à sala de aula (Ensino + Matemática Formal)”.

Consideradas essas particularidades, tivemos uma realidade na qual dos 8 respondentes acima, 2 não estavam efetivamente na pós-graduação. Dos 6 respondentes do CAA efetivamente inseridos na pós-graduação, por outro lado, 5 (83%) apontaram como motivação a realização de pesquisas e 1 (17%) apontou a contribuição para a abertura do primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no interior de Pernambuco.

Embora alguns docentes ressaltem estarem tratando sobre “pesquisa de ponta” ou “mais avançadas”, é bastante evidente a frequência com que os profissionais justificam sua presença na pós-graduação como possibilidade de se aproximarem mais da pesquisa. Esta ideia não está dissociada também, como ressaltou o R7 – CAA, do “*Status*” vinculado à presença do docente na pós-graduação.

Quando consultados sobre estarem **inseridos na pós-graduação**, no *campus* de Vitória 4 (57%) afirmaram estarem inseridos na pós-graduação *stricto sensu* e 3 (43%) docentes responderam não estarem vinculados a esse nível de formação. Questionados sobre **os motivos que os levaram a participar da pós-graduação**, as respostas apresentadas foram as seguintes:

**Quadro 6 –** Motivos pelos quais participam da pós-graduação – CAV

| Motivos apresentados pelos respondentes <i>Campus</i> de Vitória                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>R4 – CAV</b> - A formação continuada do aluno, auxiliando na capacitação do aluno que estou compartilhando as experiências.                                                                                                          |
| <b>R5 – CAV</b> - Contribuir na (sic) promoção do conhecimento.                                                                                                                                                                         |
| <b>R6 – CAV</b> - Uma forma de formar novos recursos humanos e atuar com maior envolvimento na pesquisa.                                                                                                                                |
| <b>R7 – CAV</b> - Ampliar as discussão (sic) no campo das Ciências. Colaborar com a produção e divulgação científica. Formar novos mestres e doutores. Divulgar as pesquisas e consequentemente, a Universidade e o Centro Interiorano. |

**Fonte:** A Autora (2023)

No caso dos docentes do *campus* de Vitória, assim como nas respostas do *campus* de Caruaru, nós tivemos também uma associação entre pesquisa e pós-graduação, contudo aqui a discussão aparece associada também à “divulgação” e à “formação” de pós-graduandos. Dos 4

respondentes, 2 (50%) mencionaram a produção de conhecimento como determinante para estarem na pós-graduação, 1 (25%) apontou a formação de alunos e 1 (25%) mencionou tanto a produção de conhecimento quanto a formação de pós-graduandos.

A associação entre pesquisa e pós-graduação entre os docentes do CAV (50%), assim como entre os profissionais do CAA (83%), não se dá ao acaso, mas reafirma o importante papel ocupado pelos estudos desenvolvidos por mestrandos e doutorandos das universidades federais brasileiras do ponto de vista da pesquisa científica nacional, com a publicação de milhares de dissertações e teses a cada ano<sup>85</sup>.

Considerados esses fatores, podemos afirmar que tivemos, frente ao universo do corpo docente dos *campi* interiorizados da UFPE, como amostra de professores pesquisados, a seguinte representatividade qualificada: docentes dos gêneros feminino e masculino nos dois *campi*; vinculação a diversos Núcleos Acadêmicos, mas sem representação de todas as áreas; com idades acima de 30 anos; com titulação mínima de mestrado, tendo participado mestres, doutores e pós-doutores; nas categorias funcionais de Adjuntos, Assistentes e Associados; e todos em regime de dedicação exclusiva no CAA e no CAV.

No que diz respeito ao tempo de vinculação à instituição, no CAA tivemos profissionais de todas as temporalidades, desde a implantação do *campus* até docentes recém-chegados, com admissão há menos 5 anos; no CAV, por sua vez, houve apenas representação de docentes em uma temporalidade intermediária, entre 5 e 10 anos e com mais de 10 anos, sem adesão de profissionais que participaram do processo de implantação do *campus* e sem recém-chegados, com menos de 5 anos de vinculação. Tivemos também, entre os docentes consultados, representação tanto de profissionais que não estavam inseridos na pós-graduação quanto de docentes vinculados a este nível de formação. No que diz respeito aos últimos, a maior parte afirmou estar inserida na pós-graduação *stricto sensu*, apresentando como principal motivação o desenvolvimento de pesquisas.

---

<sup>85</sup> Para exemplificar, destacamos que, conforme dados da plataforma Geocapes – Sistema de Informações Georreferenciadas – CAPES (2023), em 2022, tínhamos no Brasil 131.232 discentes de matriculados em cursos de doutorado, 142.697 em cursos de mestrado acadêmicos, 49.552 em cursos de mestrado profissionais e 1.830 em cursos de doutorado profissionais. No que diz respeito ao *status* jurídico, 60,3% estavam vinculados a instituições federais, 24,9% a instituições estaduais, 14,4% a instituições privadas e 0,4% a instituições municipais. Disponível em: < [GEOCAPES](https://geocapes.capes.gov.br/)>. Acesso em: 07.11.2023.

### 5.1.2 O que dizem os docentes do CAA e do CAV

#### a) Sobre as motivações para prestarem concurso no interior

Quando consultados sobre os **motivos de terem prestado concurso para uma instituição interiorizada**, tivemos certa concordância dos docentes dos *campi* do interior da UFPE no que se refere às suas determinações, visto que 10 (67%) docentes do *campus* de Caruaru e 5 (71%) do *campus* de Vitória consideraram como determinante de sua escolha a disponibilidade de vagas e oportunidade de trabalho, conforme mostram os quadros a seguir:

**Quadro 7 –** Motivos que levaram a prestar concurso para uma instituição interiorizada – CAA

| Motivo apresentado                                  | Respondentes <i>Campus de Caruaru</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Morar no Interior                                   | <b>R11 – CAA</b> - Possibilidade de morar no interior.                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Ficar perto da família                              | <b>R12 – CAA</b> - A possibilidade de ficar perto da minha família!                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Disponibilidade de vagas e oportunidade de trabalho | <b>R1 – CAA</b> - O meu concurso foi para Recife. Fiquei em segundo lugar. O CAA precisou de professor na área de meu concurso e, ao ser consultada e verificar que não existia previsão de ser nomeada em Recife, aceitei ir para Caruaru.                                                                            |
|                                                     | <b>R3 – CAA</b> - Oportunidade de emprego no meu estado de origem. Estava morando fora do estado.                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                     | <b>R4 – CAA</b> - Honestamente, sou de PE [refere-se ao estado de Pernambuco] e fiz o concurso sem pensar que ela era, em particular, interiorizada. Mas me identifico muito com a universidade interiorizada e estou muito feliz de fazer parte do processo de democratização da universidade.                        |
|                                                     | <b>R5 – CAA</b> - Relação vaga área de pesquisa.                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                     | <b>R6 – CAA</b> - Maior facilidade em passar no concurso.                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                     | <b>R7 – CAA</b> - Oportunidade <sup>86</sup> .                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                     | <b>R9 – CAA</b> - A disponibilidade de concurso, o curso e a cidade.                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                     | <b>R10 – CAA</b> - Oportunidade de concurso e área de concurso desejada para atuação docente.                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                     | <b>R13 – CAA</b> - Lecionar na mesma instituição onde fiz minha graduação.                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                     | <b>R2 – CAA</b> - Reputação da UFPE<br>Possibilidade de contribuir para a formação em nível superior de estudantes nascidos em Caruaru e circunvizinhança, anteriormente sem recursos para estudarem na capital<br>Participar da construção do PPC [Projeto Pedagógico do Curso] do curso por se tratar de campus novo |
|                                                     | <b>R8 – CAA</b> - Pessoalmente, afastamento do caos da cidade grande.<br>Profissionalmente, contribuir com a qualificação da mão-de-obra local.                                                                                                                                                                        |

<sup>86</sup> O R7 – CAA não especificou a que se referia com a ideia de oportunidade. Contudo, considerando o teor da pergunta “O que o levou a prestar concurso para uma instituição interiorizada?” e considerando que outros docentes relacionaram a palavra “oportunidade” à oportunidade de trabalho, a sua resposta entrou no subgrupo relacionado à questão. Ainda assim deixamos aberta a possibilidade de tratar-se de outro tipo de oportunidade, como a de morar no interior, por exemplo.

|                                                    |                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contribuir com a formação da população interiorana | <b>R14 – CAA</b> - A proximidade da minha residência e a possibilidade de contribuir com a formação de profissionais locais, assim como foi feito por mim durante minha graduação e mestrado na mesma Instituição onde hoje sou docente. |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Fonte:** A Autora (2023)

**Quadro 8 –** Motivos que levaram a prestar concurso para uma instituição interiorizada – CAV

| Motivo apresentado                                  | Respondentes <i>Campus de Vitória</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disponibilidade de vagas e oportunidade de trabalho | <b>R1 – CAV</b> - Segurança <sup>87</sup> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                     | <b>R3 – CAV</b> - Oportunidade de exercício da docência na educação superior.                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                     | <b>R5 – CAV</b> - Oportunidade ofertada por edital.                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                     | <b>R6 – CAV</b> - Vaga na minha área de formação e de pós-graduação.                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                     | <b>R7 – CAV</b> - Exercer o ofício da docência, algo que me identifico e amo. Disponibilidade de vagas naquele município.                                                                                                                                                                                                                                |
| Contribuir com a formação da população interiorana  | <b>R2 – CAV</b> - Acreditava que poderia desenvolver um trabalho pedagógico voltado mais diretamente à população.                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                     | <b>R4 – CAV</b> - A possibilidade de trocar saberes com os alunos das regiões que circundam o <i>campus</i> vitória; a possibilidade de construir junto com corpo docente uma formação, visando à inserção desses profissionais no interior; auxiliar na expansão do conhecimento nas áreas que atuo para os alunos, pensando na realidade dessa região. |

**Fonte:** A Autora (2023)

Como podemos conferir nos quadros acima, com exceção de 2 docentes do *campus* de Caruaru, que apresentaram como motivos a possibilidade de ficar perto da família e a possibilidade de morar no interior, os demais docentes, tanto do CAV quanto do CAA, puderam ser distribuídos em dois grandes grupos: a) o grupo que considerou como fator primordial de sua escolha a possibilidade de contribuir com a formação da população interiorana e b) o grande grupo que considerou como determinante de sua escolha a disponibilidade de vagas e oportunidade de trabalho.

<sup>87</sup> Considerando o teor da pergunta “O que levou o prestar concurso para uma instituição interiorizada?”, entendemos que ao falar em segurança, o R1 – CAV referiu-se à segurança/estabilidade que o concurso federal possibilita; por este motivo a sua resposta entrou no subgrupo relacionado à oportunidade de trabalho. Ainda assim abrimos a possibilidade de tratar-se de outro tipo de segurança, relacionada à violência, que costuma ser maior em cidades pequenas quando a comparamos com a realidade dos grandes centros urbanos.

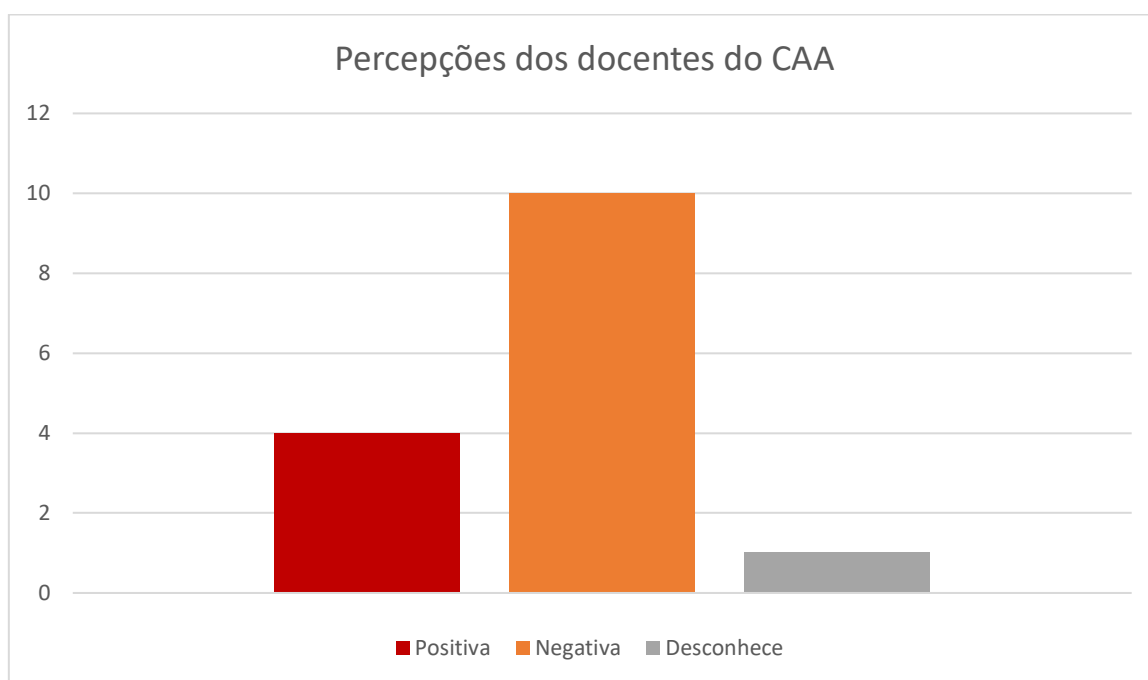
A representação percentual dessas respostas, portanto, ficou assim distribuída em Caruaru: a disponibilidade de vagas e oportunidade de trabalho em 10 (67%) respostas; a possibilidade de contribuir com a formação da população interiorana indicada por 3 (20%) docentes; a possibilidade de morar no interior presente em 1 (7%) resposta; e a possibilidade de ficar perto da família citada por 1 (7%) docente. De modo semelhante, no *campus* de Vitória tivemos a seguinte distribuição das respostas: disponibilidade de vagas e oportunidade de trabalho apontadas por 5 (71%) docentes e a possibilidade de contribuir com a formação da população interiorana presente em 2 (29%) respostas.

Nesse conjunto de respostas, ganha relevo a presença de justificativas bastante pragmáticas para realização de concurso numa unidade do interior, o que nos induz a questionar se as determinações que levaram os docentes a trabalhar nos *campi* interiorizados interferem no engajamento e identificação com o local de lotação, visto que *a priori* a relação entre profissional, instituição e comunidade acadêmica parece mais favorecida naqueles profissionais cujos motivos para trabalharem no interior estiveram ligados à vontade de contribuir com a formação da população interiorana. Ademais, no caso desses últimos, já é possível identificarmos um certo compromisso dos docentes com as diretrizes de democratização do acesso à educação superior no interior do estado, orientação corroborada ao serem questionados sobre vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada, como veremos subitem a seguir.

#### b) Sobre as particularidades das unidades acadêmicas no interior

Ao serem questionados inicialmente sobre a **relação entre o *campus* onde estaria lotado e a sede**, localizada em Recife, os docentes apresentaram diferentes percepções. No caso do CAA, como veremos no gráfico a seguir, elas puderam ser divididas em três posturas diferentes, quais sejam: a) A dos que avaliaram positivamente a relação entre *campus* e sede (4 docentes); b) A dos que avaliaram negativamente a relação entre *campus* e sede (10 docentes); e c) A de desconhecimento (1 docente).

**Gráfico 5 –** Síntese das percepções docentes sobre a relação entre *campus* e sede – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

Como evidenciado, dos 15 docentes do *campus* de Caruaru, 4 (27%) avaliaram como positiva a relação entre *campus* e sede, 10 (67%) avaliaram negativamente a relação e 1 (7%) apontou desconhecimento sobre o assunto. Entre as respostas positivas, tivemos caracterizações da relação entre *campus* do Agreste e sede como “igualitária”, “saudável”, “boa”, “transparente”, “concatenada”. Dentre os temas mais gerais abordados na avaliação negativa, por outro lado, estiveram: “isonomia”, “perspectiva de mudança”<sup>88</sup>, “investimento no *campus*”, “cultura interna”, “distância física e burocracia” e “comunicação”, conforme demonstra o quadro a seguir:

<sup>88</sup> Destacamos que os questionários foram enviados para os docentes em meados de junho de 2020 e a posse da gestão, do Reitor Alfredo Gomes, se deu em outubro de 2019, justificando as menções e expectativas dos docentes relacionadas à nova reitoria.

**Quadro 9 –** Percepções sobre a relação entre o *campus* em que está lotado e a sede – CAA

| Percepção sobre a relação                       | Respondentes <i>Campus de Caruaru</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Relação negativa entre <i>campus</i> e sede     | <b>R1 – CAA</b> - Não há isonomia. No meu núcleo, por exemplo, nossa carga horária de ensino não contabiliza o ensino na Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (sic).                                                                                                                                                   |
|                                                 | <b>R2 – CAA</b> - Requer uma maior conexão no sentido de incluir o <i>campus</i> em editais diversos, que ficam restritos aos cursos do <i>campus</i> Recife, além de considerar nos editais as particularidades do <i>campus</i> de interior na exigência dos requisitos de participação aos docentes e estudantes. |
|                                                 | <b>R3 – CAA</b> - Até um tempo atrás diria que era um tanto distante. Ultimamente com a nova gestão da reitoria vejo uma maior aproximação. Anteriormente, cada ida do reitor para o <i>campus</i> era uma guerra por pautas, ultimamente esse diálogo para estar melhor.                                            |
|                                                 | <b>R4 – CAA</b> - Falta mais investimento no crescimento de cursos.                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                 | <b>R5 – CAA</b> - A sede poderia ter atividades de incentivo ao estabelecimento e amadurecimento do <i>campus</i> .                                                                                                                                                                                                  |
|                                                 | <b>R6 – CAA</b> - Na medida em que o CAA busca autonomia demais, acabamos pouco vistos e considerados pela sede. Eh (sic) um problema: nem somos outra universidade, nem somos um centro dentro do <i>campus</i> recife para sermos mais notados.                                                                    |
|                                                 | <b>R7 – CAA</b> - Pode melhorar. Existe uma cultura interna no CAA querer ser diferente. E isso é ruim, na maioria das vezes.                                                                                                                                                                                        |
|                                                 | <b>R9 – CAA</b> - Eu acho que nem sempre a sede se preocupa tanto com os acontecimentos dos campi interiorizados, mas nesta nova gestão, mesmo com pouco tempo, percebo uma maior preocupação inicialmente. Não sei se continuará.                                                                                   |
|                                                 | <b>R13 – CAA</b> - É uma relação dificultada pela distância física e burocracia de alguns processos, pois nem sempre é possível resolver questões no CAA, mas só na sede.                                                                                                                                            |
| Relação positiva entre o <i>campus</i> e a sede | <b>R14 – CAA</b> - Uma relação com comunicação ainda deficiente, pois algumas demandas não são plenamente atendidas.                                                                                                                                                                                                 |
|                                                 | <b>R8 – CAA</b> – Igualitária.                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                 | <b>R10 – CAA</b> - Vejo como relação saudável.                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                 | <b>R12 – CAA</b> – Boa.                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Desconhecimento                                 | <b>R15 – CAA</b> - Sempre "notei" a relação do CAA com a sede (Reitoria) muito transparente e concatenada, no meio docente e mais ainda no campo administrativo. Só elogios, em especial, para as direções (dos núcleos, em particular, o de formação docente) e respectivos administrativos do CAA.                 |
|                                                 | <b>R11 – CAA</b> – Desconheço.                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

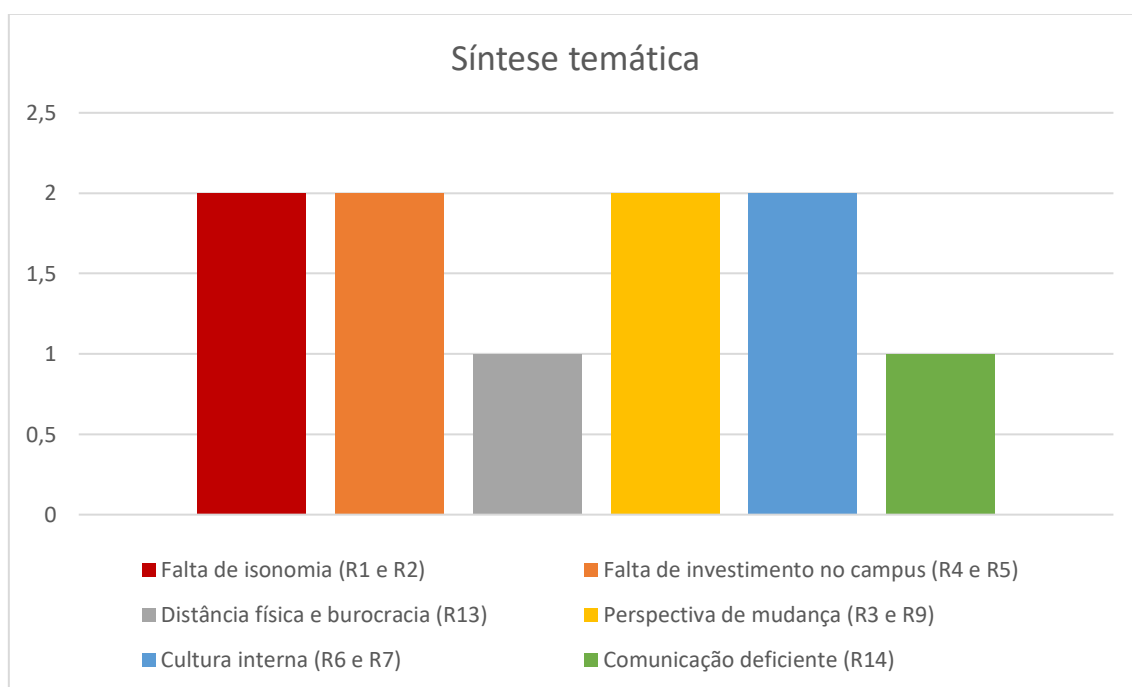
**Fonte:** A Autora (2023)



Os respondentes chegaram a indicar alguns dos motivos para as suas avaliações negativas, como “não contabilização da carga-horária da pós-graduação”, “ausência de participação em alguns editais”, “falta de mais investimentos”, “ausência de incentivos para estabelecimento e amadurecimento do *campus*”, “demandas não plenamente atendidas”, “distância física e burocracia de alguns processos”. Cabe ressaltarmos, no entanto, a resposta do R6 – CAA que, ao mencionar a frequente busca por autonomia do *campus* de Caruaru, destacou uma certa indefinição do CAA, que nem se configura como uma universidade independente, nem conta com *status* equivalente aos demais Centros Acadêmicos localizados na sede.

Para efeitos de visualização, apresentamos no gráfico a seguir a síntese das temáticas relacionadas à posição prevalecente:

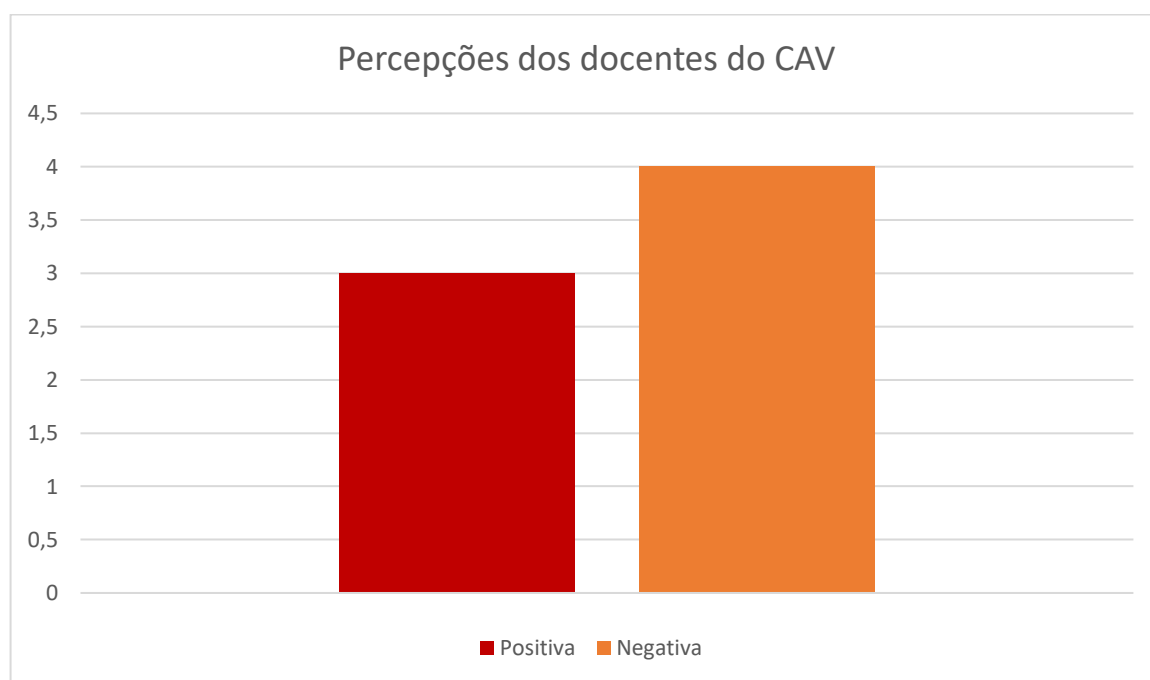
**Gráfico 6 –** Percepções negativas dos docentes sobre a relação entre *campus* e sede – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

As respostas trazidas pelos docentes do CAV, como veremos no gráfico 7, foram mais equilibradas, embora apontem a mesma tendência, podendo ser subdivididas em 2 posições: a) A dos que avaliaram positivamente a relação entre *campus* e sede (3 docentes); e b) A dos que avaliaram negativamente a relação entre *campus* e sede (4 docentes).

**Gráfico 7 –** Síntese das percepções dos docentes sobre a relação entre *campus* e sede – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Conforme ressaltado, dos 7 docentes do *campus* de Vitória, 3 (43%) avaliaram como positiva a relação entre *campus* e sede e 4 (57%) avaliaram negativamente. Dentre as avaliações positivas, mencionou-se que a relação “já foi pior”, que é uma “boa relação” e que conta com “boa comunicação e parcerias”. Dentre os temas mais gerais abordados nas avaliações negativas, estiveram: “oposição e/ou subserviência institucional”, “distância da Reitoria, dos eventos e pesquisas em Recife”, “diálogo deficiente”, “diferente da realidade de outros Centros do interior”. No quadro a seguir é possível visualizarmos o conjunto de respostas apresentadas pelos docentes do CAV:

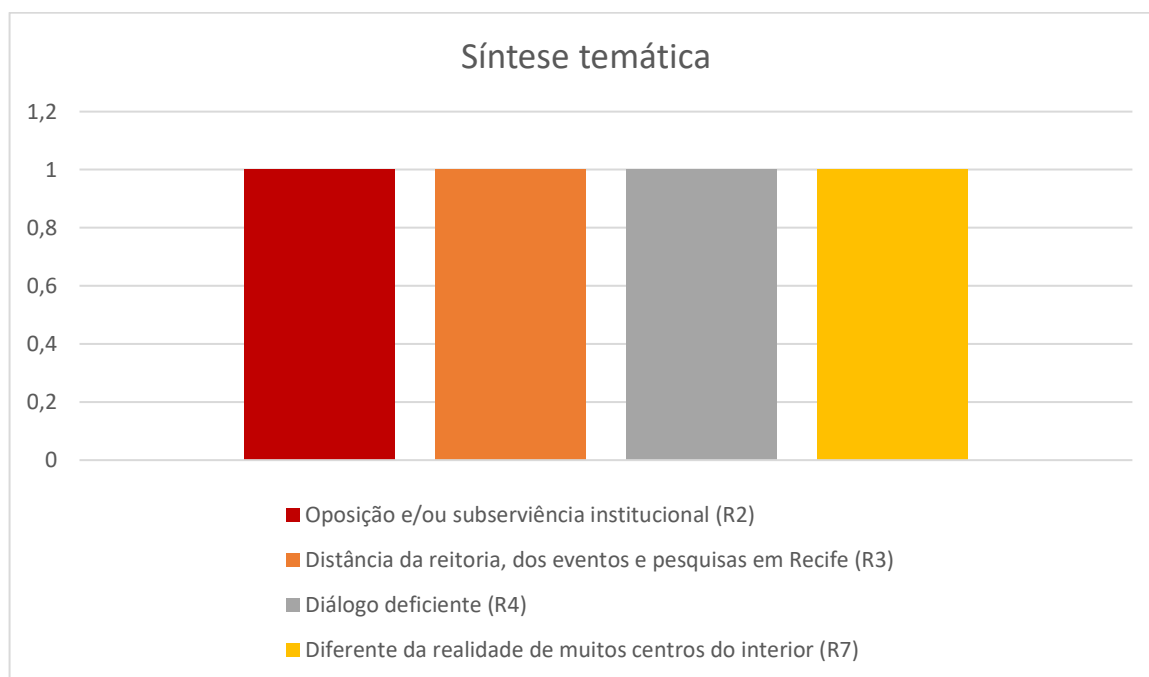
**Quadro 10** – Percepções sobre a relação entre o *campus* em que está lotado e a sede – CAV

| Percepção sobre a relação                   | Respondentes <i>Campus de Vitória</i>                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Relação negativa entre <i>campus</i> e sede | <b>R2 – CAV</b> - Como a ex vice reitora da UFPE era do Centro a relação parecia boa. Agora, acredito que seja uma relação de oposição e/ou subserviência institucional. |
|                                             | <b>R3 – CAV</b> - Existe um distanciamento da reitoria e das oportunidades de eventos e pesquisas que acontecem no <i>Campus</i> Recife.                                 |
|                                             | <b>R4 – CAV</b> - Um centro de integração, que precisa mais diálogo entre os setores.                                                                                    |
|                                             | <b>R7 – CAV</b> - Uma relação, dependendo do contexto, desconexa da realidade que envolve muitos Centros do interior.                                                    |
| Relação positiva entre <i>campus</i> e sede | <b>R1 – CAV</b> – Já foi pior.                                                                                                                                           |
|                                             | <b>R5 – CAV</b> - Existe uma boa relação.                                                                                                                                |
|                                             | <b>R6 – CAV</b> – Existe boa comunicação e parcerias, o que não nos faz sentir distantes dos acontecimentos da sede.                                                     |

**Fonte:** A Autora (2023)

Para afeitos de visualização, apresentamos no gráfico a seguir a sínteses das temáticas relacionadas à posição prevalecente no *campus* de Vitória:

**Gráfico 8 –** Percepções negativas dos docentes sobre a relação entre *campus* e sede – CAV

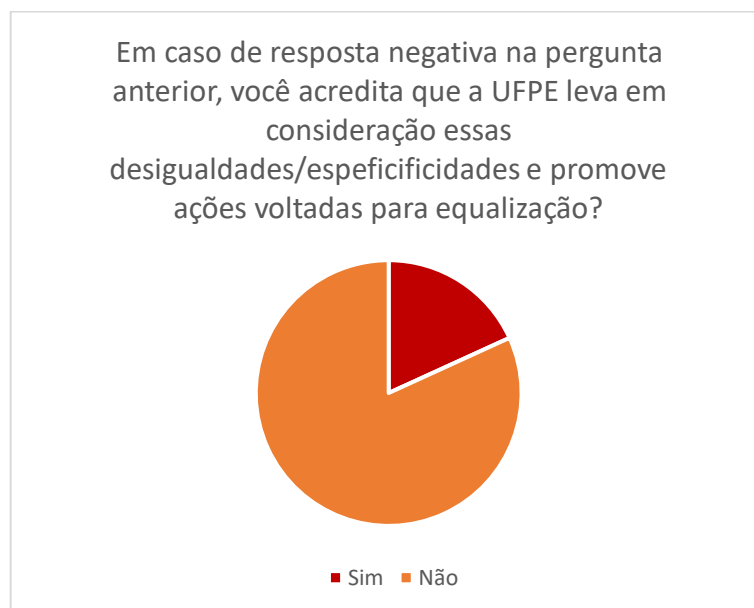


**Fonte:** A Autora (2023)

Na sequência, ao serem questionados se **havia uma relação equânime entre os Centros Acadêmicos interiorizados e os Centros Acadêmicos localizados na sede**, 11 (73%) docentes do *campus* de Caruaru responderam negativamente e 4 (27%) responderam positivamente. Dos docentes do *campus* de Vitória, 7 (100%) responderam que não havia uma relação equânime. Esses são números que não causam grande estranheza, visto que já na questão anterior, ao tratarem sobre a relação entre *campi* interiorizados e sede, prevaleceram entre os docentes avaliações negativas.

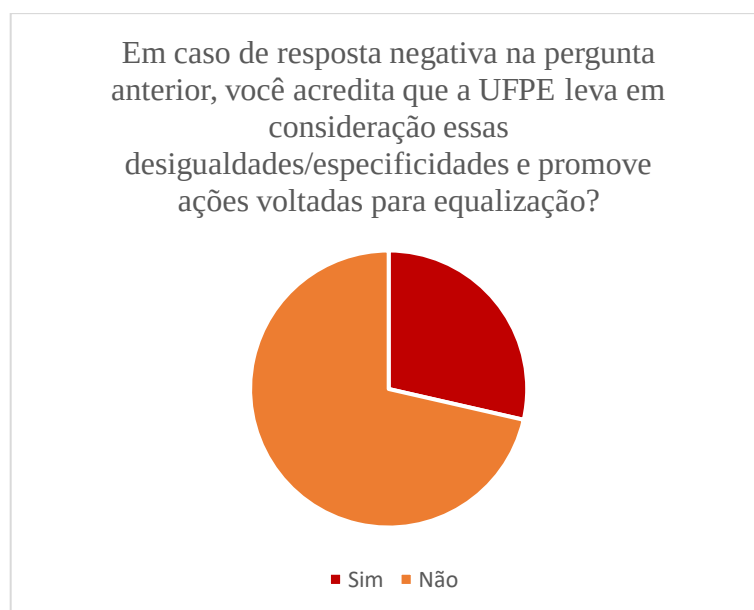
Dando continuidade, pedimos então que os docentes, cuja percepção era de que não havia uma relação equânime entre os diferentes Centros, isto é, 73% dos docentes do *campus* de Caruaru consultados e 100% do *campus* de Vitória, respondessem se **acreditavam que a UFPE leva em consideração essas desigualdades/especificidades e promove ações voltadas para equalização**. Suas respostas podem ser visualizadas nos gráficos a seguir:

**Gráfico 9 –** Resposta dos docentes do *campus* de Caruaru sobre medidas de equalização adotadas pela UFPE



**Fonte:** A Autora (2023)

**Gráfico 10 –** Resposta dos docentes do *campus* de Vitória sobre medidas de equalização adotadas pela UFPE



**Fonte:** A Autora (2023)

Como podemos vislumbrar nos gráficos acima, 9 (82%) docentes do *campus* de Caruaru que afirmaram, na pergunta anterior, não haver relação equânime entre os diferentes Centros, acreditavam que a administração central da UFPE não levava em consideração as desigualdades/especificidades do *campus* em que estão lotados, nem promovia medidas para equalização e 2 (18%) acreditavam que eram sim levadas em consideração as especificidades e promovidas ações voltadas para equalização entre diferentes *campi*<sup>89</sup>. No caso do *campus* de Vitória, a marca dos profissionais que não percebiam medidas de equalização chega a 5 (71%), com 2 (29%) afirmando a consideração das especificidades e a promoção de medidas por parte da UFPE.

Ao serem perguntados, por outro lado, sobre **as vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada**, tivemos, entre docentes do CAA, as respostas apresentadas no quadro a seguir:

---

<sup>89</sup> Como a pergunta em questão era fechada e não dava possibilidade de resposta discursiva, uma das pessoas que responderam positivamente para a questão, isto é, que considerou que existem ações de equalização realizadas pela UFPE, utilizou o espaço de outra pergunta para comentá-la. Foi dito o seguinte: “Quanto à questão 22: há ações, mas são insuficientes”. Portanto, embora considere a existência de medidas adotadas pela instituição, acredita que essas ainda não são capazes de garantir condições equânimes entre *campi*.

**Quadro 11** – Percepções sobre as vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada – CAA

| <b>Vantagens/potencialidades apresentadas pelos docentes do <i>campus</i> de Caruaru</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>R1 – CAA</b>                                                                          | Considero que os estudantes são mais interessados e se dedicam mais. Além disso, alguns editais de pesquisa consideram a necessidade de maior investimento para grupos de pesquisa do interior.                                                                                                                                                          |
| <b>R2 – CAA</b>                                                                          | Contribuir para a formação em nível superior de estudantes nascidos em Caruaru e circunvizinhança, anteriormente sem recursos para estudarem na capital. Participar da construção da concepção do curso por se tratar de <i>campus</i> novo.                                                                                                             |
| <b>R3 – CAA</b>                                                                          | Espaço novo com profissionais novos e com gás para trabalhar, na maioria das vezes. Além da certeza do impacto positivo que estamos causando na região.                                                                                                                                                                                                  |
| <b>R4 – CAA</b>                                                                          | A universidade interiorizada tem um potencial de inovar no vanguardismo de setores do zero. Caruaru é um polo têxtil e poderia desenvolver-se de maneira complementar a Recife.                                                                                                                                                                          |
| <b>R5 – CAA</b>                                                                          | Relações mais estreitadas com as pessoas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>R6 – CAA</b>                                                                          | Benefício social para os alunos que moram no interior                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>R7 – CAA</b>                                                                          | O que mais me atrai são as pessoas. Os alunos especialmente valorizam mais o professor e o que ele pode ensinar.                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>R8 – CAA</b>                                                                          | A maior proximidade com alunos, docentes e técnicos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>R9 – CAA</b>                                                                          | A inclusão social e a transformação que a educação superior traz para a vida de alunos que não teriam condições de ir para a capital.                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>R10 – CAA</b>                                                                         | Maior socialização do corpo discente e maior abertura para atuação em projetos de extensão.                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>R11 – CAA</b>                                                                         | Qualidade de vida profissional e pessoal.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>R12 – CAA</b>                                                                         | A possibilidade de ter uma qualidade de vida melhor.                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>R13 – CAA</b>                                                                         | Poder desenvolver soluções para as demandas do interior do Estado.                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>R14 – CAA</b>                                                                         | Atingir de maneira mais direta as comunidades, socialmente, mais vulneráveis.                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>R15 – CAA</b>                                                                         | De início, posso dizer que nelas (no caso, CAA nos IFPEs) sempre encontrei alunos(as) brilhantes com uma vontade imensa de chegar lá. Não posso negar que na sede eles (as) também estão presentes. Além disso, o corpo docente é mais humano/amigo de um brilhantismo de causar inveja a qualquer CENTRO (CE, CFCH, CCEN, ...) do <i>campus</i> Recife. |

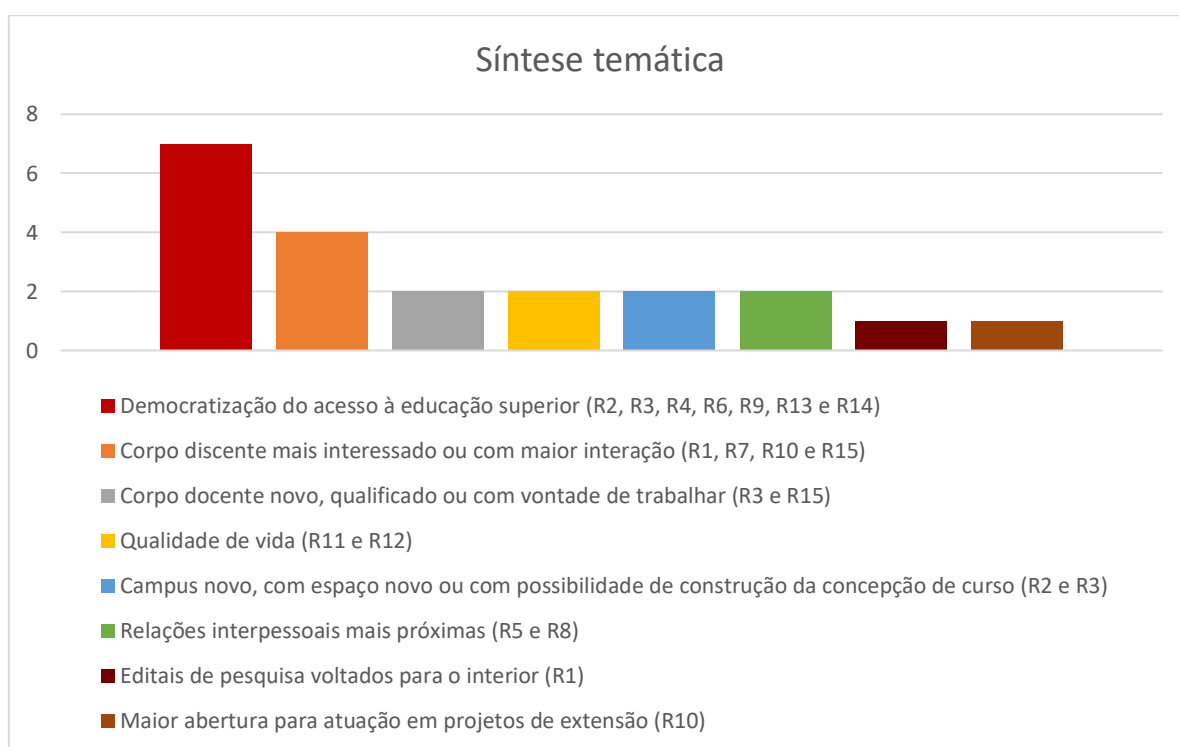
**Fonte:** A Autora (2023)

No caso do CAA, foi possível verificarmos a presença de menções a diferentes questões, que incluíram desde qualidade de vida ao espaço novo do *campus*. No entanto, fica evidente no quadro acima a incidência de respostas relacionadas ao compromisso político institucional com a democratização do acesso à educação superior no interior do estado e a

aspectos mais subjetivos, a exemplo de alunos mais interessados ou maior proximidade interpessoal, denotando certa identificação dos professores com a comunidade acadêmica do interior. Para efeitos de visualização, apresentamos no gráfico a seguir a síntese das respostas apresentadas pelos docentes do CAA para a questão.

Destacamos, de antemão, que a resposta de um mesmo docente pode tratar sobre mais de um tema e, por conseguinte, aparecer em mais de um eixo temático, o que explica a sua repetição. Abaixo, segue o gráfico:

**Gráfico 11** – Percepções dos docentes sobre as vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

Vale destacarmos mais uma vez a frequência com que os benefícios sociais da interiorização foram apontados pelos docentes do CAA como sendo vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada, aparecendo em 7 (47%) das 15 respostas. Importante evidenciarmos também a recorrência de aspectos mais subjetivos entre as justificativas apresentadas, citando as relações interpessoais, qualidade de vida ou corpo discente mais interessado como potencialidades.



Questões de âmbito mais institucional, ligadas às condições de realização de extensão, *campus* novo ou acesso a editais de pesquisa, apareceram com menor frequência nesse conjunto de respostas, podendo ser importantes indicadores acerca das condições de trabalho docente no CAA, visto que entre as vantagens/potencialidades de trabalhar no interior foram mais frequentemente reconhecidos aspectos subjetivos, especulativos ou ligados às diretrizes da democratização da educação superior, do que condições objetivas e institucionais, a exemplo do aspecto mencionado por R1 – CAA, que pontuou como uma das vantagens das instituições interiorizadas o acesso a alguns editais de pesquisa que “consideram a necessidade de maior investimento para grupos de pesquisa do interior”.

O mesmo se repete nas respostas dos docentes do CAV, nas quais foi possível verificarmos a presença de justificativas também relacionadas ao tema dos benefícios da interiorização, do *campus* novo e das relações interpessoais, com destaque para este último, que apareceu em 4 (57%) das 7 respostas, como podemos visualizar no quadro a seguir:

**Quadro 12** – Percepções sobre as vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada – CAV

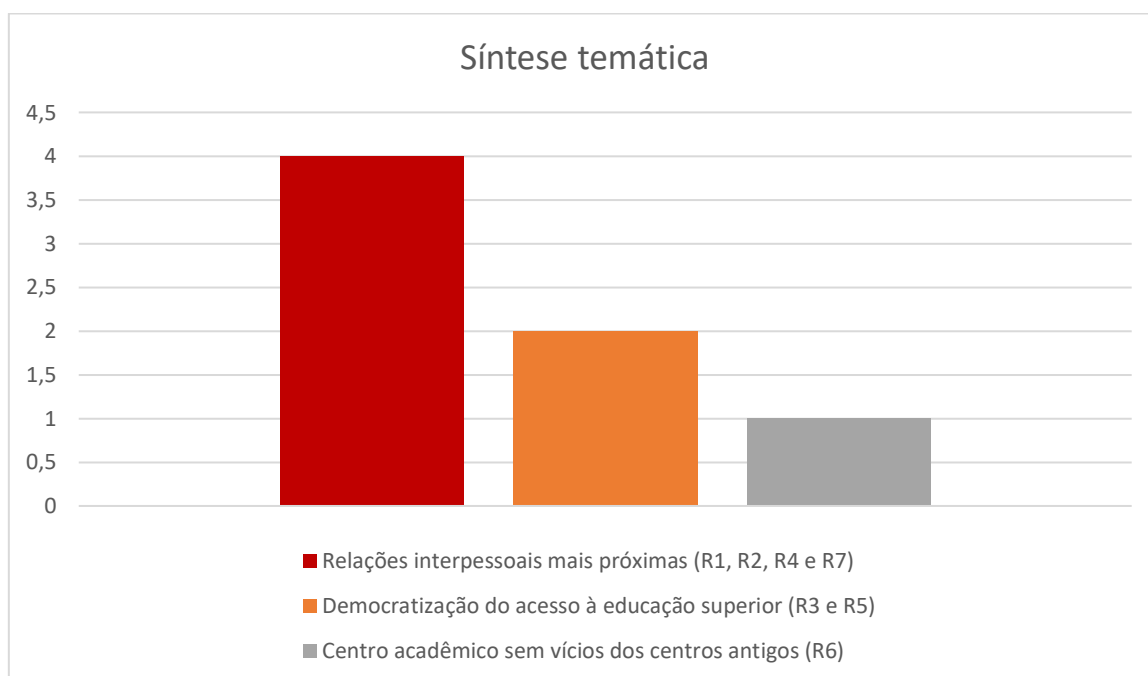
| Vantagens/potencialidades apresentadas pelos docentes do <i>campus</i> de Vitória |                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| R1 – CAV                                                                          | - Contato mais próximo com o aluno.                                                                                                                                                          |
| R2 – CAV                                                                          | - Maior aproximação com a população interiorana.                                                                                                                                             |
| R3 – CAV                                                                          | - A potencialidade mora no pioneirismo de estar oportunizando formação qualificada e pesquisas para uma população que foi historicamente excluída.                                           |
| R4 – CAV                                                                          | - Contato mais próximo com a realidade dos discentes.                                                                                                                                        |
| R5 – CAV                                                                          | - Contribuir para promoção do conhecimento e trabalhar com uma comunidade que possivelmente não teria oportunidade de cursar na sede.                                                        |
| R6 – CAV                                                                          | - Não apresentar os vícios dos centros mais antigos, localizados na sede, como a oportunidade de construirmos uma identidade e ações mais peculiares à região e seu entorno a que atendemos. |
| R7 – CAV                                                                          | - Conhecimento da realidade dos estudantes, com maior aproximação e fortalecimento das relações e vínculos.                                                                                  |

**Fonte:** A Autora (2023)

Entre os docentes do CAV, aspectos de cunho institucional apareceram em apenas uma resposta docente, sendo relacionados ao fato do *campus* ser novo e sem vícios de Centros antigos. Semelhantemente ao *campus* de Caruaru, portanto, os profissionais do *campus* de

Vitória correlacionaram as vantagens/potencialidades de estarem no interior mais frequentemente a aspectos subjetivos ou às diretrizes da democratização da educação superior no interior do estado, como podemos visualizar no gráfico abaixo:

**Gráfico 12** – Percepções sobre as vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Conquanto tenham apresentado como vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada aspectos mais subjetivos, especulativos ou relacionados à democratização da educação superior no interior, ao serem questionados sobre as **dificuldades de estarem em uma instituição interiorizada**, por outro lado, foram indicados pelos docentes aspectos mais objetivos e institucionais, como podemos visualizar no quadro a seguir, no qual são apresentadas as respostas dos profissionais do *campus* de Caruaru:

**Quadro 13 –** Percepções sobre as dificuldades de estarem em uma instituição interiorizada – CAA

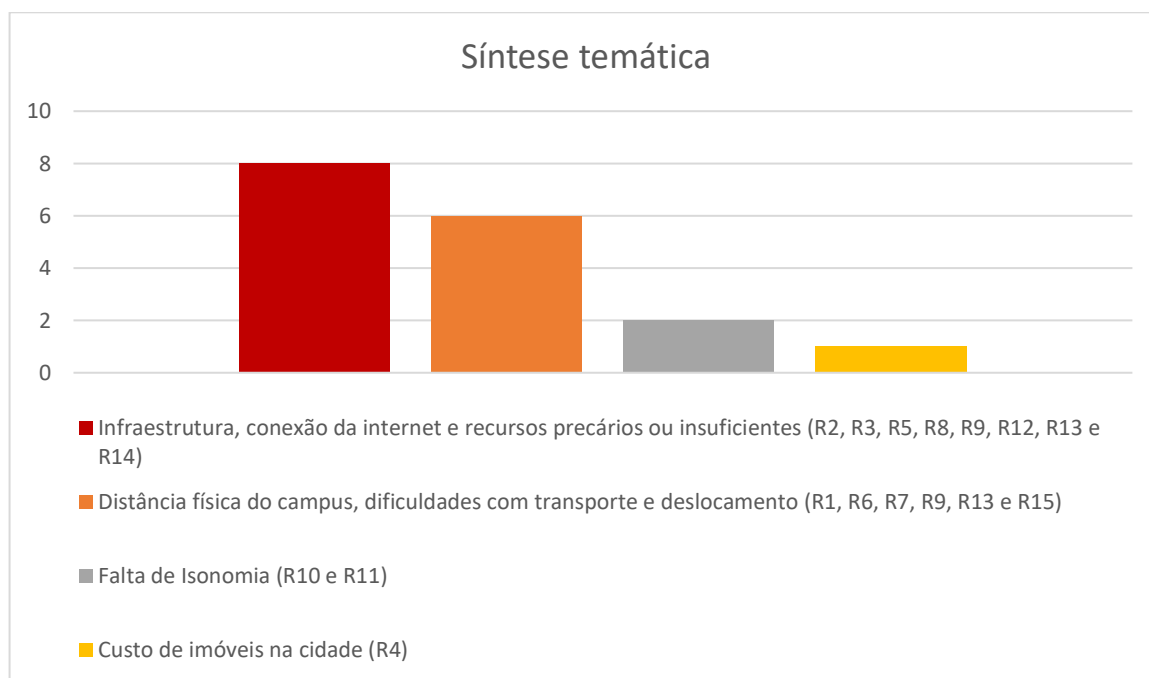
| Dificuldades apresentadas pelos docentes do <i>campus</i> de Caruaru                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>R1 – CAA</b> - A distância entre minha casa e o trabalho na graduação. O meu trabalho na Pós-graduação não é na instituição interiorizada.                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>R2 – CAA</b> - Infraestrutura deficiente: sinal de internet e celular são péssimos no <i>campus</i> . Ficamos numa bolha, muitas vezes, sem comunicação. Não há área de convivência no <i>campus</i> . Após a inauguração de alguns blocos com salas de aulas e de docentes, perdi o contato com vários colegas. Dificultou a integração.                                             |
| <b>R3 – CAA</b> - Nos últimos anos, a falta de verba, estrutura física (em alguns casos).                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>R4 – CAA</b> – A principal dificuldade é financeira. Por imóveis serem caros, a mudança para Caruaru é custosa. Até conseguir se estruturar, demora um tempo.                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>R5 – CAA</b> - Falta de recursos e maiores incentivos para amadurecimento e expansão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>R6 – CAA</b> – Distância física da sede, onde ocorrem muitas coisas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>R7 – CAA</b> – No meu caso a distância, pois resido em Jaboatão dos Guararapes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>R8 – CAA</b> – Recursos escassos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>R9 – CAA</b> – Distância e condições de ensino (internet não funciona, nem sempre os projetores funcionam, ar condicionado idem). Sei que estes últimos aspectos podem acontecer em qualquer lugar, mas é muito comum no CAA. Além da falta de salas para grupo de pesquisa.                                                                                                          |
| <b>R10 – CAA</b> – Destino de recursos e projetos são destinados para o <i>campus</i> Recife.                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>R11 – CAA</b> – O fato da sede esquecer dos centros interiorizando (sic).                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>R12 – CAA</b> – A quantidade de recursos bastante escassa!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>R13 – CAA</b> – A dificuldade dos estudantes do interior, em termos de transporte e hospedagem, por exemplo, pois muitos moram em cidades afastadas do <i>campus</i> . Alguns recursos também são escassos, como a internet do <i>campus</i> , que é ruim.                                                                                                                            |
| <b>R14 – CAA</b> – A infraestrutura ainda deficiente, apesar das melhorias crescentes nos últimos anos.                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>R15 – CAA</b> – O tempo gasto por professores e alunos para chegar até lá, ou seja, a distância. Essas instituições interiorizadas deveriam "pensar" na construção de CASAS DE ALUNOS e CASAS DE PROFESSORES. Você gasta sempre mais tempo a caminho da instituição do que efetivamente trabalhando, estudando, produzindo, pensando, ...etc! E o perigo das viagens diárias à noite! |

**Fonte:** A Autora (2023)

Entre os docentes do CAA, como podemos visualizar no quadro acima, foi possível identificarmos uma predominância de justificativas ligadas à questões de cunho mais objetivo e institucional, relacionadas ao tema da infraestrutura e acesso a recursos (estrutura física do *campus*, acesso à internet e recursos), da distância do *campus* (dificuldades de deslocamento de docentes e discentes e distância da sede) ou da falta de isonomia entre *campi* da UFPE, sendo apenas uma percepção ligada à questões de ordem mais pessoal e financeira.

Abaixo apresentamos o gráfico com a síntese das temáticas presentes entre as respostas dos docentes do *campus*:

**Gráfico 13** – Percepções dos docentes sobre as dificuldades de estarem em uma instituição interiorizada – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

Como mencionado, ganha destaque no gráfico acima a frequência com que aspectos relacionados à “infraestrutura e acesso a recursos” e à “distância do *campus*” aparecem nas 15 respostas dos docentes do CAA, 8 e 7 vezes, respectivamente. Destaca-se, igualmente, a resposta do R – 2, que evidencia a ausência de espaços de convivência, isolamento e dificuldade de integração entre docentes do CAA, demonstrando uma contradição do Centro ao seu projeto mais interdisciplinar, através da implantação dos Núcleos Acadêmicos.

No que diz respeito ao CAV, sobre as dificuldades de estarem em uma instituição interiorizada, foram apresentadas as respostas abaixo:

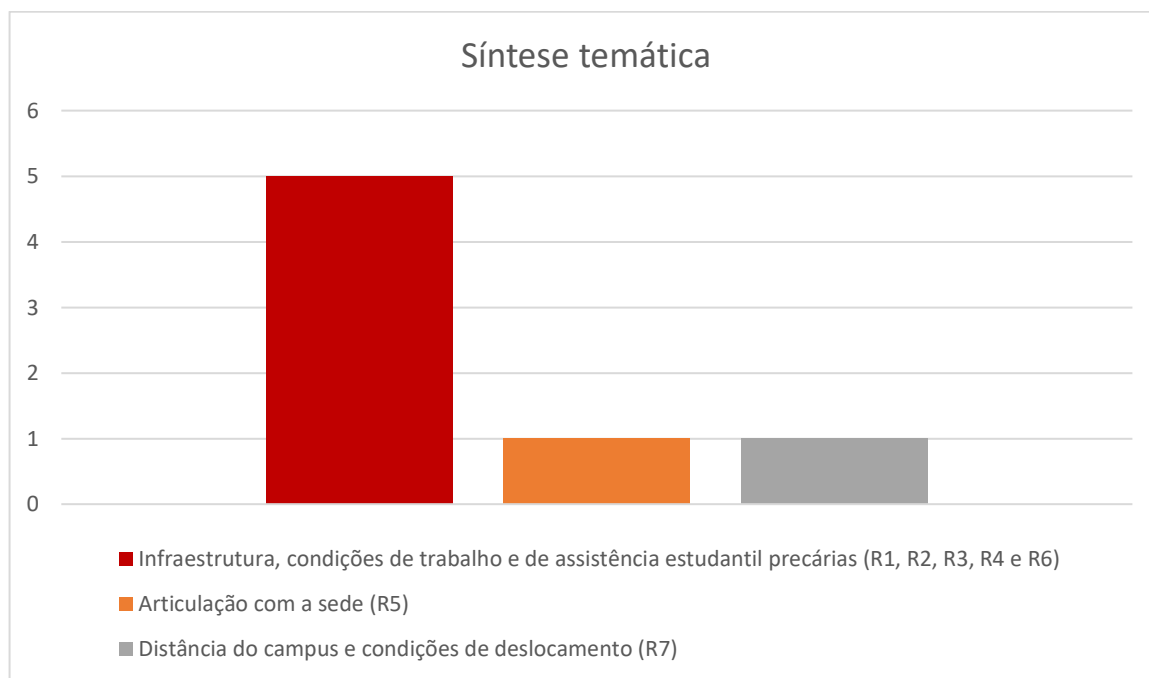
**Quadro 14** – Percepções sobre as dificuldades de estarem em uma instituição interiorizada – CAV

| <b>Dificuldades apresentadas pelos docentes do <i>campus</i> de Vitória</b>                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>R1 – CAV</b> - Estrutura física.                                                                                                                                                                      |
| <b>R2 – CAV</b> - Piores condições objetivas de trabalho e de assistência estudantil.                                                                                                                    |
| <b>R3 – CAV</b> - Infra estrutura deficitária.                                                                                                                                                           |
| <b>R4 – CAV</b> – Ter uma estrutura para pesquisa e ensino mais satisfatório.                                                                                                                            |
| <b>R5 – CAV</b> - Articulação com a sede.                                                                                                                                                                |
| <b>R6 – CAV</b> – A infraestrutura que estará sempre inacabada. Dificuldades em expandir com projetos e novos espaços para desenvolvimento de pesquisas e de laboratórios.                               |
| <b>R7 – CAV</b> – A distância, pois ficamos a (sic) mercê da situação e das condições da estrada, num percurso, muitas vezes, solitário. A presença de um transporte institucional ajudaria no traslado. |

**Fonte:** A Autora (2023)

Destaca-se, semelhantemente no CAV, a constância com que aspectos relacionados ao tema da “infraestrutura e acesso a recursos” são apresentadas pelos docentes do *campus*, em 5 das 7 respostas. Apareceram também aspectos ligados à “relação com a sede” e à “distância física”, porém com menos frequência do que no CAA, o que possivelmente pode ser explicado pelo fato do *campus* de Vitória ficar mais próximo da região metropolitana do que o *campus* de Caruaru. A síntese dessas temáticas indicadas pelos profissionais do CAV pode ser visualizada no gráfico a seguir:

**Gráfico 14 –** Percepções dos docentes sobre as dificuldades de estarem em uma instituição interiorizada – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Em síntese, podemos afirmar que embora a maioria dos docentes dos dois *campi* tenham apontado elementos ligados à infraestrutura dos *campi* e acesso precário ou insuficiente a recursos (aparecendo 13 vezes no total) como dificuldades de estarem em uma instituição interiorizada, tivemos também uma frequência muito alta de respostas ligadas à distância percorrida pelos alunos e professores para acessarem as instituições e para participarem de atividades na sede (presentes em 8 respostas). Ambas, porém, tendo condições institucionais como pano de fundo de suas justificativas. O R15 – CAA e o R7 – CAV chegaram a apontar algumas alternativas que poderiam ser acionadas pela UFPE para ajudar na resolução do problema, como a oferta de algum transporte institucional que auxiliasse no deslocamento docente e/ou construção de “casas de alunos” e “casas de professores”.

As justificativas baseadas em condições objetivas e institucionais, no entanto, não apareceram com a mesma frequência ao serem questionados sobre as vantagens/potencialidades de estarem inseridos em uma instituição interiorizada, cujas respostas apontaram sobretudo para o compromisso com a democratização da educação superior no interior do estado e para certa identificação profissional com estudantes da região.

Sendo assim, a partir desses e dos demais dados apresentados anteriormente, podemos concluir que neste item foi possível conhecermos um pouco mais sobre o perfil dos professores respondentes, levantando elementos sobre gênero, faixa etária, tempo de vinculação ao *campus*, titulação, categoria funcional, bem como sobre os motivos apresentados pelos profissionais para estarem inseridos na pós-graduação, com uma maior incidência de respostas relacionadas à possibilidade de realização de pesquisas ou pesquisas de ponta.

Foi possível identificarmos também as motivações que os levaram a prestar concurso para uma instituição interiorizada, havendo, neste caso, uma predominância entre os docentes dos dois *campi* de respostas relacionadas à disponibilidade de vagas e oportunidade de trabalho, assim como à possibilidade de contribuir com a formação da população interiorana. No caso destas últimas justificativas, já foi possível identificarmos um certo compromisso dos docentes com as diretrizes de democratização do acesso à educação superior no interior do estado, orientação corroborada ao serem questionados sobre vantagens/potencialidades de estarem em uma unidade no interior.

Como evidenciado, quando perguntados sobre as vantagens de estarem em uma instituição interiorizada, foi grande a incidência de respostas ligadas ao compromisso com a democratização da educação superior no interior do estado e a presença de aspectos mais subjetivos e especulativos, denotando uma identificação dos professores com a comunidade acadêmica da região. Ao serem questionados sobre as dificuldades enfrentadas por estarem em uma instituição localizada no interior, por outro lado, prevaleceram avaliações negativas ligadas às condições objetivas oferecidas pela UFPE, a exemplo das condições de infraestrutura, acesso à internet precário, recursos insuficientes, falta de isonomia entre Centros, dificuldades de deslocamento e distância física dos *campi*.

Também quando perguntados sobre relação entre o *campus* onde estaria lotado e a sede, verificamos, nos dois *campi*, maior incidência de avaliações negativas no que diz respeito a interação estabelecida entre os Centros interiorizados e o *campus* de Recife. Quando questionados se havia uma relação equânime entre os Centros Acadêmicos interiorizados e os Centros Acadêmicos localizados na sede, novamente tivemos uma maior frequência de respostas negativas, chegando à marca de 100% das respostas no *campus* de Vitória. A mesma incidência negativa se deu, nos dois *campi*, ao serem perguntados sobre acreditarem que a UFPE leva em consideração essas desigualdades/especificidades e promove ações voltadas para equalização.

Embora careçam de aprofundamentos, através dos dados acima apresentados, já podemos identificar indícios das condições de trabalho docentes nos *campi* interiorizados da UFPE, cujas vantagens/potencialidades são entendidas sobretudo no nível mais subjetivo, especulativo e de ordem pessoal, enquanto as dificuldades são atreladas a condições objetivas oferecidas pela instituição. Isso pode significar que, na ausência de condições materiais adequadas, a satisfação e as potencialidades do trabalho são depositadas no nível da satisfação pessoal ou do compromisso social da educação. Essa interpretação acerca das condições de trabalho docente diferenciadas é corroborada através das percepções dos profissionais acerca da relação negativa estabelecida entre sede e *campi* interiorizados, sobre a existência de desigualdade entre os diversos Centros Acadêmicos da UFPE, bem como sobre a ausência de ações institucionais voltadas para equalização.

### 5.1.3 O que dizem os dirigentes do CAA e do CAV

Um primeiro ponto abordado durante as entrevistas foi o das especificidades das unidades acadêmicas interiorizadas da UFPE, para tanto, iniciamos questionando a diretoria do Centro de Caruaru sobre as **possíveis particularidades do CAA e como elas têm sido tratadas pela UFPE**, a partir do qual a diretoria do *campus* apresentou a seguinte perspectiva:

A percepção da gente com o projeto de interiorização não é uma percepção de que está distante dos grandes centros, entendeu? Primeiramente acho que essa leitura acho que é importante. A gente não se sente em Caruaru distante dos grandes centros porque a gente já considera Caruaru um grande centro. Caruaru hoje é a terceira maior cidade do interior do Nordeste, é a maior cidade do interior de Pernambuco. Uma cidade com quase 400 mil habitantes, né? Então uma cidade já de grande porte, que tem uma infraestrutura também boa, uma qualidade de vida também muito boa. A percepção da gente hoje não é a percepção de uma universidade que está distante dos grandes centros, é uma percepção de uma universidade que está interiorizada, mas numa cidade que é um centro também, certo? E eu acho que a perspectiva é exatamente é da interiorização, não é? Não é estar no interior com a percepção de que o Centro está distante, mas sim uma percepção de que a universidade está indo para aquela cidade para tornar aquela cidade um centro. Então a perspectiva é essa, desenvolver Caruaru e desenvolver a região para que essa região seja também o seu centro, seja o centro e evite aí o deslocamento das pessoas para procurar oportunidades em outros municípios. Então a gente tem conseguido isso. A partir da chegada da universidade em Caruaru há quinze anos a gente vê um grande crescimento de Caruaru e região, a gente vê muitas empresas e outras universidades falaram em Caruaru e tornaram Caruaru uma cidade universitária, então hoje Caruaru tem se tornado um centro universitário, uma cidade universitária como Campina Grande foi, começou há mais de sessenta anos atrás e se tornou também uma cidade super desenvolvida, Campina Grande hoje é a principal cidade do interior do Nordeste e Caruaru é a terceira maior cidade do Nordeste, né? Então a gente está em pleno desenvolvimento, em pleno crescimento. Então a leitura da gente hoje não é a leitura de quem está distante do centro, mas quem está tornando Caruaru um grande centro. (D – CAA)



Como podemos vislumbrar acima, a fala da D – CAA parece dar pouco destaque ao que seriam as particularidades dos *campi*, dando muito mais ênfase ao que seriam os benefícios do processo de interiorização para Caruaru e região e à defesa da educação enquanto plataforma para o desenvolvimento regional, seja ao mencionar o objetivo, através da interiorização universitária, de “desenvolver Caruaru e desenvolver a região para que essa região seja também o seu centro”, seja ao citar a necessidade de que se evite “o deslocamento das pessoas para procurar oportunidades em outros municípios”.

Sendo questionado, na sequência, sobre **quais seriam as particularidades do CAA em relação ao *campus* de Recife**, a D – CAA apontou o projeto administrativo e pedagógico do *campus* interiorizado que, diferentemente do modelo departamental adotado em Recife, baseou-se em Núcleos Acadêmicos, cuja proposta é maior integração entre áreas conhecimento. Diz-se:

Uma das especificidades da gente é o fato de o *campus* do Agreste ter sido criado originalmente com a perspectiva de maior integração entre as áreas de conhecimento. Então o próprio projeto do curso, antes da instituição do *campus* do Agreste, é um projeto pensando em um *campus* diferenciado do *campus* Recife, principalmente no sentido de integração das áreas, inclusive o projeto inicial do *campus* previa uma arquitetura circular para que as áreas ficassem dentro de um ciclo. Estou falando do ponto de vista de arquitetura, esse projeto não foi constituído, não foi implantado, mas foi um projeto inicial e a perspectiva era que os docentes fossem lotados no Centro e pudessem atuar em qualquer uma das áreas, baseado na área de conhecimento, não na área de curso, ou seja, o professor entraria pro (sic) Centro e poderia dar curso na pedagogia, podia dar aula no design, dependendo da sua área de competência, certo? Então embora isso não tenha sido implantado plenamente, a gente percebe que essa perspectiva de interdisciplinaridade de fato passou a ser uma marca de nosso *campus*, diferente do *campus* Recife, que você tem claramente ali os Centros afastados, em compartimentos até de certa forma estanques, né? porque cada um está na sua área e você não tem um grande volume de integração entre as áreas de conhecimento. Em Caruaru a gente conseguiu constituir um *campus*, né? que é um *campus* pequeno, não é um *campus* do porte de Recife, é um *campus* menor, mas é um *campus* que permite, permitiu uma maior integração entre as áreas de conhecimento. Então essa interdisciplinaridade, essa integração entre as áreas de conhecimento é uma grande marca do nosso *campus* e tem favorecido o trânsito de professores entre os cursos e também favorecido a construção de projetos interdisciplinares, essa é uma grande marca da gente, não é? Essa maior relação entre as áreas de conhecimento. (D – CAA)

Desse modo, ao apresentar as particularidades do CAA especificamente em relação ao *campus* de Recife, a diretoria tomou como foco o projeto administrativo e pedagógico da unidade como se tratando de um diferencial, dando destaque ao que seriam as suas vantagens: maior integração entre áreas, maior trânsito entre professores e favorecimento de projetos interdisciplinares. Como destacou, enquanto Recife teria Centros afastados e com compartimentos “até de certa forma estanques”, Caruaru permitiria maior integração entre as áreas de conhecimento, possuindo, portanto, benefícios em relação ao *campus*-sede.

Mencionou-se também que o projeto inicial do CAA era de uma arquitetura mais circular, a partir da qual os docentes ficariam lotados diretamente no Centro e poderiam atuar em vários cursos, mas que acabou sendo implantado com a estrutura de Núcleos o que, de acordo com a D – CAA, não trouxe grande prejuízo para o *campus*, pois no seu ponto de vista, embora a arquitetura circular não tenha sido implantada plenamente, a “perspectiva de interdisciplinaridade de fato passou a ser uma marca de nosso *campus*”.

Temos, com relação ao projeto inicial dos *campi* do interior, mencionado pela D – CAA, uma questão interessante, pois parece indicar serem as unidades interiorizadas da UFPE “laboratórios” para uma arquitetura curricular que atualmente vem sendo implementada nos diversos Centros da universidade: a de vinculação direta dos cursos e dos servidores ao Centro. Lembremos do que disse a diretoria do CAA:

[...] o próprio projeto do curso, antes da instituição do *campus* do Agreste, é um projeto pensando em um *campus* diferenciado do *campus* Recife, principalmente no sentido de integração das áreas, inclusive o projeto inicial do *campus* previa uma arquitetura circular para que as áreas ficassem dentro de um ciclo. (D – CAA).

Como complementou a diretoria do *campus* Agreste: “embora isso não tenha sido implantado plenamente, a gente percebe que essa perspectiva de interdisciplinaridade de fato passou a ser uma marca de nosso *campus*”. Ou seja, mesmo não sendo plenamente implantado, o projeto foi colocado parcialmente em andamento através da então nova proposta de Núcleos Acadêmicos, fazendo dos *campi* do interior experimentações de uma estrutura que vem sendo gradualmente utilizada nos demais Centros Acadêmicos da UFPE. Essa estrutura de vinculação dos servidores e cursos diretamente aos Centros, por sua vez, como veremos mais adiante, através da fala da diretoria do CAV, também pode ser entendida como sendo mais enxuta, com implicações para o trabalho dos servidores.

O ‘sucesso’ do *campus* Agreste também foi evidenciado pela D – CAA ao tratar sobre o que seria o processo de consolidação dos programas de pós-graduações na unidade. Em suas palavras:

Em relação à pós-graduação, eu acho que a gente já tá (sic) numa fase, a gente pode dizer que a gente fez uma grande consolidação da pós-graduação no *campus* do interior. A gente já tem sete programas de pós-graduação instalados, então se a gente for examinar as unidades interiorizadas do processo de 2006, o *campus* do Agreste é o *campus* com maior volume de programas de pós-graduação instituídos, né? O CAV hoje tem dois programas instituídos e o *campus* do Agreste tem sete programas instituídos e inclusive um Doutorado<sup>90</sup>. E com a perspectiva de criação no próximo ano de mais dois doutorados pelo menos e abertura de novos programas na área de

<sup>90</sup> Refere-se ao recém aprovado curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, localizado na unidade.

Design, comunicação e Medicina. Então a gente tá (sic) aí, a gente não se sente mais em fase... a gente já se sente um pouco consolidado na maturidade da nossa pós-graduação. Então essa é a percepção que a gente tem hoje, a leitura que a gente tem hoje em relação ao Centro e em relação à consolidação da nossa pós-graduação. (D – CAA)

Conforme vislumbrado acima, de acordo com a diretoria em questão, pode-se falar em um processo de consolidação e de maturidade da pós-graduação no *campus* de Caruaru. Seu argumento parece basear-se sobretudo em uma percepção construída a partir da comparação com o *campus* de Vitória. A correlação da D – CAA entre as particularidades dos *campi* interiorizados e a respectiva necessidade de criação de ações específicas, todavia, só apareceu na resposta da diretoria quando questionada sobre a **presença, em editais internos e externos à UFPE, de especificidades voltadas para os *campi* interiorizados UFPE**. Sobre a questão, respondeu a D – CAA:

Veja só, logo que os *campi* da interiorização foram implantados houveram (sic) diversos editais aí, Finep, CNPq... diversos editais que inclusive criavam pontuações diferentes pra projetos de interiorização, para favorecer a implantação dos novos *campi*, inclusive havia editais específicos para a interiorização, que só poderiam concorrer *campus* do interior. A gente percebe ainda alguns editais da FACEPE que buscam também dar pontuação extra para a interiorização, isso foi inclusive uma discussão nossa que a gente teve com a FACEPE, algumas reuniões que a gente teve com a FACEPE mostrando que era preciso que a FACEPE tivesse aí pelo menos uns vinte, vinte e cinco por cento de apoio às universidades que estão no interior. E a gente tem conseguido que a FACEPE coloque um bônus, uma pontuação extra para os projetos que tenham como meta a interiorização, porque é muito importante que o estado, até como plano estratégico do estado, é muito importante manter esses programas em funcionamento no interior, os programas de pós-graduação, porque eles vão ajudar a fixação do pesquisador no interior e esses pesquisadores e essas pesquisas no interior vão favorecer o desenvolvimento no interior. Então é muito importante que o estado tenha essa percepção de que o estado precisa se desenvolver como um todo e não somente o litoral e a gente percebe que a FACEPE tem atendido também um desejo atual do governo do estado de fortalecer a estrutura do interior, não é? Então a gente tem conseguido ser bem contemplado sim com os editais que tem surgido da FACEPE, mesmo num momento de tão poucos recursos como os cortes que a gente tem tido no CNPq, na Finep, que tem gerado uma grande redução de editais e principalmente de bolsas para os nossos estudantes<sup>91</sup>, mas ainda bem que a gente tem uma estrutura hoje forte da FACEPE, que tem conseguido dar um apoio e, dentro da estrutura forte da FACEPE de apoio à pesquisa, a gente tem conseguido ter em torno de vinte e cinco por cento de apoio ao interior, que contribuído pra manter o fortalecimento da pós-graduação. (D – CAA)

Pela primeira vez, a diretoria do CAA mencionou a importância de iniciativas específicas que fortaleçam os *campi* interiorizados, partindo de uma premissa de que eles necessitariam de ações que olhassem para suas particularidades. Destacou-se, inclusive, que a

<sup>91</sup> Refere-se ao contexto do governo de Jair Bolsonaro, no qual as pastas da Educação e da Ciência e Tecnologia foram alvos constantes de corte de recursos. Um exemplo alarmante do desmonte dessas áreas foi o corte, anunciado por Paulo Guedes, Ministro da Economia do governo Bolsonaro, de 92% dos recursos destinados à ciência, com implicações sobretudo para as bolsas científicas e CNPq, conforme reportagem: < [Paulo Guedes faz escandaloso corte de 92% de recursos destinados à ciência \(esquerdadiario.com.br\)](https://esquerdadiario.com.br/paulo-guedes-faz-escandaloso-corte-de-92-de-recursos-destinados-a-ciencia)>. Acesso em: 12.10.2021.

demanda junto à FACEPE foi dialogada e reivindicada pela direção do *campus*, no sentido de favorecer o desenvolvimento de pesquisas no interior. O fortalecimento das pesquisas e dos programas de pós-graduação no interior, no entanto, mais uma vez vieram atrelados à perspectiva de desenvolvimento regional, pois, segundo a D – CAA, “vão ajudar a fixação do pesquisador no interior e esses pesquisadores e essas pesquisas no interior vão favorecer o desenvolvimento no interior”.

A importância de iniciativas específicas que fortaleçam o desenvolvimento das atividades acadêmicas nos *campi* interiorizados foi ratificada pela D – CAA ao tratar sobre os editais internos da UFPE, conforme podemos visualizar a seguir:

E dentro da universidade, nos editais da universidade também a gente tem mantido diálogo com os pró-reitores da importância de ter pontuações específicas para o interior, até porque a gente tem pesquisadores da UFPE do *campus* Recife que tão aí já há trinta anos na instituição, já estão plenamente consolidados com seus grupos de pesquisa e é muito importante um *campus* que só tem quinze anos, professores recém-doutores, muitos deles, que a gente tenha um incentivo também dentro da instituição para que a gente consiga ser contemplado com os editais da universidade. (D – CAA)

Ressaltou-se acima a necessidade de estabelecimento de alguns critérios especiais para os *campi* do interior, consideradas as suas peculiaridades. No caso em específico, a diretoria mencionou o exemplo de seus docentes, que contam com perfis característicos, sendo sobretudo recém-doutores, precisando de “um incentivo também dentro da instituição para que a gente consiga ser contemplado com os editais da universidade”.

No que se refere ao CAV, ao ser questionada sobre **as particularidades do *campus*** em questão, a D – CAV mencionou várias especificidades, a começar pelo que seria o seu público-alvo:

Veja, a gente tem as particularidades, é... Vou falar de Vitória só, tá? A gente tem a particularidade a respeito do nosso público. Então 95% dos nossos estudantes são do interior e isso já acarreta uma série de especificidades. Especificidades em relação à estadia dos alunos em Vitória ou ao deslocamento deles. A necessidade deles virem e passarem o dia inteiro, passarem um longo período em Vitória. É... uma outra questão é que a maioria deles são alunos de famílias de baixa renda. Então, a partir de 2012, com a implantação da lei de cotas, foi uma escala, um aumento progressivo nas cotas das pessoas de baixa renda até cinquenta por cento. Começou com doze e meio, vinte e cinco por cento, até cinquenta por cento. Então na entrada você já tem cinquenta por cento dos estudantes que já são carentes, de ofício, registradamente carentes. E os outros cinquenta, pelo menos uns oitenta por cento também são, entendeu? Então esse perfil dos estudantes, logo de cara, já coloca a gente numa situação própria, que é o manejo desses alunos de baixa renda. (D – CAV)

Outra questão apontada pela D – CAV foi o perfil dos docentes e dos cursos da unidade, composto sobretudo por docentes jovens, recém-doutores, inicialmente sem

vinculação a programas de pós-graduação e que, por encontrarem-se ligados a cursos de Saúde e Educação, acabaram se dedicando fortemente à extensão. Conforme destacou:

Uma outra questão importante também é o fato dos nossos docentes terem todos mais ou menos a mesma faixa etária, a faixa agora entre trinta e quarenta anos. Eu sou um dos mais velhos, eu tenho cinquenta anos e tem mais uns três ou quatro que tão assim próximo de se aposentar, o resto é tudo rapaziada nova, entendeu? Que chegou, defendeu o doutorado, prestou concurso e veio para cá. Então isso criou no CAV uma cultura muito proativa, porque chegou essa turma jovem, deu de cara com a Florisbela<sup>92</sup>, que, apesar de não ser jovem, é uma pessoa progressista assim, com a cabeça muito... nunca diz não para nada. Qualquer um que chegasse com qualquer ideia dez anos atrás: “olha, queria vamos isso”, “vamo”; “queria fazer isso”, vamo”; “queria fazer isso”, “vamo”. Entendeu? Então as coisas avançaram muito rápido. (D – CAV)

Complementou a diretoria:

Uma outra particularidade interessante do CAV é que nós temos cursos de Saúde e Educação, então quando chega esse conjunto de professores novos, né? Assim, recém-formados, com vontade grande de trabalhar, sem estarem ligados a programas de pós-graduação – acaba doutorado há pouco tempo, ele demora um tempo até se integrar na pós-graduação e até ter pós-graduação no CAV para as pessoas se integrarem –, então o que é que aconteceu... essa turma começou a fazer extensão. A área de Saúde e de Educação são muito, assim, profícuas para extensão e essa turma começou a fazer extensão, então o CAV rapidamente subiu na área de extensão. Então hoje é um dos Centros que tem proporcionalmente muita extensão. Eu credito a isso. Primeiro a essa vocação maior que tem de fazer extensão, você tem muito mais facilidade de fazer extensão em cursos de saúde do que em cursos de ciências exatas. E também a esse recorte aí dos professores que são, é... que chegaram jovens, agora já tá (sic) todo mundo mais velho, muitos já foram fazer pós-doutorado no exterior, aí já fica mais com aquela cara do *campus* Recife, entendeu? Turma ligada na pós-graduação em Recife, ligados na pós-graduação do CAV e tal, mas mesmo assim não perdeu esse espírito, né? Então se você fizer uma análise dos editais de extensão da PROExC dos últimos dez anos, você vai ver que tem a presença muito forte do CAV neles. Da mesma forma os editais de melhoria de curso, de melhoria de laboratório. Da PROACAD você tem lá, assim, um monte de gente do CAV aprovando nesses editais, né? (D – CAV)

Assim como a diretoria do *campus* de Caruaru, a diretoria do *campus* de Vitória deu destaque ao fato dos perfis docentes das unidades do interior da UFPE serem compostos sobretudo por recém-doutores. No caso específico do CAV, ressaltou-se a ausência inicial de vinculação dos profissionais a programas de pós-graduação, o perfil dos cursos nos quais estariam vinculados e a correspondente dedicação a projetos de extensão universitária, que seu deu, como percebemos através do relato da diretoria, em fator das circunstâncias e da ausência de condições no *campus* para dedicação maior à pesquisa. Esse foi um perfil que se estabeleceu

---

<sup>92</sup> Florisbela de Arruda Camara e Siqueira Campos atualmente é professora titular da UFPE e foi diretora do Centro Acadêmico de Vitória de 2006 até 2015.

na instituição de tal forma que, segundo a D – CAV, mesmo após a vinculação de seus docentes a programas de pós-graduação no CAV ou em Recife, ainda assim a unidade não perdeu esse “espírito extensionista”.

Assim como ocorreu na resposta da D – CAA, o projeto pedagógico e administrativo do *campus* também apareceu na fala da D – CAV ao tratar sobre as particularidades CAV, ressaltando a diferença da estrutura adotada na unidade interiorizada em relação ao modelo departamental utilizado historicamente no *campus* de Recife. Na fala da diretoria do *campus* de Vitória, diferentemente do da diretoria do CAA, foram apresentados pontos negativos com relação à estrutura em Núcleos Acadêmicos, apontados como “burocráticos”. Diz-se:

Uma outra peculiaridade do CAV é a estrutura administrativa, nós não temos Departamentos. Ele foi concebido num modelo sem Departamento. Inicialmente foram criados Núcleos, então foram criados três cursos: enfermagem, ciências biológicas e nutrição. Então tinha o curso de enfermagem, o curso de ciências biológicas e o curso de nutrição. Posteriormente foi criado o bacharelado em Educação Física; a licenciatura em Educação Física, que ficava no Núcleo de Educação Física; e, por fim, o curso de saúde coletiva, que inicialmente ficava no Núcleo de nutrição e depois foi para o Núcleo de Saúde Coletiva. Só que no ano passado a gente fez o nosso regimento, e aí a gente notou que essa estrutura de Núcleo era uma estrutura que só trazia burocracia, entendeu? Porque você tinha o coordenador do curso, que era ao mesmo tempo o coordenador de Núcleo, então não tinha muita utilidade isso. Aí a gente acabou com os Núcleos, aí ficou só o curso e a diretoria, entendeu? Então todo mundo é contratado no CAV, só que lotado no curso que solicitou a vaga. Então, por exemplo, a enfermagem, a nutrição, faz uma solicitação lá para nutrição clínica, abre um concurso para nutrição clínica, esse professor chega, ele é lotado no CAV, ele é do CAV, só que lá naquela área de nutrição clínica, entendeu? Então isso é uma particularidade muito importante. Acho que não tem nenhum... o único Centro que é assim atualmente é o Centro de Informática [CIn]. O Centro de Informática ele funcionou muito tempo no modelo de Departamento, mas eles faziam um Departamento meio *fake* assim, sabe? É... o que mandava mesmo era o curso, tanto é que o esquema administrativo do CAV, ele foi baseado no esquema administrativo do CIn, só que como ele foi feito do zero, ele já saiu mais moderno do que o CIn, entendeu? O CIn só conseguiu chegar junto do que é o CAV hoje agora, com a aprovação do regimento deles. (D – CAV)

Conforme destacado no capítulo anterior, no caso dos *campi* interiorizados da UFPE, apesar da regulamentação recente de sua estrutura de Núcleos, através do novo Estatuto e Regimento da universidade (UFPE, 2018), tem sido realizado um processo de transição para extinção dos Núcleos Acadêmicos e vinculação dos seus cursos e servidores diretamente ao Centro. Isso explica também o porquê de já no *Anuário estatístico UFPE 2019 – Base 2018* (UFPE, 2019b) o *campus* contar com 60 docentes vinculados diretamente ao Centro Acadêmico de Vitória. Embora seja uma mudança considerada para as duas unidades interiorizadas e para os diversos Centros da UFPE, no caso do interior, o processo encontra-se mais adiantado no *campus* de Vitória do que no *campus* de Caruaru.

Uma outra consequência da lógica de fortalecimento do Centro, no qual servidores e cursos estarão vinculados diretamente ao CAV é a adoção de secretarias unificadas, através das quais é possível realizar um processo de “enxugamento” da estrutura administrativa da instituição. Conforme relato da D – CAV:

Uma outra coisa importante também administrativa no CAV são as secretarias unificadas. O CAV trabalha numa filosofia de utilização coletiva dos espaços e da força de trabalho. Então escolaridade, por exemplo, a gente só tem uma para todos os seis cursos. A gente tem uma secretaria de graduação, não tem... o curso de nutrição não tem um secretário, entendeu? É uma secretaria com, eu acho que são seis secretários, seis ou cinco, não me lembro agora, que atende a todos os cursos. Então, se você precisa de uma declaração, não interessa que curso você vai, qualquer hora que a secretaria esteja aberta você chega lá, você pega sua declaração, entendeu? Da mesma forma a secretaria geral de pós-graduação. A gente tem três programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, e cinco residências, todas elas são atendidas pelas mesmas secretarias. Então todo mundo ali sabe de tudo, né? Então isso, de uma certa forma, otimiza a força de trabalho. Pessoas trabalham mais, né? Mas você tem um número menor de pessoas.

A partir do relato acima fica evidente a proposta de enxugamento da estrutura administrativa da instituição, através da qual é possível garantir uma “utilização coletiva dos espaços e da força de trabalho”, mesmo que isso signifique que as “pessoas trabalhem mais”. Essa utilização coletiva de espaço se mostra especialmente estratégico no caso do *campus* de Vitória, sobretudo porque, conforme veremos mais adiante na entrevista, a unidade possui um evidente problema de estrutura, que não consegue dar conta das demandas da instituição, o que fez inclusive com que o CAV, na ausência de salas de aula, precisasse alugar precariamente o espaço de uma escola na cidade e utilizar como anexo.

O último aspecto mencionado pela D – CAV como particularidade da unidade de Vitória foi a paridade de seus conselhos, que garantia ampla participação de discentes e de técnicos, fato que, conforme relatou, precisou ser modificado através da aprovação do novo Estatuto e Regimento Geral da UFPE. Seguindo as orientações do Art. 56 da LDB de 1996<sup>93</sup>, estabeleceu-se setenta por cento dos assentos de órgãos colegiados para docentes, sendo assim, de acordo com D – CAV, a unidade precisou se adaptar. No entanto, evidenciou a diretoria: “Na verdade a gente para evitar tirar técnico a gente aumentou o docente, para aumentar a proporção, entendeu? Então, o CAV sempre teve esse espírito muito democrático”.

---

<sup>93</sup> Nos termos da Lei: “Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes”.

Ao tratar sobre a discussão relativa à construção do novo Estatuto da universidade, afirmou a diretoria:

Começou em 2011 e a briga grande ali era justamente pela paridade, né? Era ter professores, técnicos e estudantes em todos em todos os conselhos e o conselho gestor do CAV ele sempre teve, não essa paridade numérica, mas sempre teve representações muito grandes. Enquanto os conselhos departamentais do *campus* Recife tinham, por exemplo, você tem lá o CB [Centro de Biociências], ele tem: Departamento de Genética, Departamento de Zoologia, de fisiologia, de anatomia, de botânica e tal. Então você tinha no conselho departamental, você tinha o chefe e o vice do Departamento, não sei, mais um representante docente de cada um dos Departamentos. O diretor, o vice, aí... um representante dos técnicos do Centro e um representante dos estudantes do Centro, entendeu? Então você tinha grande conjunto de professores e um conjunto bem pequeno de técnicos e estudantes. E esse era o modelo que tinha em toda a universidade, no CAV não. No CAV a gente tinha o coordenador e vice de cada um dos Núcleos; o coordenador e vice do Núcleo de pesquisa e extensão; o diretor e o vice; aí tinha o representante da biblioteca, o representante da secretaria de curso, o representante da escolaridade, o representante da secretaria de pós, o representante das finanças. Daí um representante estudantil de cada curso. Então, o nosso conselho gestor era um conselho super distribuído assim, democrático e tal. (D – CAV)

Considerando as particularidades que o CAV possui (pós-graduação em processo de consolidação, afastamento dos grandes centros urbanos etc.), muitas das quais próprias do conjunto de instituições interiorizadas brasileiras, foi o momento de perguntarmos à diretoria **como essas especificidades têm sido tratadas pela UFPE**. Sobre o assunto, explanou a D – CAV:

A UFPE sempre tratou os *campi* do interior de uma maneira igual assim. Eu não tenho nenhuma observação assim muito dramática assim para falar “olha, o CAV é tratado de uma forma diferente”. É, no começo, bem no começo, as pessoas, não a gestão central, mas as pessoas do *campus* Recife demoraram um pouco para entender o CAV. Até há um tempo atrás, já muitos anos atrás, as correspondências que vinham pro CAV iam bater no CCS [Centro de Ciências da Saúde], sabe? Tinha essa dificuldade, mas isso é só questão cultural, né? Mas administrativamente, algo o CAV... A interiorização recebeu durante alguns anos um recurso direto, então vinha do MEC direto para os *campi* do interior, que era recurso para consolidação dos Centros. Depois de uns anos, eu não vou saber agora as datas, esse recurso acabou e o CAV e Caruaru passaram a ser considerado como um Centro qualquer, que estavam fora da sede, como CCJ [Centro de Ciências Jurídicas], que é fora do *campus* Joaquim Amazonas, entendeu? Então a gente passou a partilhar o recurso seguindo os mesmos critérios dos outros Centros. Esse recurso chama MODALOC, Modelo de Alocação de Recursos, então a gente passou a usar da mesma forma, né? Então, assim, eu sinceramente, eu não... Assim, você tem assim questões políticas, mas são questões políticas dos grupos políticos que estão ou não estão na gestão. Mas, assim, uma diferenciação institucional sinceramente eu não posso dizer isso.

Como podemos vislumbrar acima, de acordo com a percepção da diretoria, “a UFPE sempre tratou os *campi* do interior de uma maneira igual”. Embora no começo o *campus* de Vitória contasse com recurso direto, próprio para consolidação dos novos *campi*, depois de alguns anos o recurso parou de ser fornecido pelo MEC e o CAV, assim como o CAA, passou



a ser considerado “como um Centro qualquer, que estava fora da sede, como CCJ”<sup>94</sup>, o que fez com que partilhasse recursos seguindo os mesmos critérios que os demais Centros da instituição.

Ao que parece, a partir do relato acima, na concepção da D – CAV, não há problemas no que seria uma indiferenciação institucional. O mesmo se repete ao ser questionada sobre **acreditar que os editais internos e externos contemplariam as particularidades dos campi interiorizados da UFPE**, respondendo o seguinte:

A FACEPE tinha uma espécie de uma cota para *campus* do interior, né? Unidades localizadas fora da região metropolitana, eu sinceramente não vou saber dizer se ainda tem isso, mas a UFPE nunca teve e, assim, a gente nunca sentiu essa necessidade, entendeu? De “olha, a gente precisa de um apoio para ter mais chances de disputar”, não, a gente tem já diversos bolsistas de produtividade, a gente tem pessoal de alto nível de produção. Então, eu não sei, acho que não, acho que não. Acho que a gente participa dos editais de uma forma como se fossem um centro qualquer do *campus* Recife.

É interessante a observação a respeito da ausência de demanda por editais ou ações específicas para o *campus* de Vitória, sobretudo após a D – CAV ter argumentado em torno do perfil particular de seus estudantes e de seus docentes. No caso dos primeiros, poder-se-ia tratar sobre a necessidade de um olhar atento da instituição para as particularidades do corpo discente que, segundo relato, é majoritariamente carente, possuindo provavelmente uma alta demanda de auxílios provenientes assistência estudantil, uma demanda pela construção de uma casa de estudantes e de um RU, ainda inexistentes na unidade de Vitória<sup>95</sup>. No que diz respeito aos docentes, há que se destacar o fato do *campus* contar com grande número de professores jovens e recém-doutores. Conforme relato da própria diretoria, o fato de os docentes serem jovens, recém-doutores e não contarem inicialmente com oferta de pós-graduação no *campus*, foram motivos que levaram esses profissionais a inicialmente investirem na extensão.

<sup>94</sup> A comparação estabelecida é incongruente, considerado o significado que o CCJ possui para a UFPE. O curso de Direito da Faculdade de Direito do Recife é um dos mais antigos do país, tendo sido incorporado à UFPE no ano de surgimento da universidade. O curso funciona no palácio histórico da Faculdade de Direito do Recife, no centro da cidade, com prédio tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Trata-se, portanto, de um Centro com significado incomparável para a instituição. Respeitadas as particularidades de cada unidade acadêmica, não é possível comparação entre os Centros recém-criados e um dos Centros mais antigos da universidade. Os dados sobre a história do local, acima citados, podem ser encontrados na página do CCJ, no site da UFPE: <[Sobre - UFPE](#)>. Acesso em: 25.06.2023.

<sup>95</sup> No Edital para Assistência Estudantil 2022.2 da UFPE, as particularidades dos estudantes dos *campi* interiorizados são consideradas da seguinte forma: concessão de Auxílio Dificil Acesso, no valor de R\$ 200,00, para estudantes do CAA; e de Auxílio alimentação, no valor de R\$ 300,00, para estudantes do *campus* de Vitória, que não conta com restaurante universitário até o presente momento. Mais detalhes sobre os critérios e normas acima descritos, ver: <[EDITAL DE BOLSAS DE MANUTENÇÃO ESTUDANTIL 2022-2.pdf - Google Drive](#)>. Acesso em: 20.02.2023.

Sendo assim, como síntese dos resultados das entrevistas relacionados às especificidades dos *campi* interiorizados da UFPE, percebemos que nas respostas da diretoria do CAA houve uma ênfase no que seriam os benefícios do processo de interiorização para Caruaru e região e à defesa da educação enquanto plataforma para o desenvolvimento regional, mostrando alinhamento com uma das diretrizes gerais das políticas de educação superior presentes nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff e no próprio *Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco: Campus do Agreste*. Esse alinhamento, por sua vez, não se mostrou tão evidente na fala da diretoria do CAV, que dá menos ênfase ao que seriam os benefícios da interiorização e se mostrou mais crítica em relação a alguns dos problemas da unidade na qual encontra-se atuando.

As diretorias concordaram, entretanto, ao apontar o perfil dos docentes, composto sobretudo por recém-doutores, como particularidades das unidades do interior da UFPE. No caso do CAA, falou-se sobre a necessidade de a universidade criar pontuações específicas para os *campi* do interior, consideradas as peculiaridades de seus docentes, que contam com perfis característicos, precisando de um incentivo para serem contemplados nos editais da universidade. No caso do CAV, mencionou-se como esse perfil profissional, composto sobretudo por docentes jovens, pró-ativos, recém-doutores, ainda sem vinculação a programas de pós-graduação, junto ao perfil dos cursos da unidade (Saúde e Educação), fez com que a extensão ganhasse grande destaque no *campus* de Vitória ao longo dos anos. A diretoria do CAV, no entanto, afirmou não perceber a necessidade de editais ou critérios específicos para o *campus* de Vitória.

Outro ponto comum nas respostas das diretorias sobre as particularidades dos *campi*, em diálogo com a unidade temática que tratará sobre a estrutura organizacional, a ser aprofundada no próximo item, foi a questão do projeto pedagógico e administrativo dos *campi*, ressaltando a diferença da estrutura adotada nas unidades interiorizadas em relação ao modelo departamental utilizado historicamente no *campus* de Recife. A diretoria do CAA mencionou inclusive que o projeto inicial era de uma arquitetura mais circular, na qual os docentes ficariam lotados diretamente no centro e poderiam atuar em vários cursos, mas que o *campus* acabou sendo implantado com a estrutura de Núcleos, o que não trouxe grande prejuízo, pois no seu ponto de vista, embora a arquitetura circular não tenha sido implantada plenamente, a interdisciplinaridade passou a ser um traço marcante do *campus*. Isto é, mesmo não sendo plenamente implantado, o projeto foi colocado parcialmente em andamento através da então nova proposta de Núcleos Acadêmicos, fazendo dos *campi* do interior experimentações de uma

estrutura que atualmente começa a ser aplicada em toda a universidade. Embora a mudança seja considerada para todos os Centros da UFPE, no caso do interior, o processo encontra-se mais adiantado no *campus* de Vitória do que no *campus* de Caruaru.

No que se refere ao CAV, conforme relato da diretoria do *campus* em questão, o processo de transição já teria sido realizado e os Núcleos, caracterizado por ela como “burocráticos”, foram extintos, com os servidores e cursos agora vinculados diretamente ao Centro. Esse processo, porém, junto com a adoção de secretarias unificadas, como chegou a pontuar a própria diretoria do *campus*, tem implicado em mudanças na dinâmica de trabalho dos servidores e nos usos dos espaços do CAV, resultando no que seria chamado de “melhor aproveitamento de recursos físicos e humanos da unidade”, mediante “utilização coletiva dos espaços e da força de trabalho”, fato que pode ser examinado nos termos de uma espécie de “enxugamento” da estrutura do *campus*.

### 5.1.3 Síntese dos achados

Pudemos verificar no capítulo anterior que a criação dos *campi* interiorizadas da UFPE seguiu a mesma orientação dos governos federal e estadual em relação aos fundamentos do processo de interiorização universitária nacional, a partir da qual a educação é apresentada como plataforma para o desenvolvimento. Partiu-se da premissa de que a criação de novas unidades acadêmicas federais no interior do estado contribuiria para melhoria da qualidade de vida da população, para a redução das desigualdades e para o desenvolvimento econômico, humano e social regional.

As respostas dos docentes aos questionários se aproximaram direta ou indiretamente da compreensão acima, ainda que de maneira difusa. Seja ao apontarem as motivações que os levaram a prestarem concurso para uma unidade no interior, seja ao falarem sobre as vantagens/potencialidades de trabalharem nos *campi* interiorizados da UFPE. No primeiro caso, embora verifiquemos uma predominância de respostas relacionadas à disponibilidade de vagas e oportunidade de trabalho, a possibilidade de contribuição com a formação da população interiorana representou a segunda maior incidência temática para a questão. No segundo caso, ao serem perguntados sobre as vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada, foram apresentadas pelos docentes justificativas ligadas ao compromisso com a democratização da educação superior no interior do estado e a aspectos mais subjetivos ou

especulativos (estudantes mais interessados ou relações interpessoais mais próximas), denotando uma identificação dos professores com a comunidade acadêmica da região.

Relevante observarmos, porém, que ao serem igualmente perguntados sobre as dificuldades enfrentadas por estarem em uma instituição localizada no interior, prevaleceram entre os docentes avaliações negativas relacionadas às condições objetivas oferecidas pela UFPE, citando as condições de infraestrutura, acesso à internet precário, recursos insuficientes, falta de isonomia entre centros, dificuldades de deslocamento e distância física dos *campi*. Através desse conjunto de respostas, são notáveis os indícios das condições de trabalho docentes nos *campi* interiorizados da UFPE, cujas vantagens/potencialidades são entendidas sobretudo no nível mais subjetivo, especulativo e de ordem pessoal, enquanto as dificuldades são atreladas a condições objetivas oferecidas pela instituição.

Essa interpretação acerca das condições objetivas de trabalho docente foi ratificada através das percepções dos profissionais sobre relação estabelecida entre sede e *campi* interiorizados, sobre a existência de desigualdade entre os diversos Centros Acadêmicos da UFPE, bem como sobre a ausência de ações institucionais voltadas para equalização. Ao serem perguntados sobre relação entre o *campus* onde estaria lotado e a sede, mais da metade dos docentes dos dois *campi* avaliaram negativamente a referida relação. Quando questionados se havia uma relação equânime entre os Centros Acadêmicos interiorizados e os Centros Acadêmicos localizados na sede, tivemos novamente uma predominância de respostas negativas, chegando à marca de 100% no *campus* de Vitória. O mesmo se deu quando perguntados, na sequência, sobre acreditarem que a UFPE leva em consideração essas desigualdades/especificidades e promove ações voltadas para equalização, com uma grande incidência de respostas negativas para a questão.

Desse modo, percebemos que predominou entre os docentes dos CAA e CAV percepções que avaliam como desiguais as relações os diferentes Centros Acadêmicos da universidade e como inexistentes as ações voltadas para equalização. Compreendemos também que, na ausência de condições materiais adequadas e diante das dificuldades acima elencadas, a satisfação e potencialidades do trabalho podem estar sendo depositadas no nível pessoal ou do compromisso social da educação que, conforme evidenciado, se dá em concordância com a plataforma governamental de democratização da educação superior para grupos historicamente excluídos deste nível de formação.

Os benefícios sociais do processo de interiorização universitária e a defesa da educação como plataforma para o desenvolvimento regional também se fizeram presentes na fala da

diretoria do CAA, quando questionada sobre as particularidades do *campus* de Caruaru, demonstrando igualmente uma concordância com uma das diretrizes gerais das políticas de educação superior presentes nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff e no próprio *Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco: Campus do Agreste* (2005a).

O alinhamento da diretoria em questão com a perspectiva presente no projeto de interiorização da UFPE ficou evidente em diversos momentos de sua fala, seja, por exemplo, ao mencionar o objetivo de “desenvolver Caruaru e desenvolver a região pra que essa região seja também o seu centro”, seja ao citar a necessidade de que se evite “o deslocamento das pessoas pra procurar oportunidades em outros municípios”. Refere-se a um argumento que, conforme exposto no capítulo anterior, foi também apresentando por Lícia Maia (2013), Pró-reitora para Assuntos Acadêmicos e responsável pela coordenação do processo de interiorização da UFPE na época, ao tratar importância da instalação de uma universidade federal no interior de Pernambuco.

Sendo assim, podemos afirmar que as diretrizes dos governos federal e estadual da educação como plataforma para o desenvolvimento não só estiveram presentes nos projetos de interiorização do CAA e do CAV, como também se fizeram presentes no imaginário dos docentes dos dois *campi* e na fala da diretoria do *campus* de Caruaru, ainda que, como vimos no capítulo anterior, considerando os indicadores nacionais e estaduais, essa associação entre educação e desenvolvimento não venha demonstrando paralelo na realidade.

A diretoria do CAV, ao ser questionada sobre as particularidades do *campus* em questão, embora tenha mencionado especificidades e necessidades de seu público-alvo, diferentemente da do *campus* de Caruaru, não deu ênfase ao que seriam os benefícios da interiorização para a população interiorana em sua fala. Ela evidenciou, como nos últimos anos, em virtude da política de acesso por cotas, houve um aumento significativo no número de estudante comprovadamente carentes no CAV, que contam com necessidades particularidades no que diz respeito à estadia e ao deslocamento para o *campus*. Esse perfil dos estudantes dos *campi* interiorizados também já havia sido mencionado no capítulo anterior por Maia (2013), ao considerar a alta demanda por programas de isenção nas taxas de inscrição nos vestibulares dos alunos dos *campi* de Caruaru e de Vitória.

Soma-se a isso o fato desses *campi* do interior não contarem com casas de estudantes e o fato do CAV não possuir ainda um RU, cujas demandas, como evidenciado, têm sido minoradas mediante auxílios previstos no Programa de Bolsas de Manutenção Estudantil da UFPE, que estabelece a concessão de 2 bolsas específicas para estudantes dos *campi* do interior,

a saber: Auxílio Difícil Acesso, no valor de R\$ 200,00, para estudantes do CAA; e Auxílio alimentação, no valor de R\$ 300,00, para estudantes do *campus* de Vitória. A questão do auxílio estudantil chegou a ser um dos percalços apontados por um docente do CAV ao tratar sobre as dificuldades enfrentadas por estar em uma unidade do interior. Tendo sido indicadas pelos profissionais também, conforme ressaltado, adversidades ligadas ao deslocamento e distância percorrida pelos alunos e professores, bem como questões de infraestrutura e acesso precário ou insuficiente a recursos.

É sabido que os *campi* do interior possuem particularidades comuns a todas as unidades interiorizadas brasileiras, no entanto, no caso do CAA e do CAV, temos a adição de outras determinações ligadas à sua estrutura administrativa que podem agravar o quadro crítico e trazer maiores implicações para as condições de trabalho docente e de realização de suas diversas dimensões, visto que essa já possui, desde suas origens, um projeto organizacional mais enxuto, baseado em Núcleos Acadêmicos. Esse fato pode explicar os indicadores institucionais díspares do CAA e do CAV, bem como as ausências de condições objetivas indicadas pelos docentes através de questionários.

Como ressaltado pela diretoria do *campus* de Caruaru, ao tratar sobre as especificidades do CAA, os Centros interiorizados da UFPE contam com um o projeto pedagógico e administrativo diferente dos demais Centros da universidade, composto por Núcleos Acadêmicos e cuja proposta inicial seria promover maior integração entre áreas de conhecimento, maior trânsito entre professores e favorecimento de projetos interdisciplinares. O projeto pedagógico e administrativo do *campus* também foi abordado pela diretoria do CAV, ao tratar sobre as particularidades da unidade de Vitória, ressaltando a diferença da estrutura adotada no Centro interiorizado em relação ao modelo departamental utilizado historicamente no *campus* de Recife. Contudo, diferentemente do apresentado pela diretoria do CAA, na fala da diretoria do *campus* de Vitória foram indicados também pontos negativos e críticos com relação à estrutura em Núcleos, classificados ainda como “burocráticos”, justificando a sua substituição por uma proposta na qual os docentes e servidores ficarão lotados diretamente no Centro Acadêmico.

Essa proposta focada em Centros Acadêmicos, conforme evidenciado anteriormente, já está prevista no Art. 48 do novo Estatuto e Regimento Geral da UFPE (2018), no qual registra-se a possibilidade de, na ausência de Departamentos ou Núcleos Acadêmicos, os

docentes serem lotados diretamente no Centro<sup>96</sup>. Mediante o fortalecimento do Centro, a partir do qual servidores e cursos estarão vinculados diretamente ao CAV, tem-se, por sua vez, a adoção de secretarias unificadas, sendo possível a realização de um processo ainda maior de enxugamento da estrutura administrativa da instituição, mediante “utilização coletiva dos espaços e da força de trabalho”.

Essa utilização coletiva de espaço se mostra especialmente estratégico no caso do *campus* de Vitória, sobretudo porque, conforme veremos mais detidamente nos próximos itens da entrevista, a unidade possui um evidente problema de infraestrutura, que não consegue dar conta das demandas da instituição, o que fez inclusive com que o CAV, na ausência de salas de aula, precisasse alugar precariamente o espaço de uma escola na cidade e utilizar como anexo.

No caso dos servidores, muito embora o CAV apresente, em 2018, a melhor relação discente – técnico (22,3 discentes por técnico) da universidade (UFPE, 2019b), preocupa a lógica institucional de “melhor aproveitamento” da força de trabalho, intensificando a carga de trabalho e naturalizando a demanda por maior polivalência profissional, de acordo com o padrão de gestão do trabalho toyotista.

Mesmo o “perfil extensionista” do *campus*, evidenciado pela diretoria e comprovado através dos indicadores apresentados no capítulo anterior, que demonstram que o CAV apresenta maior relação aluno por projeto de extensão da universidade, pode ter se dado em função das circunstâncias estruturais e ausência inicial de cursos de pós-graduação no *campus*, dificultando maior dedicação à pesquisa e o correspondente investimento dos docentes nas atividades de extensão.

No que diz respeito ao deslocamento e à distância para as unidades interiorizadas, por sua vez, também muito mencionados entre os docentes como percalços de estarem em uma instituição interiorizada, é preciso refletirmos sobre a urgência de criação de estratégias internas e externas voltadas para os profissionais e os estudantes. Sobre o assunto, podemos retomar a proposta apresentada pelo professor Jacob Paiva, da UFAM, que propôs, como mecanismo de fixação docente em unidades acadêmicas distantes, a criação, por parte do governo federal, de um programa de fixação, um auxílio-localidade diferenciado, formação continuada e política de assistência à saúde. Isto porque, muitas vezes, devido a especificidades regionais, custo de vida e deslocamentos, os profissionais dessas instituições acabam tendo uma dificuldade maior de manutenção. O docente lembra ainda que até o período FHC, quando houve um forte

---

<sup>96</sup> O novo Estatuto prevê também em seu Art. 41 § 2º que “quando só houver um Centro Acadêmico no *campus* do interior, a direção do centro será exercida pelo diretor do *campus*”, o que justifica o fato das diretorias dos Centros interiorizados da UFPE serem, ao mesmo tempo, diretorias dos *campi*.

retrocesso nas universidades federais, os professores que trabalhavam em áreas fronteiriças tinham uma alínea específica no contracheque relativa ao pagamento de auxílio localidade (COSTA, 2013).

Podemos considerar, ademais, como sugerido por dois docentes das unidades interiorizadas da UFPE, a possibilidade de construção de “casas de estudantes” e “casas de professores”, bem como a disponibilização de transporte institucional para o deslocamento dos docentes e discentes, para além de um auxílio residual, no valor de R\$ 200,00, concedido pelo Programa de Bolsas de Manutenção Estudantil a estudantes do *campus* de Caruaru. Além do caráter regional dos *campi* interiorizados da UFPE e da ausência de locais que garantam a permanência de servidores e estudantes, a urgência de um transporte institucional e regulamentado se justifica em virtude do uso frequente de transportes informais pela comunidade acadêmica da instituição.

Conforme indica o estudo sobre transportes utilizados por estudantes do CAA, realizado por Rocha, Meira e Brasileiro (2019)<sup>97</sup>, embora o transporte público municipal possa ser a solução mais indicada para atender a demanda de discentes que se deslocam todos os dias para estudar, os ônibus ou vans fretadas e outros tipos de transporte informal acabam se destacando entre os usuários por serem opções de menor custo e geralmente possuírem horários flexíveis, apesar dessas características serem acompanhadas, muitas vezes, de serviços de baixa qualidade. Ademais, segundo os autores, existem riscos inerentes a viagens diárias em rodovias, como acidentes e colisões, que podem ser agravados e até mesmo causados pela precariedade dos veículos utilizados, pondo em risco a integridade física dos usuários, fato que ratifica a necessidade de um olhar atento da UFPE para as condições de deslocamento de estudantes, mas também de servidores de suas unidades acadêmicas interiorizadas, cujo traslado ocorre sobretudo no horário noturno.

Tomando como base as reflexões de Alves (2009) sobre “tempo de trabalho oculto”, compreenderemos que, embora não esteja incluído nas estatísticas sociais de contagem da jornada de trabalho, os longos deslocamentos do local de moradia aos locais de trabalho também podem ser considerados como extensão da jornada dos docentes dos *campi* do interior, sendo igualmente um forte indício de precarização e intensificação do trabalho docente no CAA e no CAV. Ademais, se considerarmos que, de acordo com dados disponibilizados pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 70% dos estudantes e 71% dos docentes

---

<sup>97</sup> Vale destacar que um dos autores do artigo, o professor Anísio Brasileiro de Freitas Dourado, foi Reitor da UFPE no entre 2011 e 2019. Isso significa que seu conhecimento acerca da importância do transporte intermunicipal para a comunidade acadêmica do interior poderia ter auxiliado na criação de ações institucionais.



de Caruaru e 78% dos discentes e 93% dos professores de Vitória informam residir em municípios diversos dos *campi* (STI-UFPE, 2022), a demanda por intervenções institucionais voltadas para as especificidades do CAA e do CAV se torna ainda mais urgente e necessária.

Apesar desse indispensável olhar para as particularidades dos *campi* do interior, como já evidenciamos, quando perguntados sobre acreditarem que a UFPE leva em consideração as desigualdades/especificidades do CAA e do CAV e promove ações voltadas para equalização, uma grande incidência de docentes respondeu negativamente.

A importância de iniciativas específicas que fortaleçam o desenvolvimento das atividades acadêmicas nos *campi* interiorizados foi afirmada pela diretoria do CAA ao tratar sobre os editais internos da UFPE. Ressaltou-se a necessidade de estabelecimento de alguns critérios especiais para os *campi* interiorizados e afirmou-se ter mantido diálogo com os pró-reitores da universidade sobre a importância de pontuações específicas para o interior, de modo a contemplar as suas particularidades, a exemplo dos docentes, que contam com perfis característicos, sendo sobretudo recém-doutores, precisando de “um incentivo também dentro da instituição para que a gente consiga ser contemplado com os editais da universidade”. Embora defenda a importância dessas iniciativas, a fala da diretoria do *campus* de Caruaru não apontou para a existência atualmente de medidas específicas na UFPE, ressaltando somente o diálogo que tem se estabelecido no sentido de implantação de ações.

A diretoria também evidenciou a importância de editais externos à universidade. Destacou-se, inclusive, que a demanda junto à FACEPE por pontuação extra para instituições interiorizadas em seus editais de pesquisa, foi dialogada e reivindicada pela direção do *campus*, no sentido de favorecer o desenvolvimento de pesquisas no interior. O fortalecimento das pesquisas e dos programas de pós-graduação no interior, por sua vez, novamente foram atrelados à perspectiva de desenvolvimento regional, pois, segundo a diretoria do CAA: “eles vão ajudar a fixação do pesquisador no interior e esses pesquisadores e essas pesquisas no interior vão favorecer o desenvolvimento no interior”.

A diretoria do *campus* de Vitória, contudo, ao ser questionada sobre como as particularidades dos *campi* têm sido tratadas pela UFPE, afirmou que “a UFPE sempre tratou os *campi* do interior de uma maneira igual”. Embora no começo o *campus* de Vitória contasse com recurso direto, ressaltou, próprio para consolidação dos novos Centros interiorizados, depois de alguns anos o recurso parou de ser fornecido pelo MEC, e o CAV, assim como o CAA, passou a partilhar recursos segundo os mesmos critérios dos demais Centros da instituição.

A diretoria demonstrou não haver problemas no que seria uma indiferenciação institucional, mesmo tendo apontado as especificidades de seus estudantes (mais carentes) e de seus docentes (recém-doutores, sem vinculação inicial aos programas de pós-graduação etc). O mesmo se repete ao ser questionada sobre acreditar que os editais internos e externos contemplariam as particularidades dos *campi* interiorizados da UFPE, afirmando não perceber a necessidade de editais ou ações específicas para o *campus* de Vitória, visto que a unidade conta com “diversos bolsistas de produtividade”, “pessoal de alto nível de produção”, com condições de participar “dos editais de uma forma como se fossem um Centro qualquer do *campus* Recife”. Dessa forma, percebemos a diretoria do *campus* de Vitória não acredita na existência de desigualdades e não aponta a existência de medidas específicas da UFPE voltadas para os *campi* interiorizados.

Assim, podemos concluir através dos relatos das entrevistas e das respostas aos questionários que, apesar do recentemente criado Programa Institucional de Apoio à Interiorização da Pesquisa na UFPE e de alguns auxílios estudantis previstos no Programa de Bolsas de Manutenção Estudantil da UFPE, a criação de medidas internas voltadas para as particularidades dos *campi* interiorizados não tem feito parte da realidade da UFPE ao longo dos últimos anos (ou feito de modo insuficiente), repercutindo na percepção dos docentes consultados acerca de uma relação não equânime entre os Centros interiorizados e os localizados na sede.

No que se refere às intencionalidades dos *campi* interiorizados, verificamos que as diretrizes nacionais e estaduais de educação como plataforma para o desenvolvimento não só estiveram presentes nos projetos de interiorização do CAA e do CAV, como também se fizeram presentes na fala da diretoria do *campus* de Caruaru e no imaginário dos docentes dos dois *campi*, aparecendo como vantagens/potencialidades de estarem em uma instituição interiorizada e como motivações para prestarem concurso para uma unidade do interior.

Em contrapartida aos argumentos mais subjetivos e ligados à contribuição da educação, mencionados nas vantagens/potencialidades dos *campi* interiorizados, prevaleceram entre as dificuldades de estarem em uma instituição interiorizada respostas relacionadas às condições objetivas oferecidas pela UFPE, a exemplo das condições de infraestrutura, acesso à internet precário, recursos insuficientes, dificuldades de deslocamento, distância física dos *campi* e falta de isonomia entre centros.

A interpretação negativa é, como evidenciado, corroborada pelos docentes ao serem questionados sobre relação estabelecida entre sede e *campi* interiorizados, sobre a existência de

desigualdade entre os diversos Centros Acadêmicos da UFPE, bem como sobre a ausência de ações institucionais voltadas para equalização. Sendo assim, podemos entender que, carentes de condições materiais adequadas e diante das dificuldades elencadas pelos profissionais, a satisfação e as potencialidades do trabalho podem estar sendo depositadas no nível pessoal ou do compromisso social da educação.

Sobre os problemas relacionados a questões estruturais e de acesso a recursos, mencionamos no capítulo anterior que assim como o conjunto de universidades federais brasileiras, a UFPE foi posta a expandir sua estrutura e vagas em um contexto de *déficit* de pessoal e de recursos. Citamos como foi justamente em meio a esse conjunto de problemas financeiros e de pessoal que se definiu a ampliação interiorizada nos governos Lula da Silva, repercutindo na existência de oposição por parte da comunidade acadêmica ao processo de interiorização da UFPE.

Embora naquele capítulo ainda não pudéssemos responder quais as repercussões dessas condições de expansão para a dinâmica de funcionamento, as condições de trabalho e a formação na UFPE, a partir da frequência com que aspectos ligados à infraestrutura dos *campi*, recursos e condições de realização das diversas dimensões do trabalho universitário foram mencionados pelos docentes nos questionários, podemos indicar que a oposição da comunidade acadêmica na época tem demonstrado algum paralelo na realidade concreta do CAA e do CAV, na medida em que as condições iniciais de ampliação têm sinalizado para a existência de desigualdades entre diferentes unidades acadêmicas da universidade.

Apesar de evidenciar as condições nas quais se deu a expansão interiorizada da UFPE e suas repercussões para o trabalho docente, destacamos, por outro lado, que o sentido da oposição da comunidade acadêmica não põe em xeque a decisão, tomada pela gestão da época, de interiorizar a estrutura da universidade após 60 anos de sua existência, oportunizando o acesso à educação pública para a população do interior do estado de Pernambuco, sobretudo quando se considera os resquícios do elitismo que tem caracterizado historicamente a UFPE.

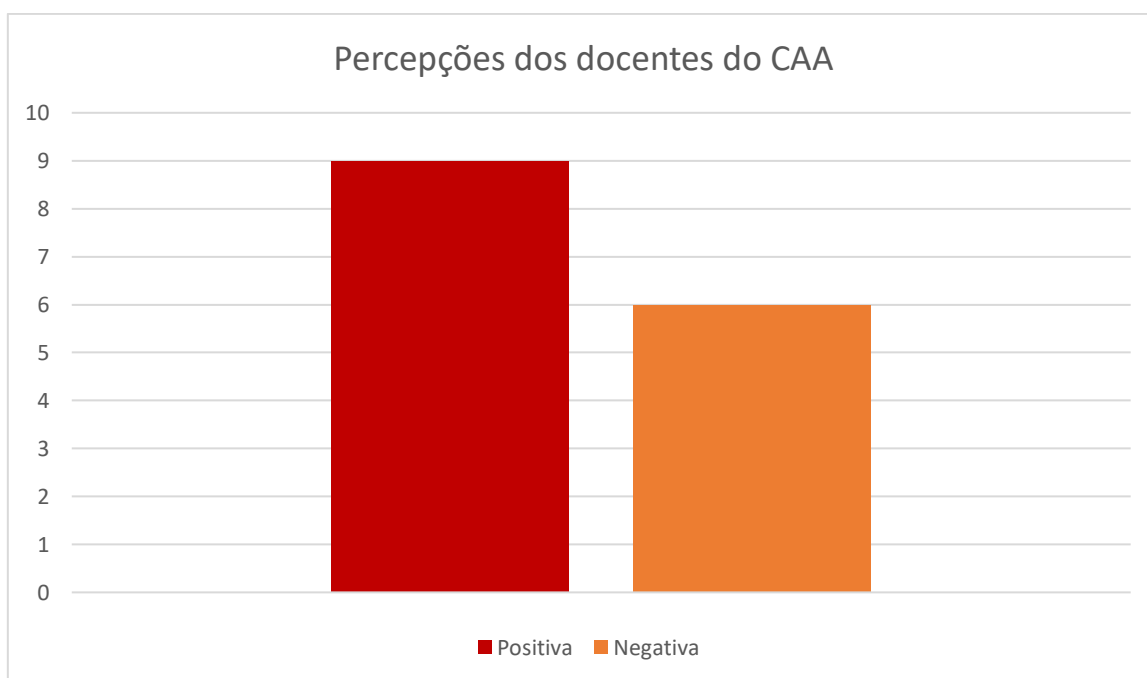
## **5.2 Estrutura organizacional em Núcleos Acadêmicos dos *campi* interiorizados da UFPE**

### *5.2.1 O que dizem os docentes do CAA e do CAV*

Apresentada no projeto de interiorização como inovadora e integradora entre áreas, examinamos, neste item, a estrutura organizacional em Núcleos Acadêmicos, a partir das

percepções dos docentes das unidades interiorizadas da UFPE. Para tanto, perguntamos aos profissionais como eles **avaliam a diferente estrutura de gestão dos Centros interiorizados** da universidade. No caso do *campus* de Caruaru, as respostas dos docentes à pergunta em questão puderam ser subdivididas em dois grandes grupos, que são: a) O da avaliação positiva do formato em Núcleos (9 docentes); e b) O da avaliação negativa da estrutura em Núcleos (6 docentes). Abaixo apresentamos a síntese das percepções apresentadas pelos profissionais:

**Gráfico 15** – Síntese das percepções docentes sobre a diferente estrutura de gestão dos Centros interiorizados – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

Como podemos visualizar no gráfico acima, tivemos uma maior incidência de percepções positivas entre os docentes do *campus* de Caruaru quanto à estrutura de gestão adotada nos Centros do interior da UFPE, com 9 (60%) docentes avaliando positivamente a 6 (40%) avaliando negativamente a diferente estrutura.

A seguir apresentamos o quadro com as respostas dos docentes do CAA:

**Quadro 15 –** Avaliação dos docentes sobre a nova estrutura de gestão baseada em núcleos dos Centros interiorizados – CAA

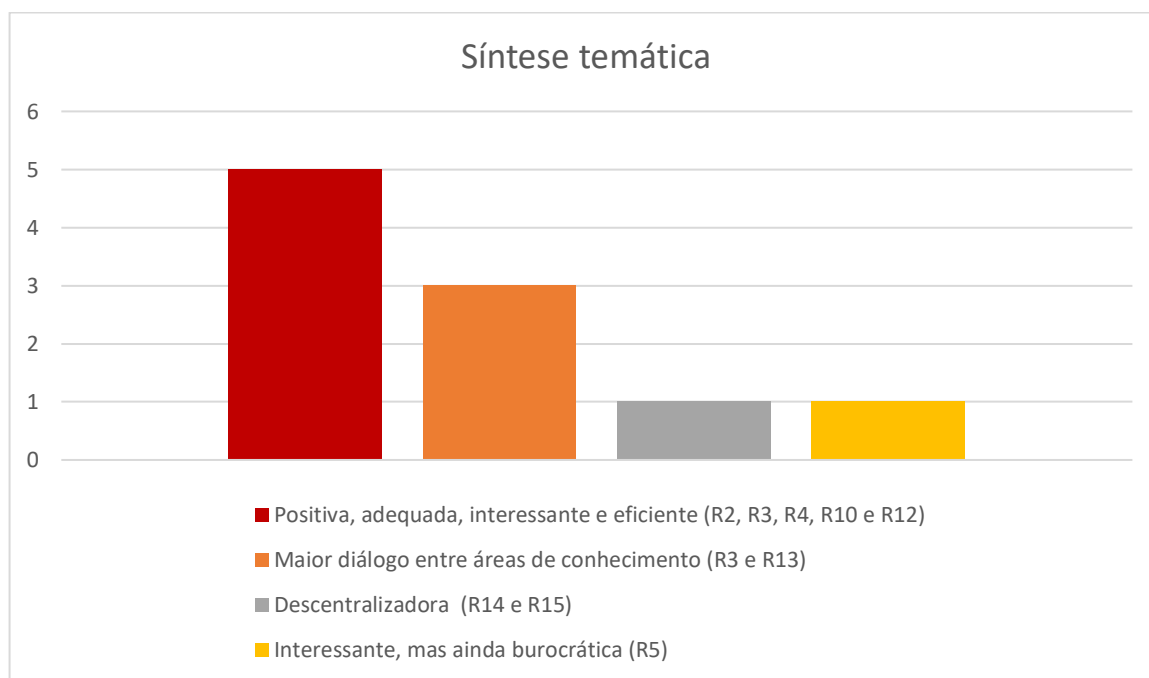
| Avaliação da nova estrutura                    | Respondentes <i>Campus de Caruaru</i>                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Avaliação positiva da nova estrutura de gestão | <b>R2 – CAA</b> - A princípio, acho adequada, apesar de não ter experiência na vivência da estrutura organizacional centrada em departamentos.                                                                                                                                                     |
|                                                | <b>R3 – CAA</b> - No caso do NFD [Núcleo de Formação Docente] acho bastante interessante e positiva. Pois, não é comum aproximação das licenciaturas em "exatas" com a área de educação.                                                                                                           |
|                                                | <b>R4 – CAA</b> - Acho eficiente, mas poderíamos pensar na universidade interiorizada como <i>campus</i> mais amplos.                                                                                                                                                                              |
|                                                | <b>R5 – CAA</b> - Interessante, entretanto ainda burocrática.                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                | <b>R10 – CAA</b> – Interessante.                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                | <b>R12 – CAA</b> – Positiva.                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                | <b>R13 – CAA</b> - Promove certo o diálogo entre os diferentes cursos de um mesmo núcleo.                                                                                                                                                                                                          |
|                                                | <b>R14 – CAA</b> - Avalio de forma positiva, principalmente, pela descentralização do "poder" administrativo.                                                                                                                                                                                      |
| Avaliação negativa da nova estrutura de gestão | <b>R15 – CAA</b> - Em minha opinião, acredito ser mais proveitoso e saudável para o discente e principalmente para a sua formação, Tudo está no mesmo lugar: o corpo docente,, o espaço físico, o administrativo e, o mais importante, o grupo dos docentes formadores que é mesmo a base de tudo. |
|                                                | <b>R1 – CAA</b> – É uma estrutura confusa e precarizada. Diminui os gastos com funções gratificadas e com técnicos, mas aumenta o trabalho dos professores e os problemas decorrentes dessa estrutura liofilizada.                                                                                 |
|                                                | <b>R6 – CAA</b> - Não sei a que NOVA estrutura vc (sic) se refere.                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                | <b>R7 – CAA</b> - Um erro... deveria ser igual a Recife.                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                | <b>R8 – CAA</b> – Complicada, pois as reuniões envolvem mais de um curso, nas quais vários professores não estão envolvidos na realidade de um destes cursos. Defendo a divisão por departamentos.                                                                                                 |
|                                                | <b>R9 – CAA</b> - Não vejo diferença, só mudança de nome. Percebo o núcleo como um departamento.                                                                                                                                                                                                   |
|                                                | <b>R11 – CAA</b> - Problemática. Não existe a figura de núcleo na UFPE.                                                                                                                                                                                                                            |

**Fonte:** A Autora (2023)

Como podemos verificar mais uma vez, através do quadro acima, a maior parte das respostas do *campus* de Caruaru apontaram para uma avaliação positiva da nova estrutura organizacional em Núcleos Acadêmicos, aparecendo em 9 (60%) das respostas. Como

caracterizações positivas encontramos: “adequada”, “interessante”, “eficiente” “descentralização do ‘poder’ administrativo”, “maior diálogo entre áreas” e “proveitoso e saudável”. Para efeitos de visualização, apresentamos no gráfico abaixo a síntese temática da posição prevalecente.

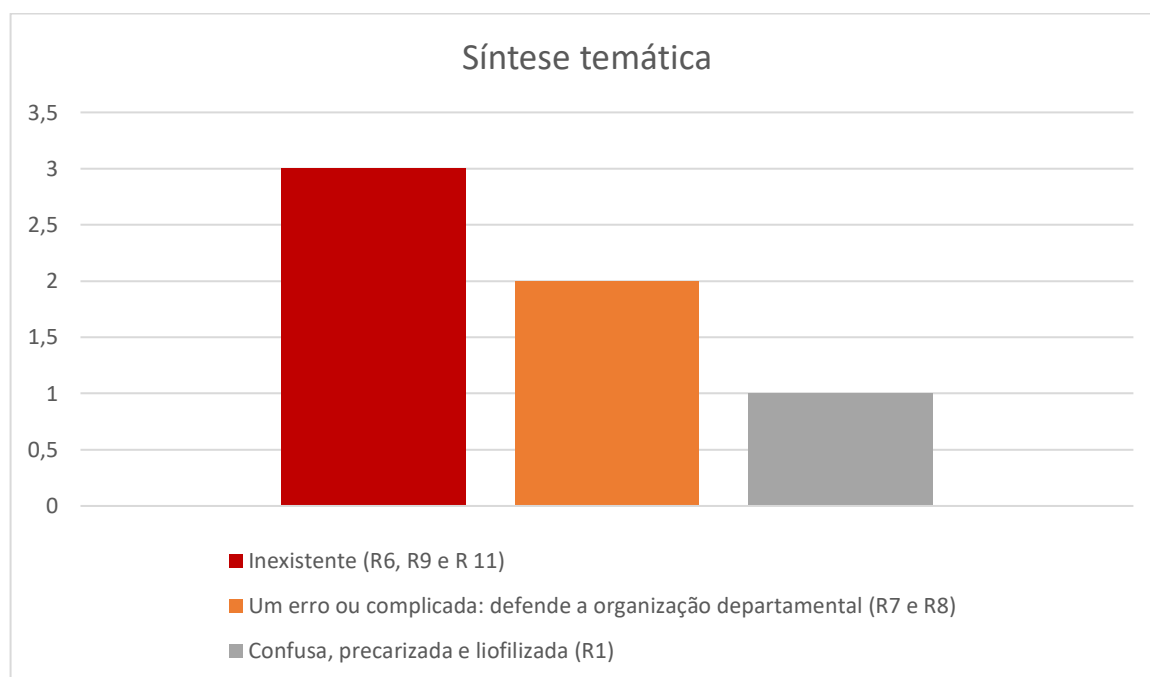
**Gráfico 16 –** Percepções positivas sobre a nova estrutura de gestão baseada em Núcleos dos Centros interiorizados – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

Destacamos que, no caso da resposta de R5 – CAA, embora o docente indique como interessante a nova estrutura, ainda a caracterizou como burocrática, apontando para a necessidade de melhoria. Dos que avaliaram negativamente a nova estrutura em Núcleos Acadêmicos, contudo, tivemos as seguintes caracterizações: “confusa, precarizada e liofilizada”, como “um erro”, “complicada”, “problemática” ou “inexistente”. A síntese dessas percepções negativas pode ser vista no gráfico a seguir:

**Gráfico 17 –** Percepções negativas sobre a nova estrutura de gestão baseada em Núcleos dos Centros interiorizados – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

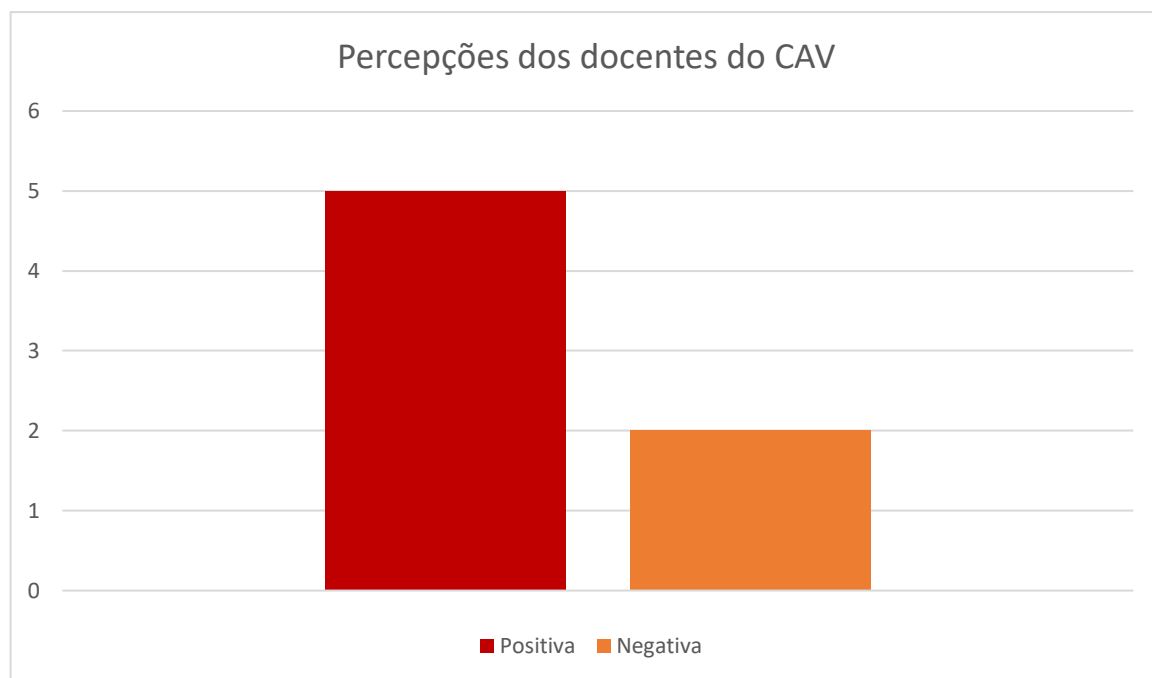
É interessante observarmos que o mesmo motivo, diálogo entre diferentes cursos e/ou áreas de conhecimento, que, de acordo com a definição institucional (UFPE, 2018) é o que caracteriza os Núcleos como estrutura organizacional diferente dos Departamentos, foi apontado como sendo um ponto positivo pelos R3 – CAA e R13 – CAA e como um ponto negativo pelo R8 – CAA.

Merecem ser igualmente mencionadas as pontuações do R1 – CAA, que destacou serem os Núcleos uma forma enxugamento da estrutura de gestão universitária, na medida em que “diminui gastos com funções gratificadas e com técnicos, mas aumenta o trabalho dos professores e os problemas decorrentes dessa estrutura liofilizada”. Isto é, parece haver uma compreensão dos Núcleos como um mecanismo de gestão racional da universidade, que estaria em consonância com as demandas de eficiência no trato dos recursos, implicando na intensificação do trabalho dos servidores.

No *campus* de Vitória, ao serem igualmente questionados sobre como **avaliam a diferente estrutura de gestão (em Núcleos) dos Centros interiorizados**, os docentes apresentaram duas diferentes posições, quais sejam: a) A da avaliação positiva do formato em

Núcleos (5 docentes); e b) A da avaliação negativa da estrutura em Núcleos (2 docentes), conforme exposto o gráfico a seguir.

**Gráfico 18** – Síntese das percepções docentes sobre a diferente estrutura de gestão dos Centros interiorizados – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Como podemos visualizar acima, a maior proporção de docentes do *campus* de Vitória também avaliou positivamente a nova estrutura de gestão dos *campi* interiorizados, aparecendo aspectos positivos em 5 respostas (71%) e aspectos negativos em 2 (29%) respostas.

A seguir apresentamos o quadro com as respostas dos docentes do CAV:



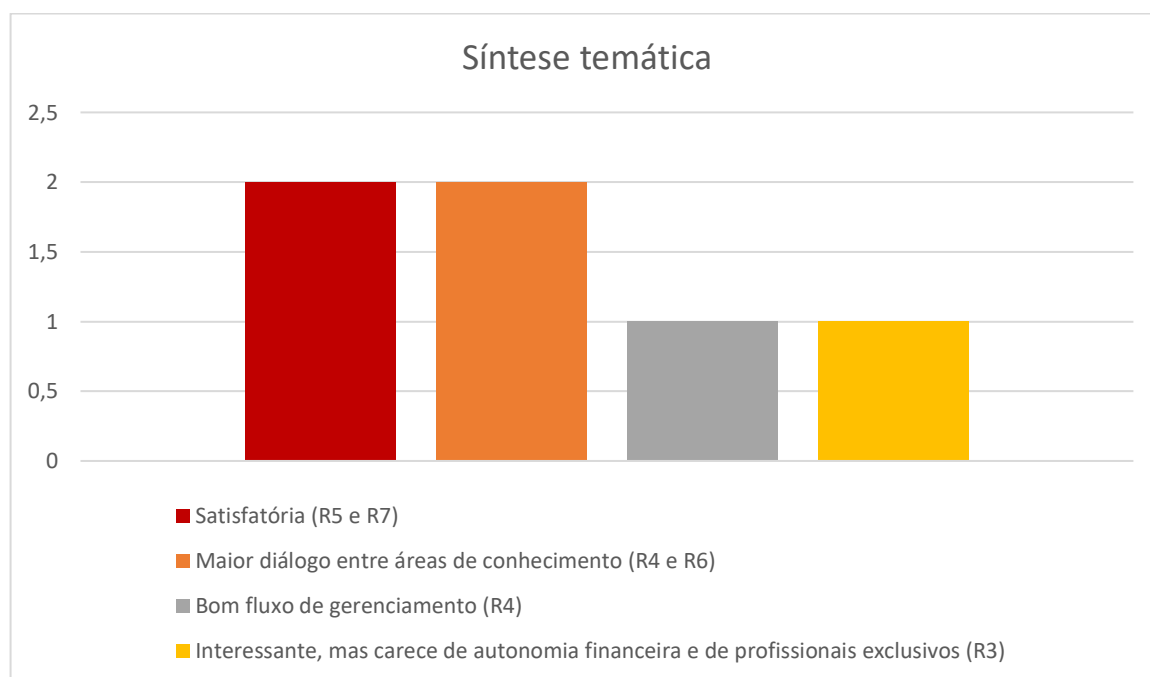
**Quadro 16** – Avaliação dos docentes sobre a nova estrutura de gestão baseada em Núcleos dos Centros interiorizados – CAV

| Avaliação da nova estrutura                    | Respondentes <i>Campus de Vitória</i>                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Avaliação positiva da nova estrutura de gestão | <b>R3 – CAV</b> - É interessante, porém falta autonomia financeira e falta profissionais exclusivos para cada núcleo que possam dinamizar as atividades.                                    |
|                                                | <b>R4 – CAV</b> - É uma boa estrutura, pois facilita o fluxo de gerenciamento do centro. O diálogo é maior.                                                                                 |
|                                                | <b>R5 – CAV</b> – Satisfatória.                                                                                                                                                             |
|                                                | <b>R6 – CAV</b> - Uma inovação por possibilitar pessoas de diversas áreas de formação discutirem em função do curso.                                                                        |
|                                                | <b>R7 – CAV</b> – Satisfatória.                                                                                                                                                             |
| Avaliação negativa da nova estrutura de gestão | <b>R1 – CAV</b> – Ruim.                                                                                                                                                                     |
|                                                | <b>R2 – CAV</b> - Se não me engano, no CAV, os cursos sempre foram estruturados em núcleos. Acredito que, desta forma, as decisões são muito centralizadas e ocorrem sem debate necessário. |

**Fonte:** A Autora (2023)

Como visto no quadro acima, dentre os aspectos positivos apontados pelos docentes, estiveram: “facilitador do fluxo de gerenciamento”, “maior diálogo”, “satisfatória”, “interdisciplinar” e “interessante”. Para efeitos de visualização, apresentamos a seguir o gráfico com a síntese das temáticas presentes na posição predominante do CAV, antes, porém, recordamos que a resposta de um mesmo docente pode aparecer em mais de um tema, o que explica a sua repetição em mais de um assunto.

**Gráfico 19 –** Percepções positivas sobre a nova estrutura de gestão baseada em Núcleos dos Centros interiorizados – CAV



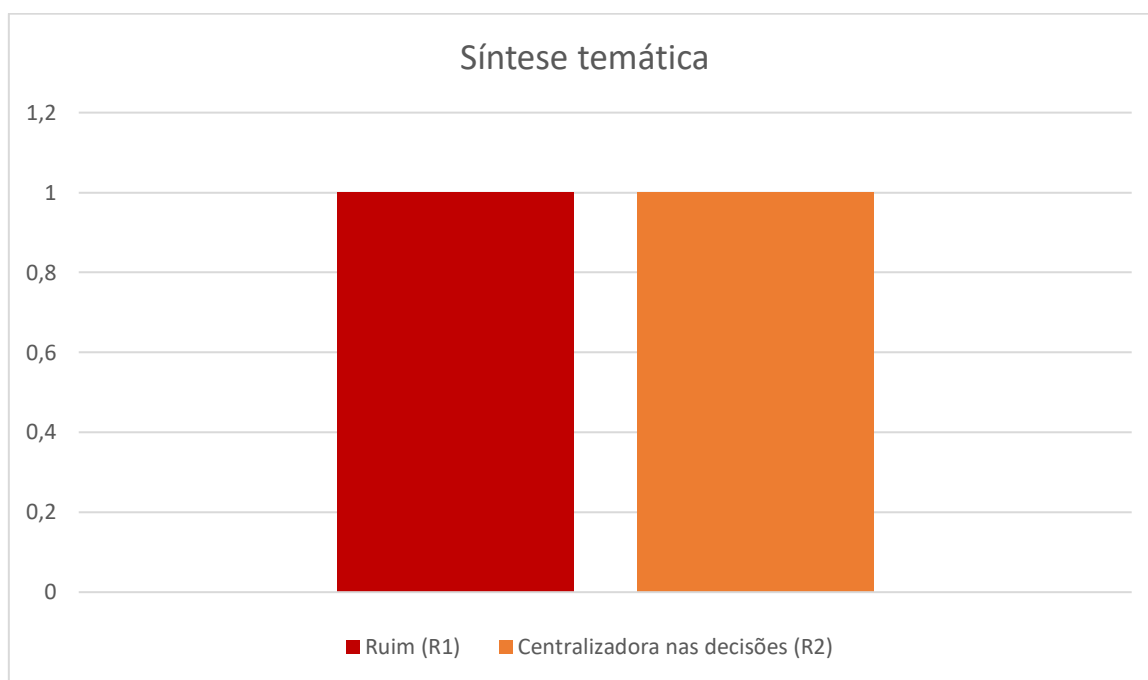
**Fonte:** A Autora (2023)

Destacamos que, no caso da resposta de R3 – CAV, embora o docente aponte como interessante a nova estrutura, ressaltou que ainda carece de autonomia financeira e profissionais exclusivos para cada Núcleo, indicando elementos que podem corresponder à caracterização de R1 – CAA como estrutura liofilizada<sup>98</sup>. Ademais, é importante ressaltar que, ainda que R4 – CAV não tenha aprofundado a que se refere quando afirma que “o diálogo é maior”, entendemos que pode estar se referindo, dentre outras coisas, ao maior diálogo entre áreas de conhecimento, traço frequentemente atribuído aos Núcleos Acadêmicos.

No que diz respeito às avaliações negativas dos docentes, tivemos caracterizações como “ruim” e “centralizadora”, como podemos visualizar na síntese abaixo:

<sup>98</sup> Por liofilização, como evidenciado anteriormente, Antunes e Pinto (2017, p. 73) entendem a “secagem da substância viva que, na empresa, é o trabalho vivo, que produz coisas úteis, riqueza material e valor, e que contraditoriamente se reduz no capitalismo”.

**Gráfico 20 –** Percepções negativas sobre a nova estrutura de gestão baseada em Núcleos dos Centros interiorizados – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Curioso observarmos como as posições dos R4 – CAV e R2 – CAV são divergentes. Enquanto o primeiro afirmou que a estrutura em Núcleos facilita o fluxo de gerenciamento do Centro e aumenta o diálogo, o segundo destacou haver uma maior centralização das decisões e diminuição do debate. O aparecimento de posições tão antagônicas, ao mesmo tempo que ricas, dificultam a construção de uma percepção comum do significado que a organização em Núcleos adquire para os *campi* do interior.

Existem diversas percepções acerca da estrutura organizacional adotada nas unidades interiorizadas da UFPE. Assim, embora possamos concluir este item afirmando a prevalência de posições positivas acerca da nova estrutura organizacional em Núcleos Acadêmicos entre os docentes dos dois *campi* interiorizados (presentes em 11 respostas no total), percebemos como com frequência o mesmo aspecto que é visto por alguns profissionais como sendo o ponto forte da gestão em Núcleos, é considerado como ponto fraco por outros. Além disso, se fizeram presentes percepções que avaliaram a estrutura como “liofilizada” ou mesmo “inexistente”.

### 5.2.2 O que dizem os dirigentes do CAA e do CAV

Como vimos em momentos anteriores, os *campi* do interior da UFPE contam com uma diferente estrutura administrativa, em Núcleos Acadêmicos. Esta estrutura, entretanto, encontra-se em fase de transição para um novo formato, o que significa que muito embora a estrutura de Núcleos tenha sido só recentemente regulamentada pela universidade, através do novo Estatuto e Regimento Geral da UFPE (2018), os *campi* interiorizados têm os abandonado e adotado um modelo no qual os cursos e os servidores estarão ligados diretamente ao Centro.

Essa é uma mudança, porém, que não se restringe às unidades de Caruaru e de Vitória, mas também vem sendo realizada no *campus*-sede, mediante desconstrução da proposta departamental e igualmente vinculação dos cursos e dos servidores diretamente aos Centros Acadêmicos. Ao ser questionada **se (e como) a diferente estrutura organizacional adotada no interior [em Núcleos Acadêmicos] interferia na dinâmica de funcionamento e de trabalho no *campus* de Caruaru**, de acordo com o relato da D – CAA:

O novo estatuto da universidade permite esclarecer melhor essa relação, porque o estatuto consolida de certa forma o projeto do *campus* do Agreste, como *campus*, e a estrutura organizacional do *campus* presente nesse novo regimento da universidade. Então, se a gente for olhar a própria definição que está no estatuto atual, a gente já conseguiu diferenciar bem o que é Núcleo do que é Departamento, existia antigamente uma relação errônea que Núcleo seria equivalente a Departamento de Recife, né? A gente tem a compreensão hoje que o modelo de Departamento é um modelo em decadência. A universidade ainda tem alguns Centros que adotam a filosofia de Departamento, mas boa parte dos Centros já vem desconstruindo essa proposta de departamentos. Por exemplo, o CCM, o Centro de Ciências Médicas, que tinha um volume grande de Departamentos, não sei se eram sete ou oito Departamentos, que ficavam acima do curso, então o curso vivia de certa forma limitado pelas ações do Departamento. O CCM já é uma mudança de rumo da universidade, porque passou a ter o centro, o CCM, o Centro de Ciências Médicas, e o curso de medicina ligado diretamente ao centro, sem nenhum Departamento entre o centro e o curso, então os Departamentos se transformaram em áreas de conhecimento ligados ao curso, então você fortaleceu a visão do curso, porque quem é avaliado é o curso, não é o Departamento, e você deu mais força ao curso, porque na verdade é a instituição que vai ser fortalecida, o curso, certo? Essa filosofia de ligar cursos a centros é uma filosofia que já tá (sic) sendo adotada no CAV, o CIn, que é o Centro de Informática, também já tá (sic) adotando o curso ligado diretamente ao centro. Medicina lá no CCM também e a gente tem aqui uma estrutura hoje de cursos ligados ao Núcleo, mas a nossa definição de Núcleo já é uma preparação para que ele se transforme em Centros. (D – CAA)

Um ponto interessante a se evidenciar é a mudança que tem ocorrido na universidade em vista da aprovação de seu novo Estatuto e Regimento Geral (UFPE, 2018). Com a aprovação do novo documento, os diferentes Centros da instituição precisaram passar por mudanças em seus regimentos, para acompanhar o regulamento maior da UFPE. A universidade, como visto anteriormente, contava até o ano de 2018 com um Estatuto criado no período da ditadura militar

e que, por conseguinte, não previa as mudanças oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, a partir da qual, dentre outras coisas, os departamentos deixaram de ser obrigatórios.

Mediante a aprovação do novo ordenamento da UFPE, conforme relato, os diferentes Centros têm passado por transformações em suas estruturas administrativas, buscando construir seus novos regulamentos, a partir das quais estão sendo previstas superações da lógica departamental que, também segundo a D – CAA, “é um modelo em decadência”. Em sua fala, a diretoria do *campus* de Caruaru destacou que o próprio CAV tem adotado essa filosofia de ligar cursos ao Centro, no entanto, no caso específico do *campus* de Caruaru, ressaltou que o objetivo não é de simples extinção dos Núcleos, mas de transformação futura deles em diferentes Centros Acadêmicos, que estariam integrados à estrutura *campus* do Agreste. Isto é, de acordo com a D – CAA, o objetivo da unidade é fortalecer ainda mais estrutura de *campus*, que contaria com vários Centros em seu interior<sup>99</sup>. Em seus termos:

A perspectiva futura daqui do *campus* do Agreste é que os Núcleos se transformem em Centros e os cursos sejam ligados diretamente ao Centro, como já foi feito em algumas outras unidades da universidade, então essa é uma perspectiva diferenciada, que fortalece a visão do curso. E a percepção da gente de fortalecer também a unidade *campus* e trazer, por exemplo, algumas estruturas organizacionais para o *campus* exatamente para poder integrar todos os cursos em torno do projeto do *campus*, então hoje tem uma estrutura organizacional, onde tem vários laboratórios, inclusive ligados diretamente ao *campus*, que qualquer curso pode utilizar, então exatamente para facilitar o trânsito dos cursos nos laboratórios, facilitar também a conexão das áreas de conhecimento, para favorecer a criação de projetos interdisciplinares. Inclusive a gente tem criado disciplinas interdisciplinares, disciplinas que os alunos, professores e alunos de vários cursos podem se matricular nelas, a gente tem aumentado a quantidade de disciplinas interdisciplinares para favorecer essa integração das áreas, como também a gente tem criado projetos como o intercultural indígena, que é um curso que agora vai ser um curso regular, que também integra as várias áreas de conhecimento: tem professores da medicina, da licenciatura, da pedagogia. Então a gente tem buscado sempre caminhos para que os cursos possam se encontrar, inclusive a gente abriu várias disciplinas dos cursos para que os alunos de um curso possam se matricular na disciplina de outro curso, então a gente conseguiu fazer isso de forma organizada na nossa câmara de graduação, de forma que os alunos já conseguem enxergar, na hora da matrícula, não só a disciplina do seu curso, mas também disciplinas de outros cursos que estão sendo ofertadas, então a gente vem fazendo um conjunto de ações pra favorecer a integração dessas áreas de conhecimento. Essa é a perspectiva da gente... a perspectiva de Núcleo para se transformar em Centro vai contribuir para esse fortalecimento das estruturas de curso. (D – CAA)

---

<sup>99</sup> Como evidenciado, o novo Estatuto e Regimento Geral da UFPE (2018) já prevê a estrutura de *campus* na universidade, ao mencionar, por exemplo, que quando só houver um Centro Acadêmico no interior, a direção do Centro poderá ser exercida pelo diretor do *campus*. Subtende-se, por outro lado, a possibilidade de, havendo mais de um Centro Acadêmico no interior, existir mais de uma diretoria vinculada ao *campus* interiorizado. No caso em específico, porém, não são detalhados aspectos ligados a gestão geral do *campus*, como e quem a exerceria, já que as diretorias passariam a se vincular aos Centros Acadêmicos.

Vimos no item anterior que a diretoria do *campus* de Caruaru afirmou que a proposta inicial do *campus* seria a de criação de uma arquitetura mais circular, de maior integração entre áreas de conhecimento, na qual os docentes ficariam lotados no Centro e poderiam atuar em qualquer curso. Verificamos, ademais, que apesar de evidenciar que esse projeto não fora plenamente implantado, substituído pela existência dos Núcleos Acadêmicos, a D – CAA declarou que a perspectiva de interdisciplinaridade passou a ser uma marca do *campus* de Caruaru.

Vale lembrarmos que em trecho anterior a diretoria havia mencionado que através da definição de Núcleos prevista no novo estatuto da universidade foi possível diferenciá-los bem do formato departamental, visto que “existia antigamente uma relação errônea que Núcleo seria equivalente a Departamento de Recife”. Essa confusão indicada pela gestão é importante de ser demonstrada, pois representa uma incoerência em relação ao argumento anteriormente apresentado por ela mesma, de que a estrutura diferenciada e interdisciplinar do *campus* de Caruaru seria uma de suas grandes marcas. Sendo um grande diferencial do *campus*, não faria sentido implicar em tantos desencontros em relação à sua definição, como expresso entre os próprios docentes do *campus*, que em questionário chegaram a apontar a nova estrutura como “inexistente”.

É interessante observarmos também que na fala da diretoria mencionou-se diversas estratégias que vêm sendo utilizadas recentemente no CAA para fortalecer a interdisciplinaridade no *campus*, dando a entender que o formato de Núcleo não fora capaz de atender plenamente o projeto de integração entre áreas, corroborando as inconsistências. Associou-se, na resposta de D – CAA, a maior integração/interdisciplinaridade ao fortalecimento da estrutura de Centro, ou seja, sugeriu-se que a maior “conexão” entre áreas de conhecimento estaria sendo facilitada pela nova estrutura organizacional baseada em Centro Acadêmico, a partir da qual desde a estrutura física até as disciplinas podem ser compartilhadas por sujeitos de diferentes áreas de conhecimento.

Os docentes, igualmente, se antes só poderiam lecionar em cursos dentro do seu Núcleo Acadêmico ou acessar laboratórios vinculados ao mesmo, com o fortalecimento da estrutura de vinculação ao *campus*<sup>100</sup>, poderão dar aulas em diferentes cursos, utilizar diversos

---

<sup>100</sup> É importante evidenciarmos as diferenças entre o processo de transição do *campus* de Caruaru e do *campus* de Vitória. No caso deste último, o processo de mudança da estrutura organizacional é relativamente mais simples, com a vinculação dos servidores e estrutura (laboratórios, secretarias etc.) a um único Centro Acadêmico, que fica dentro da estrutura do *campus* de Vitória. A direção do Centro é, assim, a direção do *campus*. No caso do *campus* do Agreste, tem-se igualmente a proposta de vinculação dos servidores ao Centro, mas não apenas a um, mas a vários Centros Acadêmicos que ficarão vinculados ao *campus*. Por ocasião, a estrutura (laboratórios, secretarias

laboratórios, etc., não estando mais vinculados a um Núcleo específico. Isso nos remete, mais uma vez, à “utilização coletiva dos espaços e da força de trabalho”, mencionada no item anterior pela diretoria do CAV, ainda que ela signifique que as “pessoas trabalhem mais”.

Outra questão que merece destaque é que apesar de trazer como sendo uma perspectiva futura, é possível perceber o fortalecimento da perspectiva de *campus* na própria fala da diretoria, pois sempre que se referiu ao CAA, a D – CAA usou o termo “*campus* do Agreste”. Ou seja, utilizou a expressão que representa o processo de transição da unidade, a partir da tal não mais teríamos o Centro Acadêmico do Agreste, mas sim o *campus* do Agreste, composto por vários Centros em seu interior, interligados entre si e compartilhando a estrutura comum. Esses diferentes Centros Acadêmicos, por sua vez, seriam os antigos Núcleos Acadêmicos, hoje já denominados pela D – CAA de pré-Centros:

E a perspectiva da gente hoje de Núcleo não é Núcleo como Departamento, o Núcleo hoje, a definição que a gente colocou em Núcleo é um Núcleo que na verdade é uma preparação para se transformar em Centro, então na verdade a gente tá (sic) chamando hoje Núcleo de pré-Centros. São estruturas preliminares que futuramente se transformarão em Centros e aí a gente terá também cursos ligados diretamente aos Centros. (D – CAA)

Como demonstrado, a estrutura de *campi* e de Centros Acadêmicos de fato estão previstas no novo regulamento da universidade (UFPE, 2018). Isso significa que, diferentemente do que aconteceu em outro momento, a nova estrutura administrativa adotada pelos *campi* do interior não ficará mais alheia ao Estatuto e Regimento Geral da universidade. Aprofundando o assunto sobre a nova estrutura e sua regulamentação no ordenamento da universidade, ressaltou a diretoria:

Veja só, o que a gente tem hoje é fortalecido a estrutura de *campus*, até então o Estatuto antigo, como você falou, ele não deixava claro que existia uma estrutura administrativa de *campus* e uma estrutura administrativa de Centro, então esse novo Estatuto e Regimento Geral deixou claro que existe uma estrutura administrativa de *campus* e existe uma estrutura administrativa de Centro. Então o projeto da gente hoje é: a gente tem fortalecido a estrutura de *campus* e temos vários setores administrativos ligados diretamente ao *campus*, por exemplo, toda a parte de tecnologia da gente... a gente criou um NTI do Agreste, então Núcleo de Tecnologia da Informação do Agreste, e os técnicos que estavam lotados nos Núcleos vieram todos para essa estrutura do *campus* e essa estrutura do *campus* atende todos os Núcleos, certo? A gente também criou secretarias unificadas, secretarias gerais de Núcleos ligadas ao *campus* e que atendem todos os Núcleos; secretarias unificadas de cursos, que atendem todos os cursos, mas são ligados ao *campus*. Tamos (sic) criando agora secretaria unificada de pós-graduações, que também vai ser ligada ao *campus*, faz parte da estrutura do *campus* e atende a todas as pós-graduações, certo? Então a gente criou um SEAP [Serviço de Estudos e Assessoria Pedagógica]<sup>101</sup>, que é um Serviço

etc.) serão igualmente compartilhadas, mas estarão vinculadas ao *campus* do Agreste, comum aos diferentes Centros Acadêmicos localizados em Caruaru.

<sup>101</sup> Atualmente classificado como Núcleo de Estudos e Assessoria pedagógica (NEAP).

de Apoio Pedagógico para os cursos. Essa estrutura está ligada ao *campus* e atende todos os cursos. Então a gente vem investindo em estruturas unificadas no *campus* que atendem a todos os cursos e Núcleos. Isso também favorece o que eu tinha te falado, né? favorece também a maior integração entre as áreas de conhecimento, maior integração entre os cursos e favorece projetos interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares, que é exatamente a perspectiva para qual o *campus* do Agreste foi criado, fortalecer a integração entre as áreas. Então nós temos uma câmara de graduação que participam todos os cursos, aí tem uma câmara de pesquisa e pós-graduação que participa todos os grupos de pesquisa [trecho inaudível] e coordenadores de programas de pós-graduação. Aí tem uma câmara de extensão que participam todos os cursos, então a gente tem sempre estruturas unificadas para integrar as áreas do conhecimento. Essa é a perspectiva que diferencia esse projeto do *campus* do Agreste, um projeto que favorece a integração das áreas. (D – CAA)

Como podemos visualizar a partir do relato acima, assim como tem ocorrido no *campus* de Vitória, embora com especificidades, no *campus* de Caruaru existe uma perspectiva de adoção de secretarias unificadas, que contemplem todos os cursos e possam ser acessados também por todos os servidores e alunos. Para a D – CAA, esse seria um mecanismo de unificação, que fortaleceria projetos interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares.

A diretoria em questão, a despeito da de Vitória, não fez nenhuma menção às implicações dessas mudanças unificadoras para a rotina de trabalho dos servidores, que teriam que dar conta de demandas mais diversas e contariam com uma exigência maior de polivalência. Em seu ponto de vista, o uso coletivo de laboratórios e secretarias fortaleceria a interação entre as áreas de conhecimento, porém, não foi discutida a relação disso com um enxugamento da força de trabalho e da utilização de espaços, sobretudo em um contexto de restrição orçamentária atravessado pelas Ifes brasileiras.

Não foram citados, igualmente, exemplos efetivos de como o compartilhamento de espaços ou de setores fortaleceria a maior integração acadêmica entre áreas de conhecimento no *campus*. A diretoria mencionou em sua fala mecanismos institucionais que remetem muito mais à integração administrativa e melhor aproveitamento de recursos materiais e humanos do que à integração acadêmica. Em que medida a utilização do mesmo laboratório ou a divisão de uma mesma secretaria e de seus técnico-administrativos favorecerá projetos interdisciplinares? O compartilhamento de espaços, como os laboratórios, poderá implicar, na verdade, em problemas ao invés do diálogo entre professores e cursos, gerando uma disputa pela utilização dos ambientes.

Na fala da D – CAA, o que se evidenciou em vários momentos foi, porém, que esse é um processo lento de transição, no qual a estrutura do *campus* vai construindo aos poucos a possibilidade de mudança administrativa para o novo formato. A própria transformação de Núcleos em Centros, conforme D – CAA, requer fortalecimento dos Núcleos, que devem possuir requisitos básicos para comportar a estrutura de Centro:



A perspectiva futura, não é de imediato. A gente tem hoje a estrutura de Núcleos, os cursos são ligados aos Núcleos e a gente tem a perspectiva de crescimento, de fortalecer os Núcleos para futuramente a gente ter uma estrutura e cada uma dessa estrutura de Núcleo criar um Centro. Aí teria os cursos ligados ao Centro e os Centros ligados ao *campus*. A diferença de Recife é que nos Centros de Recife, cada Centro tem sua estrutura específica, então essas câmaras são dentro dos Centros e na perspectiva do *campus* do Agreste essas câmaras seriam dentro do *campus*. Então a gente teria sempre estruturas para integrar todos os Centros, entendeu? Diferente de Recife que cada Centro tem sua estrutura separada, compartimentizada (sic), e que dificulta o diálogo entre as áreas de conhecimento. A estrutura da gente é para ter tudo integrado numa estrutura de *campus* e todas as áreas dialogarem nessas estruturas. (D – CAA)

Na fala acima, a D – CAA mais uma vez fez o contraponto do *campus* de Caruaru à estrutura “separada” e/ou “compartimentada” adotada em Recife, ressaltando o fortalecimento do diálogo entre áreas mediante uma estrutura unificada e ligada diretamente ao *campus* interiorizado. Não foi considerada, novamente, em que medida a utilização de apenas uma câmara de graduação no *campus* de Caruaru poderia representar um enxugamento ainda maior da estrutura organizacional e/ou uma sobrecarga de seus profissionais, que teriam que dar conta dos inúmeros cursos e Centros da unidade, cujas realidades e necessidades muitas vezes diferem entre si.

No que se refere ao CAV, entretanto, o processo se configura de forma menos complexa, inclusive porque a transição para o novo formato já fora realizada, prevista no novo regimento<sup>102</sup> da unidade. Como evidenciado em outros momentos, no *Anuário estatístico UFPE 2019 – Base 2018* (UFPE, 2019b) já foi possível identificarmos 60 docentes vinculados diretamente ao Centro Acadêmico. Ao ser perguntado **se (e como) a diferente estrutura organizacional adotada no interior [em Núcleos Acadêmicos] interferia na dinâmica de funcionamento e de trabalho no *campus* de Vitória**, a D – CAV afirmou:

A gente tem esse esquema dos professores estarem lotados nos cursos, é interessante porque o cara tá (sic) lotado num curso, por exemplo, eu. Eu estou lotado no curso de ciências biológicas, mas eu também dou aula na enfermagem e na nutrição. Eu sou da área de genética, cursos que têm genética eu dou aula. Então eu tráfego com muito mais facilidade em mais de um curso, claro, têm colegas que não tem essa felicidade que eu tenho, né? Porque não são de uma área básica. Um professor de urgência e emergência, ele só está na enfermagem, entendeu? Ele não vai dar aula nas ciências biológicas, mas assim, isso cria um clima meio horizontalizado dentro do CAV, onde as pessoas interagem muito. Você tem os projetos de extensão... é muito raro você ter um projeto de extensão que só tem docentes de um curso, entendeu? A não ser que, putz, um projeto de paleontologia, aí é muito específico, né? Agora nos projetos que estão nas comunidades e tal, sempre as pessoas são... assim, é um Centro muito

<sup>102</sup> Conforme evidenciado, em vista da aprovação do Novo Estatuto e Regimento Geral da UFPE (2018), os Centros Acadêmicos da universidade precisaram realizar um processo de revisão e adequação de seus regulamentos. No caso dos *campi* do interior, tratou-se de elaborar seus primeiros regimentos, pois, desde suas implantações, ainda não contavam com esse tipo de regulamentação. Como até o momento de análise desses dados o processo de revisão dos regimentos não tinha sido finalizado, não foi possível acessarmos e examinarmos os documentos.

pequeno, tem cento e quarenta professores mais ou menos, então todo mundo se conhece, todo mundo é meio amigo. É diferente do CB [Centro de Biociências], onde você tem o Departamento de Genética de um lado, fisicamente colocado num lugar, e o Departamento de Anatomia em outro. No Departamento de Anatomia todo mundo é anatomista, todo mundo discute anatomia, cada um com a sua linha de pesquisa e tal. Na genética, todo mundo é geneticista, a gente, primeiro a gente não tem um conjunto muito grande de professores da mesma especialidade, então eu fatalmente diálogo com os caras da bioquímica, da botânica. Diálogos técnico-científicos ou o coleguismo do cafezinho, entendeu? Então, no meu grupo de amigos lá, tem o grupo do curso, da biologia, e tem o grupo dos meus amigos, ali tem o helmintólogo, botânico, paleontólogo, geneticista, o cara da educação, entendeu? Então a gente tem essa interação muito maior e isso naturalmente faz com que a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade aconteçam com muito mais fluidez. Não precisa forçar muito isso para acontecer, tá me entendendo? Então isso é uma característica desse modelo organizacional, que favorece esse tipo de construção.

Percebemos na fala da D – CAV a concordância com a D – CAA no que se refere ao que seria atualmente uma menor compartimentação e maior interdisciplinaridade nas estruturas administrativas das unidades interiorizadas, que permitiria um maior diálogo em áreas de conhecimento e docentes. Essa maior integração e menor compartimentação, porém, em ambas as falas, foram muito mais associadas à perspectiva de Centro do que à perspectiva de Núcleo Acadêmico. Este, inclusive, acabou por ganhar pouca evidência nas respostas das duas diretorias ao serem questionados sobre a estrutura organizacional dos *campi* do interior, corroborando com o seu paulatino desuso. Lembremos, inclusive que, em pergunta anterior, a diretoria do CAV chegou a caracterizar os Núcleos Acadêmicos como “burocráticos”.

Conforme relato acima mencionado da D – CAV, com a estrutura de Centro, o *campus* de Vitória conta com fluidez e facilidade de tráfego entre docentes de muitos cursos, além de grande interação na construção dos projetos de extensão, “é muito raro você ter um projeto de extensão que só tem docentes de um curso”. Isso se dá no CAV, muito provavelmente, com maior facilidade do que no caso do *campus* de Caruaru, visto que, como evidenciado em outros momentos deste trabalho, este último possui uma diversidade muito maior de áreas de conhecimento, que nem sempre conseguem dialogar tão facilmente entre si.

Sendo assim, em síntese, podemos afirmar como conclusão deste item que existe uma avaliação positiva das duas diretorias quanto à estrutura organizacional dos *campi* interiorizados, caracterizada como interdisciplinar, integradora entre áreas e menos compartimentada. Ao tratar sobre essa estrutura, porém, pouco destaque foi dado ao tema dos Núcleos Acadêmicos, focando-se no processo de transição das unidades para o formato no qual os servidores e cursos estarão vinculados diretamente ao Centro, demonstrando o paulatino desuso da estrutura anterior e associação da maior integração ao novo formato. Os Núcleos, como já mencionamos, chegaram a ser apontados como “burocráticos” por parte da diretoria

do CAV, fato que não parece ser corroborado pela diretoria do CAA, que se deteve somente aos aspectos positivos da estrutura organizacional do *campus* de Caruaru, inicial ou atual.

Essa associação frequente do diálogo entre diferentes áreas ao formato de Centro também entra em contradição com o argumento de que os Núcleos seriam estruturas notavelmente interdisciplinaridades e um traço marcante dos *campi* do interior desde a sua implantação. A afirmação da diretoria do CAA, de que ante a definição prevista no novo estatuto da universidade foi possível diferenciar bem o que é Núcleo do que é Departamento, eliminando a equivalência entre as duas estruturas, também se contrapõe ao argumento anteriormente apresentado por ela mesma, de que a estrutura diferenciada e interdisciplinar, inicialmente implantada no *campus* de Caruaru, seria uma de suas grandes marcas.

As diretorias convergem igualmente ao ressaltar as mudanças administrativas que têm ocorrido nos dois *campi* a partir da construção de secretarias unificadas, utilização coletiva de determinados espaços e maior fluxo de docentes entre diferentes cursos. Para a diretoria de Caruaru, esses seriam mecanismos de unificação, que fortaleceriam projetos interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares. A diretoria do CAV, por sua vez, conforme relato anteriormente citado, apresentou uma perspectiva mais crítica sobre a questão, chegando a reconhecer as implicações da mudança administrativa para a rotina de trabalho dos servidores, que teriam que dar conta de demandas mais diversas e contariam com uma exigência maior de polivalência, fato que não se repete na fala da D – CAA.

### 5.2.3 Síntese dos achados

Como vimos no capítulo anterior, a expansão da UFPE possibilitou a criação de novas formas organizacionais para as unidades acadêmicas do interior, alternativas à estrutura departamental adotada pelas universidades brasileiras desde a ditadura militar. No projeto de interiorização, os Núcleos Acadêmicos foram concebidos originalmente como um modelo mais multidisciplinar, que romperia com a segmentação departamental, comumente caracterizada como burocrática. Essa iniciativa de criar uma proposta alternativa aos Departamentos, entretanto, não é uma exclusividade da UFPE, mas segue a tendência geral das universidades brasileiras de, após promulgação da nova LDB de 1996, retomar a discussão e proposição de formas de organização acadêmicas diversas dos modelos tradicionais, como evidenciou Fávero (2000).

Ao consultarmos os docentes dos *campi* interiorizados da UFPE sobre como avaliavam a nova estrutura de gestão (em Núcleos) dos Centros localizados no interior, tivemos entre os profissionais uma predominância de avaliações positivas acerca do novo formato administrativo adotados no CAA e no CAV. Apesar da maior incidência de posições positivas entre os docentes, verificamos percepções tão diversas e, por vezes, tão antagônicas acerca do novo formato organizacional, que dificultaram a construção de uma compreensão comum sobre o significado que a estrutura em Núcleos adquire para os profissionais dos *campi* do interior.

A nível de visualização, no CAA tivemos respostas positivas que caracterizaram os Núcleos Acadêmicos como eficientes, descentralizadores e favorecedores do diálogo entre diversas áreas de conhecimento e, concomitantemente, percepções negativas que os caracterizaram como um erro, burocráticos, complicados, precarizados ou inexistentes. No CAV, entre as percepções positivas, citaram-se questões como maior diálogo entre áreas de conhecimento e bom fluxo de gerenciamento e, em contrapartida, caracterizações negativas como centralizadora de decisões e carente de autonomia financeira e de profissionais exclusivos.

Assim, verificamos que ocorreu do mesmo aspecto ser visto por alguns profissionais como sendo o ponto forte da gestão em Núcleos Acadêmicos e considerado como ponto fraco por outros, a exemplo da “descentralização” e “centralização” de decisões. Dessa forma, buscamos examinar as distintas percepções acerca do mesmo aspecto como tendências a serem cotejadas a partir do confronto com informações de outras fontes.

Recorrendo às respostas das diretorias, ao serem perguntadas se (e como) a diferente estrutura organizacional adotada no interior [em Núcleos Acadêmicos] interferia na dinâmica de funcionamento e de trabalho no CAA e no CAV, tivemos, nos dois casos, o que poderíamos considerar como uma avaliação positiva, caracterizada como interdisciplinar, integradora entre áreas e menos compartimentada. No entanto, ao tratar sobre a nova estrutura, pouco destaque foi dado efetivamente ao tema dos Núcleos, focando-se no processo de transição das unidades para o formato no qual os servidores e cursos estarão vinculados diretamente aos Centros, demonstrando o paulatino desuso do modelo anterior. Associou-se também o novo formato concentrado na figura do Centro Acadêmico ao fortalecimento da interdisciplinaridade, indicando que os Núcleos Acadêmicos não foram capazes de atender plenamente o projeto de integração entre áreas do conhecimento.

O traço marcadamente interdisciplinar da estrutura em Núcleos também é contraposto ao argumento da D – CAA, quando esta afirmou que através do novo Estatuto e Regimento

Geral da UFPE (2018) foi possível diferenciar bem o que é Núcleo do que é Departamento e eliminar as interpretações ‘errôneas’ que apresentavam as duas estruturas como equivalentes. Tratando-se um grande diferencial do *campus*, conforme argumentou, não faria sentido existirem tantos desencontros em relação à sua definição.

A indiferenciação entre Núcleos e Departamentos já havia sido indicada em capítulo anterior, através do diálogo com um dos sujeitos envolvidos na criação do CAA, apresentado no estudo de Mendonça (2015), em que se afirmava haver apenas distinção de nomenclatura entre as duas estruturas de gestão da UFPE. A mesma compreensão esteve presente entre os próprios docentes consultados na presente pesquisa, que em questionário chegaram a apontar a nova estrutura como “inexistente”.

Esses são dados que reforçam a hipótese, trazida anteriormente, de que da proposta inicial de Núcleos Acadêmicos, adotada nos *campi* interiorizados da UFPE, que em tese seria mais integrada, menos fragmentada e burocrática, teria restado tão somente a nomenclatura e os recursos humanos e materiais diferenciados. Isso significa que, embora a proposta de diferenciação da lógica departamental não tenha se efetivado plenamente, os *campi* interiorizados permaneceram com a estrutura organizacional cuja base administrativa é mais enxuta, com menos setores e servidores do que o modelo departamental.

Esse quadro tende a se agravar ainda mais mediante substituição do formato em Núcleos Acadêmicos para o modelo de Centro Acadêmico. Como evidenciou a diretoria do *campus* de Caruaru, a proposta preliminar dos *campi* interiorizados seria de uma arquitetura na qual os servidores e cursos ficariam ligados diretamente ao Centro, mas esse projeto não fora totalmente implantado na criação do *campus*, estabelecendo-se um formato alternativo. Atualmente, com a efetivação do formato em Centro Acadêmico, teremos, portanto, a concretização do enxugamento organizacional, inicialmente pensado para os *campi* do interior.

Sendo assim, apesar de alternativos e atualmente estarem sendo substituídos pelo formato “mais circular”, os Núcleos Acadêmicos constituíram-se como experimentações de novas práticas administrativas para a UFPE. Estas práticas, porém, conforme conferimos, têm resultado em uma estrutura administrativa mais enxuta do ponto de vista dos recursos humanos e materiais, intensificadas mediante passagem para o modelo de Centro Acadêmico, com a construção de secretarias unificadas, a utilização coletiva de espaços e novo fluxo de servidores entre cursos.

Para a diretoria do CAA, esses seriam mecanismos de unificação, que fortaleceriam projetos interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares. No entanto, o

compartilhamento de espaços ou setores como estratégias de fortalecimento de uma maior integração acadêmica entre áreas de conhecimento no *campus* remetem muito mais à integração administrativa e melhor aproveitamento de recursos materiais e humanos, do que à integração acadêmica. Não ficou evidente na fala da D – CAA em que medida a utilização do mesmo laboratório ou a divisão da mesma secretaria e de seus técnico-administrativos favoreceria projetos acadêmicos interdisciplinares.

A diretoria do CAV, por outro lado, já havia mencionado no item anterior, quando tratamos sobre as particularidades dos *campi*, uma perspectiva mais crítica sobre a questão, chegando a reconhecer algumas implicações da mudança administrativa, que vincula servidores e cursos diretamente ao Centro, para uma rotina mais intensa e polivalente de trabalho dos servidores. Essa percepção da diretoria do CAV dialoga, igualmente, com as respostas de dois docentes dos *campi* interiorizados, um do *campus* de Caruaru e outro do *campus* de Vitória, tendo o primeiro caracterizado a estrutura em Núcleos como confusa, precarizada e liofilizada; e o segundo ressaltado a falta de autonomia financeira e de profissionais exclusivos para que cada Núcleo.

As respostas desses docentes corroboram também com a nossa hipótese anterior de que da proposta inicial de integração de várias áreas de conhecimento em uma mesma estrutura em Núcleos, teria restado apenas o enxugamento da base organizacional dos *campi* interiorizados, com menos recursos materiais e humanos.

A adoção desse modelo mais enxuto pela universidade em seu processo de interiorização se mostrou particularmente estratégica em um contexto no qual as universidades foram desafiadas a expandirem sua estrutura e vagas com recursos materiais e humanos limitados, carregando consigo, ademais, os *déficits* de financeiro e de pessoal frutos das políticas neoliberais empreendidas sobretudo na gestão FHC. Recordemos que foi justamente em meio a esses *déficits* que a UFPE, ao lado de diversas universidades brasileiras, definiu a ampliação interiorizada de sua estrutura e vagas. Lembremos também, como ressaltado em capítulos anteriores, que foi justamente desconsiderando os problemas acumulados pelas universidades federais que o governo Lula da Silva definiu a expansão de suas vagas e estruturas.

Desta feita, podemos compreender que a expansão interiorizada da estrutura e vagas da UFPE foi definida a partir de um padrão limitado pelo sistema de acumulação neoliberal desenvolvimentista adotado pelos governos do PT, que se deu dentro de uma perspectiva gerencialista e de racionalização dos recursos financeiros e humanos, implicando na dinâmica

de expansão utilizada pela universidade, baseada em um modelo de gestão de recursos mais enxuto.

Sendo assim, podemos considerar que o CAA e o CAV lidam com particularidades e desafios próprios do conjunto de universidades interiorizadas brasileiras, mas são acrescidos de especificidades da dinâmica de expansão interiorizada adotada pela UFPE, que teve como base um padrão diferenciado de gestão para as unidades do interior. Esse padrão, como visto, não somente foi pensado desde o início dos *campi*, como também tem sido plenamente concretizado ao longo dos últimos anos, mediante adoção do formato de Centro Acadêmico, cujas implicações se fazem sentir na liofilização (ANTUNES; PINTO, 2017) ainda maior na gestão de recursos humanos e materiais.

Os formatos organizacionais mais enxutos, adotados nas unidades do interior, por sua vez, parecem explicar os problemas de infraestrutura dos *campi*, recursos e condições de realização das diversas dimensões do trabalho universitário indicados pelos docentes, quando questionados sobre as dificuldades de estarem em uma instituição interiorizada, bem como os indicadores institucionais díspares entre as diferentes unidades acadêmicas da universidade, apresentados no capítulo anterior.

### 5.3 Condições de realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nos *campi* interiorizados

#### 5.3.1 O que dizem os docentes do CAA e do CAV

Outro ponto temático consultado aos docentes dos *campi* interiorizados da UFPE foi o das condições de realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão em seus cotidianos profissionais. Perguntados inicialmente sobre qual seria a **principal dificuldade encontrada por um profissional lotado em uma instituição interiorizada para efetivação das atividades de ensino** tivemos, no caso do *campus* de Caruaru, respostas que puderam ser subdivididas em três perspectivas principais: a) Infraestrutura do *campus* e acesso a equipamentos diversos (11 docentes); b) Deslocamento e horário (2 docentes); c) Sem dificuldade (2 docentes).

Segue o quadro com as respostas dos profissionais do CAA:

**Quadro 17 –** Respostas docentes sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de ensino em uma instituição interiorizada – CAA

| Dificuldades enfrentadas                        | Respondentes <i>Campus de Caruaru</i>                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Infraestrutura e acesso a equipamentos diversos | <b>R2 – CAA</b> - Infraestrutura do <i>campus</i> .                                                                                                                                                                                                        |
|                                                 | <b>R3 – CAA</b> - Equipamentos (data show, computadores); Salas de aula com tamanho adequado.                                                                                                                                                              |
|                                                 | <b>R4 – CAA</b> - Os recursos pedagógicos auxiliares como internet costumam serem (sic) mais fracas na universidade interiorizada.                                                                                                                         |
|                                                 | <b>R5 – CAA</b> - Falta de estrutura e melhores tecnologias de ensino.                                                                                                                                                                                     |
|                                                 | <b>R6 – CAA</b> – Infra-estrutura (sic) e formação docente                                                                                                                                                                                                 |
|                                                 | <b>R7 – CAA</b> – A qualidade da infraestrutura. Não é a mesma da Capital. Embora devo elogiar que serviços de manutenção são feitos sem burocracia.                                                                                                       |
|                                                 | <b>R8 – CAA</b> – Recursos físicos.                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                 | <b>R9 – CAA</b> - Estrutura da universidade, como internet para fazer aulas que utilize algumas ferramentas de metodologias ativas em sala (kahoot, por exemplo).                                                                                          |
|                                                 | <b>R10 – CAA</b> - Infraestrutura inferior.                                                                                                                                                                                                                |
|                                                 | <b>R12 – CAA</b> – Recursos de infraestrutura.                                                                                                                                                                                                             |
|                                                 | <b>R14 – CAA</b> - A limitação de materiais de uso geral individuais, como equipamentos eletrônicos (computadores e impressoras, por exemplo).                                                                                                             |
| Deslocamento e horário                          | <b>R1 – CAA</b> – No meu caso, o fato de atuar no Ensino Noturno esbarra com a questão dos horários de início e fim das aulas, condicionados pelos horários dos ônibus e do Restaurante Universitário.                                                     |
|                                                 | <b>R13 – CAA</b> - A dificuldade dos estudantes do interior, em termos de transporte e hospedagem, por exemplo, pois muitos moram em cidades afastadas do <i>campus</i> . Isso faz com que as aulas sejam comecem mais tarde e sejam encerradas mais cedo. |
| Ausência de dificuldades                        | <b>R11– CAA</b> – Não vejo dificuldade.                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                 | <b>R15 – CAA</b> - Nenhuma! Os discentes são brilhantes em termos de recepção de "ensino/aprendizagem".                                                                                                                                                    |

**Fonte:** A Autora (2023)

Como ressaltado, tivemos, entre os docentes do CAA, 2 posições (13%) que defenderam a “ausência de dificuldades” para efetivação das atividades de ensino na unidade

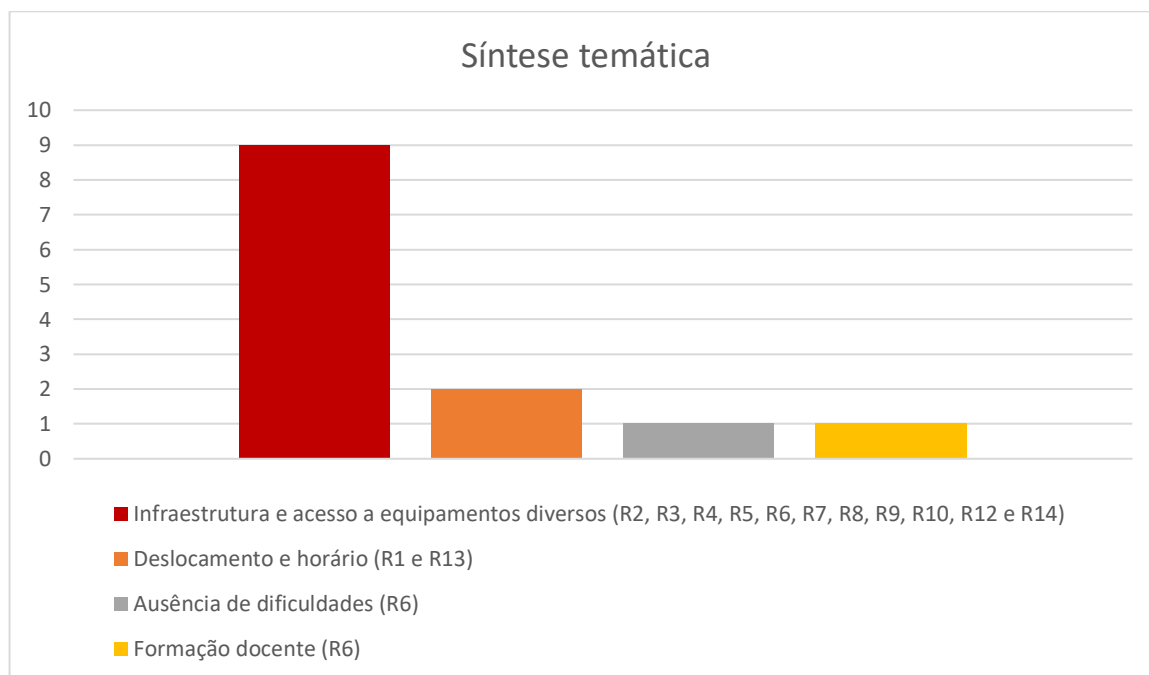


acadêmica interiorizada, tendo uma delas utilizado como parâmetro o perfil dos discentes do *campus*. Contamos também com 2 posições (13%) docentes que trouxeram dificuldades relacionados ao “deslocamento e distância”, reafirmando os problemas enfrentados por servidores e estudantes dos *campi* interiorizados da UFPE no que diz respeito à mobilidade e ao transporte, mencionados anteriormente. Desta vez, porém, foram evidenciadas as suas implicações do deslocamento para o início e término das aulas, podendo reverberar em um *déficit* de carga-horária para os discentes.

Ganhou destaque entre os docentes de Caruaru, todavia, as dificuldades ligadas à “infraestrutura e acesso a equipamentos diversos”, presentes em 11 (73%) das 15 respostas, nas quais foram ressaltadas, dentre outras coisas, as limitações na estrutura física do *campus*, internet e equipamentos eletrônicos.

A síntese das temáticas apontadas no *campus* de Caruaru pode ser visualizada no gráfico a seguir:

**Gráfico 21** – Síntese temática das respostas sobre dificuldades para efetivação das atividades de ensino – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

No *campus* de Vitória, ao serem igualmente questionados sobre as **dificuldades encontradas por um profissional lotado em uma instituição interiorizada para efetivação**

**das atividades de ensino**, tivemos a seguinte subdivisão temática: a) Infraestrutura do *campus* e acesso a equipamentos diversos (5 docentes); b) *Déficit* na educação básica dos estudantes (1 docente); c) Deslocamento e horário (1 docente); d) Práticas pedagógicas tradicionais (1 docente).

As respostas dos docentes do CAV podem ser visualizadas no quadro abaixo:

**Quadro 18** – Respostas docentes sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de ensino em uma instituição interiorizada – CAV

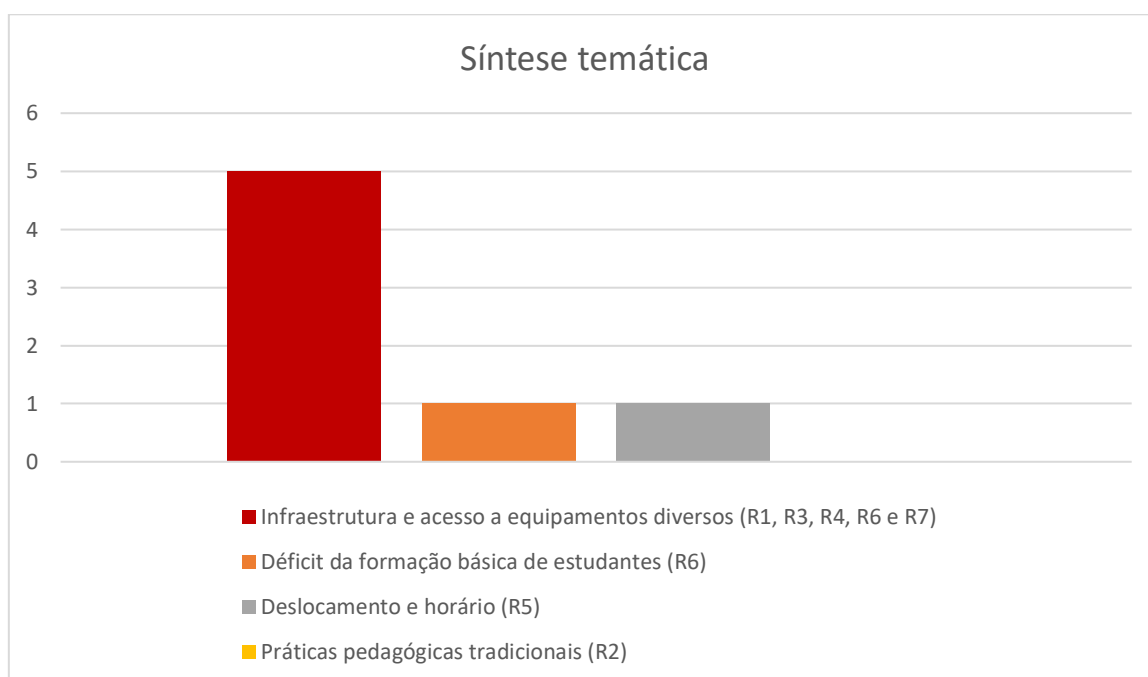
| Dificuldades enfrentadas                                 | Respondentes <i>Campus de Vitória</i>                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Infraestrutura e acesso a recursos/equipamentos diversos | <b>R1</b> – CAV – No meu caso a estrutura.                                                                                                                                                                             |
|                                                          | <b>R3</b> – CAV – Infraestrutura.                                                                                                                                                                                      |
|                                                          | <b>R4</b> – CAV - Estrutura, falta de materiais e manutenção de equipamentos (sic).                                                                                                                                    |
|                                                          | <b>R6</b> – CAV - Os espaços físicos, equipamentos e as deficiências de conhecimento de alguns dos nossos estudantes que chegam de cidades com baixo ideb [refere-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica]. |
|                                                          | <b>R7</b> – CAA – Espaços e material de apoio.                                                                                                                                                                         |
| Déficit na formação básica dos estudantes                | <b>R6</b> – CAV - Os espaços físicos, equipamentos e as deficiências de conhecimento de alguns dos nossos estudantes que chegam de cidades com baixo ideb [refere-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica]. |
| Deslocamento e horário                                   | <b>R5</b> – CAV – trabalho no horário noturno, muitos estudantes moram em cidades próximas. A chegada à sala de aula sempre é prejudicada em virtude do tempo de trajeto até o Centro Acadêmico.                       |
| Práticas pedagógicas tradicionais                        | <b>R2</b> – CAV – No caso do CAV, a prática pedagógica aceita e veiculada está intrinsecamente voltada para praticas tradicionais.                                                                                     |

**Fonte:** A Autora (2023)

É importante observarmos que o R6 – CAV apareceu em duas categorias temáticas, isto porque entendemos que o profissional dá relevo a dois temas diferentes em sua resposta. Ele destacou, por um lado, a questão da infraestrutura e acesso a equipamentos e, por outro, o *déficit* da formação básicas dos discentes do *campus* de Vitória que, conforme evidenciado pela diretoria do CAV em item anterior, sendo oriundos em grande parte do sistema de cotas, advém de escolas públicas e possivelmente são herdeiros de suas dificuldades estruturais.

Nesse conjunto de respostas, tivemos também 1 resposta docente (14%) reafirmando as dificuldades ligadas à mobilidade e ao transporte nas unidades do interior, com destaque para as suas implicações para o início das aulas; e 1 menção (14%) ao uso de práticas pedagógicas tradicionais. Foi expressiva, contudo, assim como no CAA, a frequência com que questões ligadas à “infraestrutura e acesso a equipamentos diversos” foram mencionadas nas respostas do *campus* de Vitória, em 5 das 7 (71%). Destas, sobressai-se novamente a menção dos docentes à questão da estrutura física do *campus*, que apareceu em todas elas. Para efeitos de visualização, apresentamos no gráfico abaixo a síntese das temáticas mencionadas no CAV:

**Gráfico 22** – Síntese temática das respostas sobre dificuldades para efetivação das atividades de ensino – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Desse modo, em síntese, podemos afirmar que das 22 respostas dos dois *campi*, 16 (73%) apontaram “infraestrutura e acesso a equipamentos diversos” como o principal entrave para efetivação das atividades de ensino, sendo o segundo tema mais incidente o do “deslocamento e horário”, que apareceu em 3 (14%) respostas no total.

No que se refere às **dificuldades ligadas à efetivação das atividades de pesquisa em uma instituição interiorizada**, os profissionais do *campus* de Caruaru apresentaram motivos que puderam ser subdivididos em quatro temáticas principais, quais sejam: a) Carência de apoio

institucional (8 docentes); b) Infraestrutura e acesso a equipamentos diversos (6 docentes); c) Formação docente (1 docente); e d) Ausência de dificuldades específicas do interior (1 docente).

As respostas dos docentes do CAA podem ser vislumbradas no quadro a seguir:

**Quadro 19 –** Respostas docentes sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de pesquisa em uma instituição interiorizada – CAA

| Dificuldades enfrentadas                         | Respondentes <i>Campus de Caruaru</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Carência de apoio institucional                  | <b>R1 – CAA</b> - No meu caso, a maior dificuldade é o fato do meu Núcleo não considerar a minha carga horária de ensino na Pós-graduação, sobrecarregando a minha carga horária de trabalho em geral e fazendo com que eu tenha menos tempo para dedicar a pesquisa.                                                                                                                                                                                  |
|                                                  | <b>R2 – CAA</b> – Editais específicos pro (sic) interior.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                  | <b>R5 – CAA</b> - Falta de estrutura e incentivo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                  | <b>R7 – CAA</b> - Até recentemente, os cursos eram compostos, por sua maioria, recém-doutores. Isso significa ter um currículo com pontuação menor do que aqueles na capital, forçando que estes pesquisadores continuassem vinculados a docentes da capital para conseguir aprovar projetos de pesquisa. Isso acabou levando a um atraso muito grande no CAA, pois na verdade as pesquisas estavam em Recife. Editais prevendo isso são fundamentais. |
|                                                  | <b>R9 – CAA</b> – Seleção de poucas vagas para pibic [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                  | <b>R11 – CAA</b> - Falta de apoio da sede aos programas de pós graduação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                  | <b>R12 – CAA</b> - Um problema que está enraizada na sociedade brasileira, a falta de comprometimento no (sic) investimento de pesquisa de forma constante.                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                  | <b>R14 – CAA</b> – O estabelecimento de parcerias técnico-científicas com outras Instituições/Centros de maior reconhecimento, dificultando a aquisição de recursos para pesquisas desenvolvidas no interior.                                                                                                                                                                                                                                          |
| Infraestrutura e acesso a equipamentos diversos  | <b>R3 – CAA</b> - Equipamentos e estrutura física.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                  | <b>R4 – CAA</b> - Em geral, falta de infraestrutura para pesquisa, poucas opções de pós-graduações.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                  | <b>R5 – CAA</b> - Falta de estrutura e incentivo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                  | <b>R8 – CAA</b> – Recursos físicos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                  | <b>R10 – CAA</b> – Infraestrutura inferior e escassez de recursos financeiros.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                  | <b>R13 – CAA</b> – Recursos básicos como internet.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Formação docente                                 | <b>R6 – CAA</b> – Formação acadêmica de qualidade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Ausência de dificuldades específicas do interior | <b>R15 – CAA</b> - >>>>? Não é minha área. Mas sou de opinião que um pesquisador, de verdade pesquisador, caso essas dificuldades possam aparecer, o seu projeto de estudo já sabe como superá-las. Não é diferente nas interiorizadas e central. No campo da pesquisa e/ou extensão "Centro" e "Interiorizadas" são iguais.                                                                                                                           |

**Fonte:** A Autora (2023)

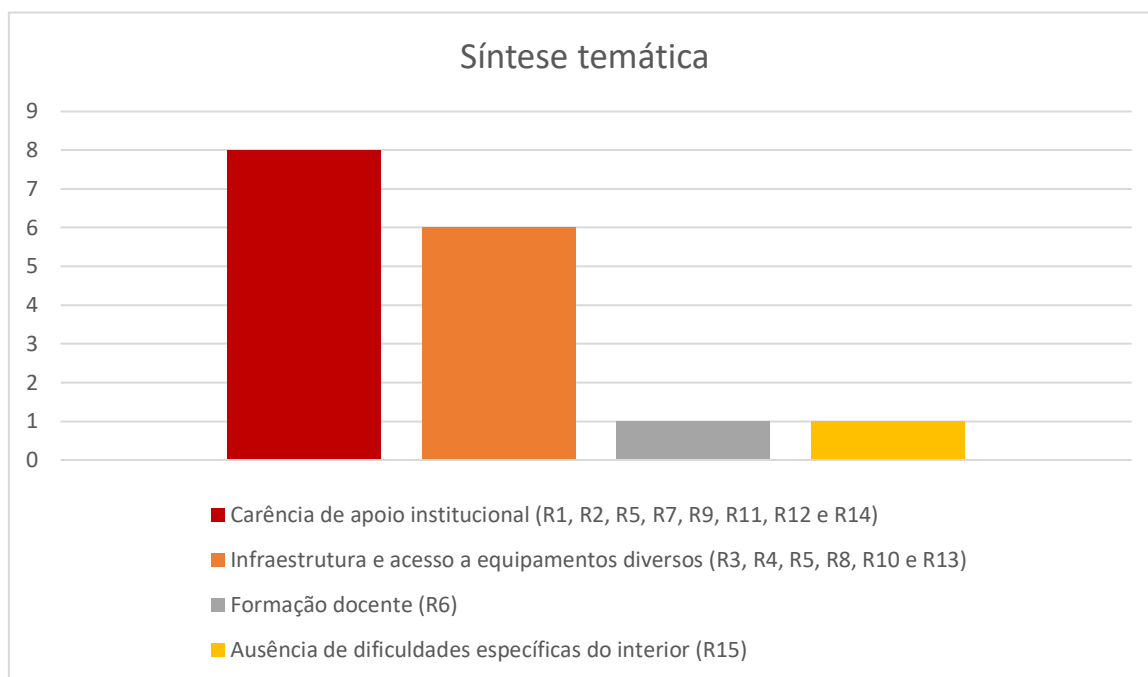
Como podemos visualizar acima, 1 (7%) resposta docente apontou a formação acadêmica como entrave (sem deixar claro a que se refere exatamente) e 1 (7%) resposta defendeu a ausência de dificuldades específicas do interior, porém numa perspectiva que subjetiva o problema e responsabiliza o profissional por dificuldades ligadas à realização da pesquisa.

Dos 15 docentes do *campus* de Caruaru, porém, 8 (53%) apontaram a “carência de apoio institucional” como principal dificuldade enfrentada para efetivação das atividades de pesquisa no interior, sendo mencionados problemas ligados à liberação de carga-horária para pós-graduação (não contabilizada pelo Núcleo Acadêmico), carência de editais ou critérios específicos para o interior, poucas vagas para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), falta de incentivo etc.

Ganhou destaque nesse grupo de respostas a frequência com questões ligadas às especificidades dos *campi* interiorizados foram mencionadas, reforçando a percepção dos profissionais de que não há uma relação equânime entre os Centros Acadêmicos interiorizados e os localizados em Recife, apresentada anteriormente. Destaca-se igualmente a grande incidência de problemas ligados à infraestrutura e acesso a equipamentos diversos, citados em 6 (40%) respostas.

Ressaltamos, entretanto, que o R5 – CAA apareceu nas duas categorias temáticas mencionadas, por avaliar tanto o incentivo (entendido como fomento ou apoio) quanto questões estruturais em sua resposta, sendo considerado na contabilização de ambas. No gráfico a seguir apresentamos a síntese das temáticas indicadas no CAA:

**Gráfico 23 –** Síntese temática das respostas sobre dificuldades para efetivação das atividades de pesquisa – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

Panorama semelhante se fez presente no CAV, cujas respostas sobre as **dificuldades ligadas à efetivação das atividades de pesquisa em uma instituição interiorizada** apresentadas pelos docentes puderam ser subdivididas em quatro temáticas principais, que são: a) Carência de apoio institucional (3 docentes); b) Infraestrutura e acesso a equipamentos diversos (4 docentes); c) Relação entre pesquisas e necessidades do interior (1 docente); d) Ausência de dificuldades (1 docente).

**Quadro 20** – Respostas docentes sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de pesquisa em uma instituição interiorizada – CAV

| Dificuldades enfrentadas                              | Respondentes <i>Campus de Vitória</i>                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Carência de apoio institucional                       | <b>R2 – CAV</b> – No caso do CAV, somente pesquisas voltadas para a área da Saúde são favorecidas.                                           |
|                                                       | <b>R4 – CAV</b> - Estrutura, falta de materiais e manutenção de equipamentos (sic). Fomento.                                                 |
|                                                       | <b>R6 – CAV</b> - Os espaços físicos e parecerias com pesquisadores da sede por conta da distância e por atuarmos em localidades diferentes. |
| Infraestrutura e acesso a equipamentos diversos       | <b>R1 – CAV</b> – Estrutura física. Não falo de laboratório, mas de um campo de futebol, que é minha área.                                   |
|                                                       | <b>R4 – CAV</b> - Estrutura, falta de materiais e manutenção de equipamentos (sic). Fomento.                                                 |
|                                                       | <b>R6 – CAV</b> - Os espaços físicos e parecerias com pesquisadores da sede por conta da distância e por atuarmos em localidades diferentes. |
|                                                       | <b>R7 – CAA</b> – Espaços e material de apoio.                                                                                               |
| Relação entre pesquisas e as necessidades do interior | <b>R3 – CAV</b> – Identidade com o interior e direcionamento das pesquisas para as reais necessidades da população.                          |
| Ausência de dificuldades                              | <b>R5– CAV</b> – Não há dificuldade específica no contexto da temática que investigo.                                                        |

**Fonte:** A Autora (2023)

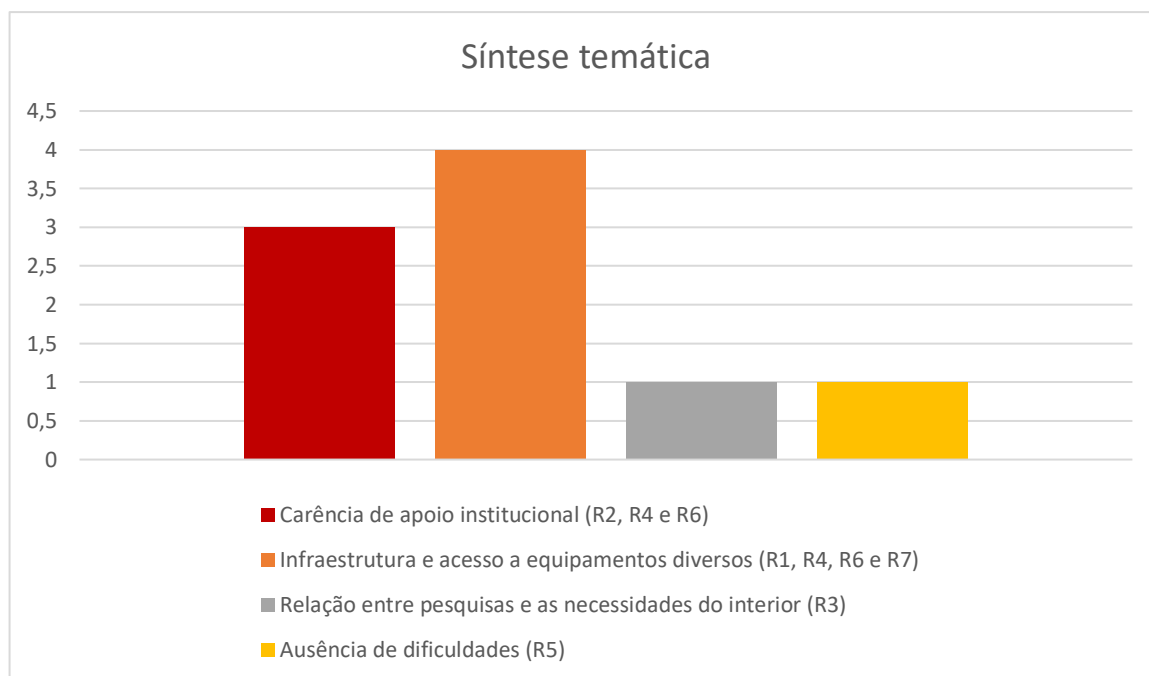
Como podemos verificar na tabela acima, dos 7 docentes do *campus* de Vitória, 1 (14%) indicou a ausência de direcionamento das pesquisas para as reais necessidades da população como um desafio a ser enfrentado e 1 (14%) defendeu a ausência de dificuldades no que diz respeito à sua área de pesquisa.

Assim como no *campus* de Caruaru, tivemos também no *campus* de Vitória uma grande incidência de respostas ligadas à “infraestrutura e acesso a equipamentos diversos” e à “carência de apoio institucional”, 4 (57%) e 3 (43%) menções, respectivamente. Nesta contabilização, destacamos que dois docentes apareceram mais de uma vez, por indicarem aspectos que dizem respeito a ambas as temáticas. No caso de R4 – CAV, mencionou-se tanto fomento, que entendemos dizer respeito mais diretamente ao apoio/incentivo institucional, quanto estrutura e falta de materiais e equipamentos. R6 – CAV, de modo semelhante, indicou questões de infraestrutura, mas também aspectos ligados à relação entre a sede e as unidades



interiorizadas. Apresentamos no gráfico a seguir uma síntese dos assuntos indicados pelos docentes do *campus* de Vitória:

**Gráfico 24** – Síntese temática das respostas sobre dificuldades para efetivação das atividades de pesquisa – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Sendo assim, podemos concluir que das 22 respostas dos dois *campi* à pergunta sobre as dificuldades para efetivação das atividades de pesquisa, tivemos maior incidência entre os docentes de problemas ligados à “carência de apoio institucional” e às condições de “infraestrutura e acesso a equipamentos diversos”, aparecendo 11 e 10 vezes, respectivamente.

Partindo para o questionamento sobre **dificuldades relacionadas à efetivação das atividades de extensão em uma instituição interiorizada**, tivemos mais uma vez a problemática relacionada à “infraestrutura e acesso a equipamentos diversos” entre os temas mais incidentes nas respostas dos docentes nos dois *campi* do interior, desta vez, porém, acrescidos do tema “verbas e recursos financeiros”, bastante frequente entre os profissionais.

No caso do *campus* de Caruaru, as respostas ficaram assim distribuídas: a) Carência de apoio institucional (1 docente); b) Verbas e recursos financeiros (4 docentes); c) Infraestrutura e acesso a equipamentos diversos (5 docentes); d) Falta de adesão da comunidade

acadêmica (3 docentes); e) Desconhecimento ou ausência de dificuldades específicas do interior (2 docentes); e f) Perfil do curso (1 docente).

A seguir apresentamos com quadro com as respostas dos profissionais do CAA:

**Quadro 21** – Respostas docentes sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de extensão em uma instituição interiorizada – CAA

| Dificuldades enfrentadas                                            | Respondentes <i>Campus de Caruaru</i>                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Carência de apoio institucional                                     | <b>R1 – CAA</b> - No meu caso, falta tempo mesmo, já que eu tenho que me dividir entre uma carga horária de ensino maior e a pesquisa.                                          |
| Verbas e recursos financeiros                                       | <b>R2 – CAA</b> - Melhor distribuição das verbas                                                                                                                                |
|                                                                     | <b>R3 – CAA</b> - Verba e as vezes, disponibilidade de alunos.                                                                                                                  |
|                                                                     | <b>R10 – CAA</b> - Escassez de recursos financeiros.                                                                                                                            |
|                                                                     | <b>R12 – CAA</b> – Recursos!                                                                                                                                                    |
| Infraestrutura e acesso a equipamentos diversos                     | <b>R4 – CAA</b> - Encara as mesmas dificuldades do ensino e pesquisa, pois, ao meu ver, sempre tem relação com as duas anteriores.                                              |
|                                                                     | <b>R5 – CAA</b> – Falta de estrutura e incentivo.                                                                                                                               |
|                                                                     | <b>R6 – CAA</b> – Infra-estrutura (sic) (transporte para convidados de palestras, transporte para estudantes, etc.)                                                             |
|                                                                     | <b>R8 – CAA</b> - Recursos físicos.                                                                                                                                             |
| Falta de adesão da comunidade acadêmica                             | <b>R13 – CAA</b> – Recursos básicos como internet e transporte.                                                                                                                 |
|                                                                     | <b>R3 – CAA</b> - Verba e as vezes, disponibilidade de alunos.                                                                                                                  |
|                                                                     | <b>R9 – CAA</b> – Uma maior participação das pessoas.                                                                                                                           |
| Desconhecimento ou ausência de dificuldades específicas do interior | <b>R14 – CAA</b> - De forma geral, a falta de interesse das Instituições locais de estabelecer parcerias, apesar das melhores relações que vêm sendo firmadas nos últimos anos. |
|                                                                     | <b>R11 – CAA</b> – Desconheço.                                                                                                                                                  |
| Perfil do curso                                                     | <b>R15 – CAA</b> – Não é diferente nas interiorizadas e central. No campo da pesquisa e/ou extensão "Centro" e "Interiorizadas" são iguais.                                     |
|                                                                     | <b>R7 – CAA</b> - Para mim são dificuldades inerentes ao curso e culturais da engenharia.                                                                                       |

**Fonte:** A Autora (2023)

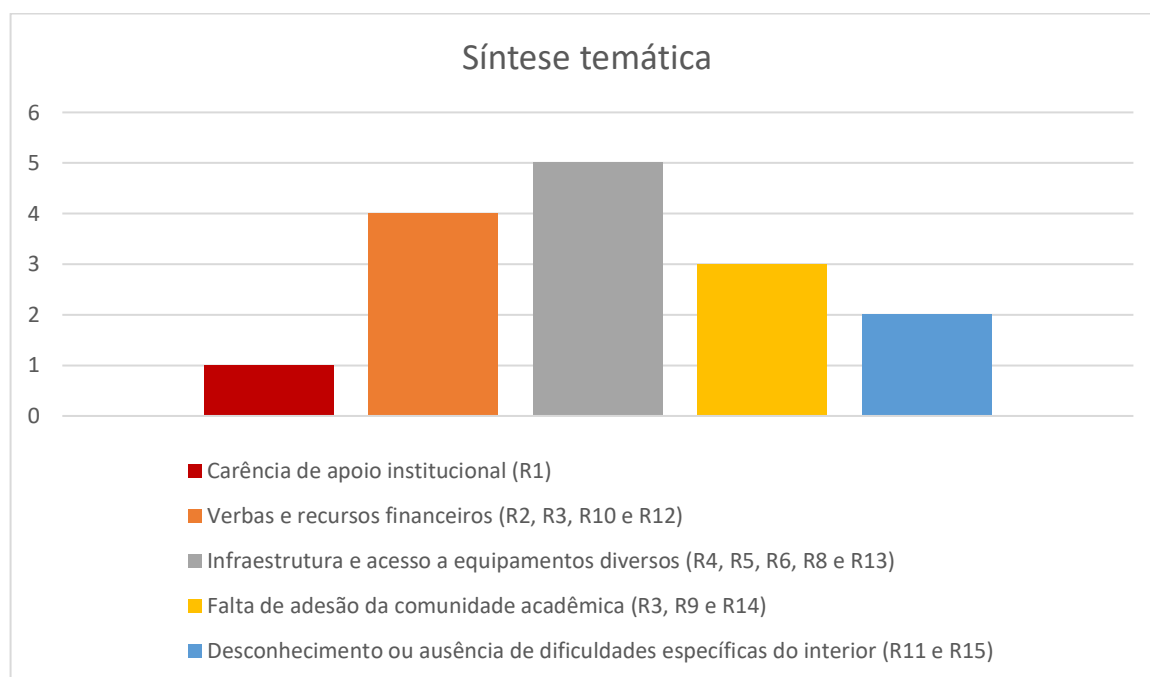
Como podemos perceber na tabela acima, quando questionados sobre as dificuldades para efetivação das atividades de extensão no *campus*, dos 15 docentes do *campus* de Caruaru, 5 (33%) mencionaram a questões ligadas à infraestrutura e acesso a equipamentos diversos; 4 (27%) citaram a carência de verbas e recursos financeiros; 3 (20%) indicaram a falta de adesão da comunidade; 2 (13%) apontaram desconhecimento ou ausência de dificuldades específicas do interior; 1 (7%) mencionou a dificuldade de conciliar a carga-horária para extensão com as atividades de ensino e pesquisa, decorrente da carência de apoio institucional; e 1 (7%) citou o perfil do curso como entrave.

Advertimos que o mesmo profissional que mencionou a carga-horária nessa pergunta, havia indicado em questionamento anterior a dificuldade da não contabilização do tempo em sala de aula na pós-graduação pelo Núcleo Acadêmico no qual encontra-se vinculado, “sobrecarregando a carga-horária de trabalho em geral”. Naquele momento, a resposta do docente foi inserida no eixo temático de “carência de apoio institucional” e, por uma questão de coerência, repetimos a classificação neste item, por entendermos que a dificuldade advém do mesmo problema. Ressaltamos também que R3 – CAA, por mencionar tanto a verba e quanto a disponibilidade de alunos como dificuldades para realização da extensão, foi inserido em duas categorias temáticas, contabilizando em ambas.

Destacamos, ademais, a resposta do R4 – CAA, que afirmou que a extensão “encara as mesmas dificuldades do ensino e pesquisa”. Considerando que o profissional havia apontado nas perguntas anteriores problemas com falta de infraestrutura e internet como entraves para a efetivação das atividades de ensino e de pesquisa, a sua resposta relacionada à extensão foi inserida no grupo temático relativo à “infraestrutura e acesso a recursos ou equipamentos diversos”. Este foi o tema, inclusive, que mais uma vez ganhou relevo entre os docentes respondentes, seguido pela carência de “verbas e recursos financeiros”.

Para efeitos de visualização, apresentamos no gráfico a seguir uma síntese dos assuntos indicados no CAA:

**Gráfico 25 –** Síntese temática das respostas sobre dificuldades para efetivação das atividades de extensão – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

No caso do *campus* de Vitória, ao serem questionados **sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de extensão**, as respostas ficaram assim distribuídas: a) Carência de apoio institucional 2 (docentes); b) Verbas e recursos financeiros (1 docente); c) Infraestrutura e acesso a equipamentos diversos (2 docentes); d) Transporte e deslocamento (1 docente), e) Assistencialismo (1 docente); e f) Ausência de dificuldades específicas do interior (1 docente).

As respostas dos docentes do CAV podem ser visualizadas no quadro abaixo:

**Quadro 22 –** Respostas docentes sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de extensão em uma instituição interiorizada – CAV

| Dificuldades enfrentadas                         | Respondentes <i>Campus de Vitória</i>                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Carência de apoio institucional                  | R3 – CAV – Apoio institucional.                                                                                                                                   |
|                                                  | R4 – CAV - Estrutura, Fomento.                                                                                                                                    |
| Verbas e recursos financeiros                    | R5 – CAV - Capital monetário.                                                                                                                                     |
| Infraestrutura e acesso a equipamentos diversos  | R1 – CAV – Material e de estrutura física.                                                                                                                        |
|                                                  | R4 – CAV - Estrutura, Fomento.                                                                                                                                    |
| Transporte e deslocamento                        | R7 – CAA – Transporte para o deslocamento e visitação de locais.                                                                                                  |
| Assistencialismo                                 | R2 – CAV – No caso do CAV, a maioria das ações extensionistas estão direcionadas para ações assistencialistas.                                                    |
| Ausência de dificuldades específicas do interior | R6 – CAV – Não percebo, pois existem demandas para ações de extensão e editais que possibilitam a implantação dessas ações no entorno dos centros interiorizados. |

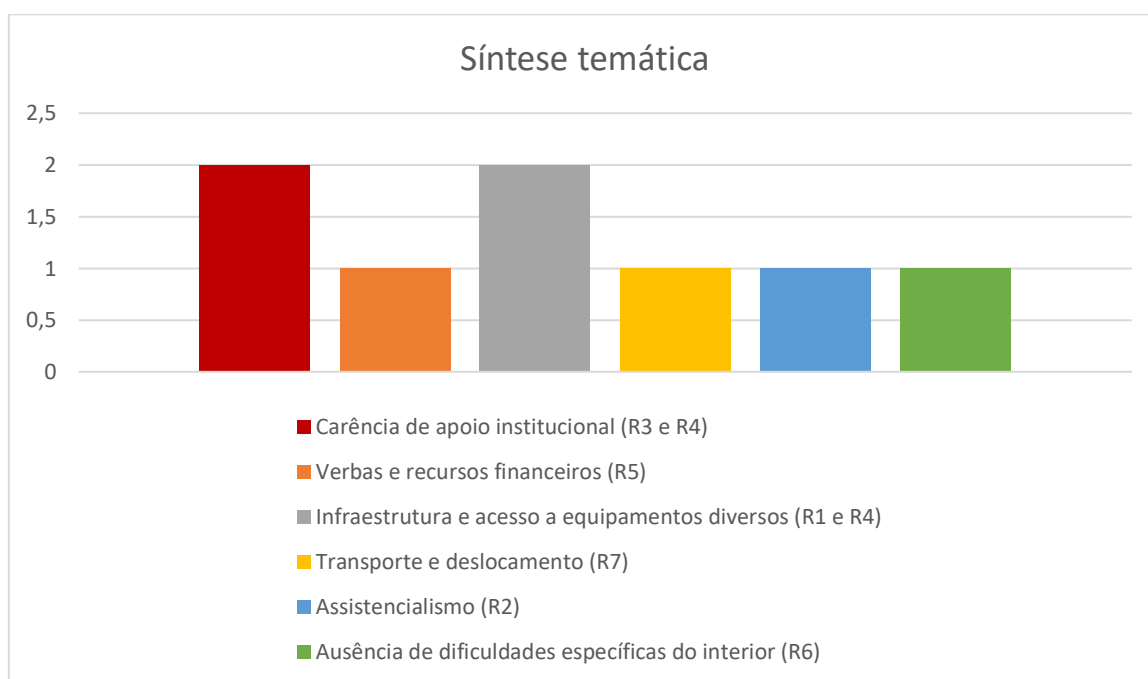
**Fonte:** A Autora (2023)

Conforme podemos visualizar na tabela acima, dos 7 docentes do CAV, 2 (29%) mencionaram a carência de apoio institucional como entrave para as atividades; 1 (14%) citou recursos financeiros; 2 (29%) apontaram problemas relacionados à infraestrutura e acesso a equipamentos diversos; 1 (14%) mencionou transporte para deslocamento aos locais; 1 (14%) indicou o caráter assistencialista das ações extensionistas como entrave para as atividades; e 1 (14%) defendeu a ausência de dificuldades, haja vista a existência de demandas e editais para execução das ações.

Advertimos que o R4 – CAV foi inserido em mais de um eixo temático, por entendermos que sua resposta, ao tratar sobre fomento, remeteu a “incentivo/apoio institucional”, e por mencionar a questão de “estrutura” do *campus*, remeteu à “infraestrutura e acesso a equipamentos diversos”, sendo contabilizado em ambos. Ressaltamos também que, embora a questão do “transporte” pudesse ser enquadrada no tema da “infraestrutura e acesso a recursos diversos”, optamos por trazê-la separadamente, por compreendermos que o tema do “deslocamento e distância” dos *campi* tem ganhado um relevo particular.

De todo modo, é possível verificarmos que houve maior incidência, entre os docentes do CAV, de respostas relacionadas à “carência de apoio institucional” e à “infraestrutura e acesso a equipamentos diversos”. Para efeitos de visualização, a seguir apresentamos a síntese das respostas dos profissionais do *campus*:

**Gráfico 26** – Síntese temática das respostas sobre dificuldades para efetivação das atividades de extensão – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Em resumo, portanto, podemos concluir que também com relação às dificuldades para efetivação das atividades de extensão, houve maior incidência nos dois *campi* de respostas relacionadas à “infraestrutura e acesso a equipamentos diversos”, aparecendo em 7 das 22 respostas (32%). Ganhou também destaque dentro desse conjunto de respostas a frequência com que a ausência de “verbas e recursos financeiros” foi mencionada, 5 vezes no total (23%).

Sendo assim, no sentido de conclusão do item, podemos afirmar que, sobre as condições de realização das diversas dimensões do trabalho docente universitário nas unidades acadêmicas do interior, problemas com infraestrutura e acesso a equipamentos diversos e carência de apoio institucional, predominaram entre as respostas docentes dos dois *campi*.

Houve também grande incidência da escassez de verbas e recursos financeiros e das dificuldades com deslocamento nos *campi* interiorizados, com destaque para as suas repercussões no início e no término das aulas.

### 5.3.2 O que dizem os dirigentes do CAA e do CAV

Partindo para o conteúdo das entrevistas, ao ser questionada sobre **a existência de aspectos relacionados à infraestrutura e acesso a recursos no CAA que poderiam interferir nas condições de trabalho docente desenvolvidas na instituição**, a direção do CAA respondeu ser a estrutura um ponto positivo da unidade de Caruaru, visto tratar-se de um *campus* novo, com estrutura recém-construída, o que seria uma vantagem em relação ao *campus* de Recife, que contaria com prédios mais antigos. Em seus termos:

Um ponto positivo que a gente tem é que a gente tem uma estrutura recém-construída, uma estrutura que só tem quinze anos, na verdade ela tem menos de quinze anos, porque o *campus* do Agreste começou no pólo comercial e o prédio, a estrutura principal, só começou a ser entregue a partir de 2009, então a gente tem prédios novos. Isso é uma vantagem, porque a gente tem no *campus* Recife vários prédios antigos, alguns até com uma necessidade maior de manutenção elétrica, de infraestrutura, e a gente tem a sorte de ter um *campus* recém-construído, um *campus* novo, então essa é uma vantagem da gente em relação a infraestrutura do *campus* do Agreste. Além disso, a gente tem conseguido avançar com a expansão do nosso *campus*, apesar dos cortes<sup>103</sup>. Como a gente tem um *campus* de interiorização, um *campus* também numa região importante de Pernambuco, que é essa região de Caruaru, que agrega vários municípios da região que têm Caruaru como um grande centro, a gente tem conseguido também um olhar dos políticos para conseguir emendas parlamentares e para conseguir ampliar nossa infraestrutura. Então do mesmo jeito que Recife tem conseguido algumas emendas parlamentares para que nesse momento dos cortes de recursos, continuar expandindo sua infraestrutura, o *campus* do Agreste também tem a possibilidade de fazer sua expansão própria a partir dos representantes no congresso, os representantes no MEC, ligados ao interior, certo? Então a gente conseguiu recentemente uma obra de vinte e um milhões de reais, que foi a construção do complexo do curso de medicina e da unidade de saúde do *campus*; a gente recentemente conseguiu mais uma emenda parlamentar de um milhão e duzentos para equipar toda a nossa unidade de saúde; e a gente tem conseguido, ainda bem, as emendas parlamentares que permitem o *campus* continuar com seu processo de expansão.

Existem alguns pontos interessantes a serem observados na fala da diretoria do *campus* de Caruaru. O primeiro deles, conforme ressaltado, é a compreensão de que as condições estruturais do CAA são bastante favoráveis, por serem mais recentes, em contrapartida ao que foi apresentado pelos docentes através de questionários, cujas percepções apontam

<sup>103</sup> Refere-se aos constantes cortes para as universidades federais e para a ciência e tecnologia realizados no governo de Jair Bolsonaro.

frequentemente para problemas de infraestrutura. A D – CAA pontuou, inclusive, que por se tratar de um *campus* novo, recém-construído, a unidade possui vantagens estruturais em relação a Recife.

Em um contexto de constantes cortes de recursos, ao tratar sobre o processo de expansão da infraestrutura do *campus*, a diretoria do CAA mencionou, ademais, a busca por recursos externos, mediante emendas parlamentares. Fez referência à construção do complexo de medicina e unidade de saúde do *campus* (consultar o Apêndice B) que, conforme relato, foram conquistados através das referidas emendas e inaugurados recentemente. Complementou a diretoria:

Além disso, a gente tem uma descentralização de recursos da universidade para o *campus* do Agreste, que a gente chama de MODALOC [Modelo de Alocação de Recursos de Outros Custeios], e a gente recebe algo em torno de trezentos, trezentos e cinquenta mil reais, por ano, para poder fazer pequenas ações de compras de materiais, de insumos e de contratação de serviços, que permitam também fazer manutenção dos laboratórios, fazer pequenas reformas. E a gente vem conseguindo sim fazer com que o *campus* do Agreste tenha uma infraestrutura adequada para as atividades acadêmicas. Inclusive atraímos investimentos externos, né? Alguns projetos Finep que foram aprovados, a gente conseguiu montar laboratórios; algumas parcerias com o governo do estado, que permitiram montar laboratórios; então a gente tem conseguido montar uma excelente infraestrutura para os nossos cursos a partir desse leque de perspectivas de construção de infraestrutura. (D – CAV)

Como fica ainda mais evidente acima, do ponto de vista da diretoria, o CAA conta com o que seria uma “infraestrutura adequada para as atividades acadêmicas”, não existindo problemas nesse âmbito que interfiram nas condições de trabalho docente, apesar da maioria dos docentes respondentes dos questionários indicarem questões relativas à infraestrutura e acesso a recursos como principais dificuldades para efetivação das atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma instituição interiorizada e a própria realidade física do *campus* de Caruaru apontar para algumas dificuldades<sup>104</sup>.

Apesar de uma saída para um contexto de contingenciamento orçamentário, é preciso ressaltar na fala da diretoria que esses recursos obtidos através de parcerias e editais dependem de iniciativa dos dirigentes e são pontuais, portanto, são incertas e sem previsibilidade, além de

<sup>104</sup> Como podemos visualizar através das fotos (Apêndice B), a estrutura do CAA conta com áreas inacabadas, mal projetadas e nunca utilizadas, cujo exemplo significativo é uma rede de esgoto que passa em frente ao restaurante universitário e uma rampa que leva a lugar nenhum, fruto de ampliações improvisadas e alterações no projeto inicial do *campus*. O *campus* também, conforme próprio relato da D – CAA, passou anos funcionando de forma provisória e precária em um prédio comercial da cidade, com início das atividades sem local próprio e planejado, para só a partir de 2009 começar a ter sua estrutura definitiva entregue. Os primeiros docentes do *campus*, portanto, ministravam aulas em galpões alugados em um centro comercial, distante do que poderia ser considerada uma estrutura universitária.



comumente direcionadas para determinadas áreas de conhecimento, consideradas estratégicas, a exemplo da medicina.

Ao mencionarmos, porém, que essa **questão da infraestrutura e acesso a recursos diversos foi apontada com frequência por docentes do CAA em questionário**, respondeu a diretoria:

A infraestrutura é um desafio para todas as unidades, porque nunca a infraestrutura é o suficiente, porque as pessoas estão sempre abrindo laboratórios, então querem espaço, então a estrutura é algo sem fim. Sempre a gente vai tá (sic) precisando melhorar, ampliar essa infraestrutura e no momento de cortes de orçamento, esse desafio se torna maior. Mas sobre o financiamento de pesquisa, ensino, extensão... esses financiamentos não são do Centro. Quem financia ensino, pesquisa e extensão são as Pró-Reitorias e a gestão superior, certo? Então o recurso que vem para o *campus* não é pra financiar ensino, pesquisa e extensão, porque nós não temos rubrica pra esse tipo de financiamento. O recurso que a gente tem para o *campus* é para comprar insumos materiais e para fazer pequenos serviços, manutenções. E recursos de obra hoje, para construção de obras, também não são do *campus* do Agreste, são da administração central. Então se é preciso construir uma nova obra, não é o *campus* do Agreste que vai ter recursos para fazer essa expansão de obras, isso cabe à administração central. O que a gente tem conseguido como *campus* é conquistar recursos para fazer essas obras a partir de emendas parlamentares ou a partir de projetos levados diretamente ao MEC e aprovados pelo MEC, certo? Mas os recursos de modo geral para obra, ele não é do *campus* Agreste, não cabe ao *campus* do Agreste, cabe à administração central da universidade, assim como ensino, pesquisa e extensão cabe às Pró-Reitorias. (D – CAA)

Ao indicarmos a percepção dos docentes apresentada através de questionários, como percebemos no relato acima, a resposta da diretoria já apresentou um caminho mais evasivo. Num primeiro momento há o que seria uma naturalização dos problemas com infraestrutura, ou seja, são apresentados como comuns a todas as unidades acadêmicas, não sendo próprias do CAA. Em um segundo momento se atribui a responsabilidade pela garantia das condições de infraestrutura e financiamento à direção central, como se o objetivo do questionamento apresentado pela entrevistadora fosse muito mais de culpabilização do que de compreensão dos reais problemas das unidades interiorizadas da UFPE. Mesmo nesse segundo caso, não há uma crítica, por parte de D – CAA, quanto à gestão central universitária, muito mais o que parece ser uma isenção da responsabilidade de sua direção.

Por tratar-se de um lugar de direção, um cargo de grande responsabilidade e de confiança é, em certa medida, esperado que a postura da D – CAA seja evasiva quanto aos problemas da unidade acadêmica, entretanto, no caso da diretoria do *campus* de Vitória, ao ser igualmente questionada se **havia problemas de infraestrutura e acesso a recursos no CAV que interferiam nas condições de trabalho docente**, temos um posicionamento menos apaziguador. Diz-se:

Muito, muito (risos). Muito, hoje o nosso gargalo é a infraestrutura. Por exemplo, eu tenho aí pelo menos, vou chutar, mas tenho pelo menos quarenta professores que não têm gabinetes. Os caras ficam espalhados, sentados na mesa da cantina, sentados no sofá do hall de entrada com livro, com bolsa. A professora chega, senta na mesinha que tem ali, ela abre o computador, ela precisa ir no (sic) banheiro, ela precisa desligar tudo, guardar pra ir no (sic) banheiro e voltar. Entendeu? Então interfere muito, muito. Por exemplo: agora, com esse advento da utilização dos ambientes remotos e tal, pode ser que a gente consiga equalizar um pouco a distribuição de espaços, né? não estando nos espaços. Mas, por exemplo, na frente do CAV tem o tiro de guerra com a sala velha lá e a gente usava essa sala como nossa sala de aula, a gente teve que alugar um espaço num prédio na cidade, numa escola antiga lá, para usar como sala de aula. E laboratórios é uma briga, assim, qualquer espaço que apareça as pessoas brigam fortemente, porque não tem, né? Então, esse é o grande gargalo e interfere muito na vida de todo mundo. (D – CAV)

Na fala da D – CAV é possível verificar o reconhecimento de problemas sérios ligados à infraestrutura do *campus* que interferem na dinâmica de trabalho, como ausências de salas de aulas, ausência de salas para professores e laboratórios. Como afirmou D – CAV “qualquer espaço que apareça as pessoas brigam fortemente, porque não tem [...]. Então, esse é o grande gargalo e interfere muito na vida de todo mundo”. Diante da ausência de uma estrutura básica de salas de aula, ressaltou a diretoria, o CAV precisou utilizar uma “sala velha” do tiro de guerra, para depois “alugar um espaço num prédio na cidade, numa escola antiga”, que hoje funciona como um anexo do *campus* (ver Apêndice C). Ainda sobre infraestrutura e acesso a recursos no *campus* de Vitória, acrescentou D – CAV:

Agora a questão do recurso, veja, a gente tem lá um grande projeto para ser construído, que é um prédio de três andares, com sala de aula, com laboratório e tal. Esse prédio a gente tá (sic) com o projeto dele feito, comprou o projeto, gastou trezentos e poucos mil, em 2016. Esse prédio ele custa mais ou menos 22 milhões de reais e aí eu não preciso dizer mais nada, né? É só você ligar o Jornal Nacional que você vai saber que a gente não vai ter esse dinheiro tão cedo. Então, é problema muito grave, é um problema muito grave. A infraestrutura é um problema muito grave que desestimula as pessoas, que tensiona os alunos. A gente não tem RU [Restaurante Universitário], por exemplo. Com esse tanto de aluno carente que eu falei no começo, a gente não ter um RU é muito complicado. O CAV, eu não sei se você já teve a oportunidade de ir lá, ele fica em cima de um morro, então a gente não tem a facilidade de sair para ter acesso a restaurantes. Então tem lá as barraquinhas, uns restaurantezinhos muito precários, entendeu? A cantina é outro problema, porque você tem um conjunto de estudantes que é numericamente até grande, mas que não é tão grande assim, né? E você bota todo mundo pobre, então a cantina não tem volume, entendeu? Aí o cara vai pra lá, fica um tempo e desiste, porque é custoso manter. Você tem uma greve de um mês, dois meses, todo mundo vai embora e o cara continua pagando aluguel, água, luz, entendeu? Então a cantina nossa já tá (sic) fechada há anos, porque a exigência do edital tem que ter um nutricionista responsável, tem que ter... entendeu? É muito complicado. Então a infraestrutura, se você perguntar hoje para todos os docentes, 10 entre 10 vão dizer que a infraestrutura física do CAV é o grande gargalo.

A diretoria reforçou acima os percalços ligados à infraestrutura da unidade, que não contempla as reais necessidades dos docentes e dos estudantes do *campus*, a exemplo da ausência de RU, cujas dificuldades, conforme evidenciado, têm sido minoradas precariamente

pela universidade através do Auxílio Alimentação para discentes do CAV, no valor de R\$ 300,00.

Ao mesmo tempo, a D – CAV destacou o projeto, criado desde 2016, de ampliação do *campus* através da criação de um prédio de três andares que, diante dos constantes cortes de recursos para a Educação, anunciados pelo governo Jair Bolsonaro<sup>105</sup>, tornou-se inviável atualmente. Como uma possível saída para o contexto deficitário da unidade acadêmica e acúmulos de problemas estruturais, por sua vez, a diretoria mencionou a utilização de ambientes remotos nos últimos meses de pandemia da Covid-19. Isso significa que, diante do problema de infraestrutura e acesso a recursos, aprofundados pelo governo Jair Bolsonaro, a adoção de estratégias remotas e mais baratas vai se configurando, em primeira instância, como saída institucional de fácil acesso para a universidade<sup>106</sup>.

Desse modo, como síntese dos resultados das entrevistas relacionados às condições de realização das diversas dimensões do trabalho docente universitário nos *campi* interiorizados da UFPE, podemos afirmar que entre a diretoria do *campus* de Caruaru prevaleceu uma posição que aponta para condições estruturais do CAA bastante favoráveis, chegando a ressaltar o fato de tratar-se de um *campus* novo, recém-construído, com vantagens estruturais em relação a Recife.

Desse modo, apesar da maioria dos docentes respondentes dos questionários apontarem questões relativas à infraestrutura, apoio institucional e investimentos como principais dificuldades para efetivação das atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma instituição interiorizada e o próprio *campus* de Caruaru apresentar problemas de infraestrutura desde sua criação, a diretoria do CAA compreende que a unidade conta com o que seria uma “infraestrutura adequada para as atividades acadêmicas”, não havendo problemas nesse âmbito que interfiram nas condições de trabalho docente.

---

<sup>105</sup> Como evidenciado anteriormente, através do estudo de Farage e Duarte (2022), Jair Bolsonaro não só manteve e aperfeiçoou o sistema da dívida pública instaurada no Brasil, como intensificou os cortes nos recursos financeiros das universidades federais brasileiras, garantindo um retorno, em 2021, à sua realidade orçamentária de 2008, retrocedendo 13 anos em termos de financiamento.

<sup>106</sup> Como apontado em momento anterior, junto à pandemia da Covid-19 e a impossibilidade de manutenção dos calendários acadêmicos das Ifes brasileiras em caráter presencial, estiveram os recorrentes cortes de recursos do governo, o uso de estratégias remotas e o fortalecimento de mecanismos privatizantes no interior dessas instituições, cujas repercussões têm se arrastado no período pós-pandêmico. Não por acaso, recentemente a UFPE aprovou a Resolução nº 04/2022, que estabelece normas para criação e funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* para realizarem atividades não presenciais, híbridas e a distância no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2022), passando a vigorar a partir de março do mesmo ano, trazendo danos universitários permanentes para formação e para as condições de trabalho no interior da universidade.

Quando contraposta às respostas dos questionários, seu argumento em torno dos problemas foi de naturalização, afirmando “a infraestrutura é um desafio para todas as unidades, porque nunca a infraestrutura é o suficiente, porque as pessoas estão sempre abrindo laboratórios, então querem espaço, então a estrutura é algo sem fim”. Em contraposição às posições docentes, a gestão do *campus* chegou a transferir também as responsabilidades das dificuldades que possam existir para as Pró-Reitorias e a gestão central, evadindo-se da problemática.

A diretoria do CAV, por outro lado, apresentou uma posição mais crítica com relação a questão, convergindo com as posições dos docentes consultados e destacando serem as condições de infraestrutura o grande “gargalo” do *campus*. Ausência de RU, de salas de aulas, de salas para professores e de laboratórios foram alguns dos problemas mencionados e que igualmente convergem com a realidade do *campus*, verificadas desde sua criação e presentes ainda na atualidade.

Portanto, podemos concluir que não houve, entre as diretorias dos *campi* interiorizados da UFPE, uma mesma compreensão a respeito dos problemas de infraestrutura e acesso a recursos, enquanto a diretoria do *campus* de Caruaru se mostrou mais escapatória com relação às dificuldades do CAA, a diretoria do *campus* de Vitória demonstrou uma posição mais crítica e menos apaziguadora com relação aos problemas enfrentados pelo CAV, reafirmando-os.

### 5.3.3 Síntese dos achados

No capítulo anterior constatamos, através dos indicadores institucionais da UFPE, que o *campus* de Recife apresentou quase sempre números acadêmicos e profissionais (docentes e técnico-administrativos) mais proporcionais do que as demais unidades acadêmicas da instituição. Verificamos, ademais, que o *campus* de Caruaru apresentou os indicadores menos proporcionais da universidade, com maior relação aluno por professor, média mais alta de estudantes por técnico, menor acesso a grupos de pesquisa, menor número proporcional de projetos de iniciação científica e de projetos de extensão. Ou seja, os números institucionais apontam para uma tendência de melhores condições acadêmicas e profissionais na sede da UFPE, o que leva a crer que os *campi* interiorizados, com destaque para o CAA, possuem condições diferenciadas na garantia do tripé ensino, pesquisa e extensão e nas condições de trabalho docente.

Entendendo, no entanto, a necessidade de aprofundamento dos dados até então levantados, apresentamos neste item o resultado das informações coligidas através de questionários com docentes e de entrevistas com as diretorias dos *campi* interiorizados da UFPE, sobre as condições de realização das diferentes dimensões do trabalho docente universitário nas referidas unidades acadêmicas.

Considerando o conteúdo dos questionários, ao serem perguntados sobre as principais dificuldades encontradas para efetivação das atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma unidade localizada no interior, verificamos, entre os docentes dos dois *campi*, uma maior incidência de respostas relacionadas à infraestrutura e acesso a equipamentos diversos e à carência de apoio institucional, havendo também frequência significativa de menções à escassez de verbas e recursos financeiros e às dificuldades com deslocamento para os *campi* interiorizados. Esses dados corroboram com as informações trazidas anteriormente pelos docentes, quando perguntados sobre as dificuldades enfrentadas por estarem em uma instituição interiorizada, em que prevaleceram avaliações negativas ligadas às condições objetivas oferecidas pela UFPE, a exemplo das condições de infraestrutura, acesso à internet precário, recursos insuficientes, falta de isonomia entre Centros Acadêmicos da universidade e dificuldades de deslocamento e distância física dos *campi*.

Em contrapartida aos problemas apresentados pelos docentes através de questionários, ao ser perguntada sobre a existência de aspectos relacionados à infraestrutura e acesso a recursos no CAA que poderiam interferir nas condições de trabalho docente desenvolvidas na instituição, a diretoria da unidade de Caruaru respondeu ser a infraestrutura um ponto positivo do *campus*, visto tratar-se de um *campus* novo, com prédios recém-construídos. Mencionou-se até mesmo o que seria uma vantagem em relação ao *campus* de Recife, que contaria com uma estrutura mais antiga.

Conforme complementou, o CAA possui o que seria uma “infraestrutura adequada para as atividades acadêmicas”, inexistindo problemas nesse âmbito que interferissem nas condições de trabalho docente, apesar de, como visto, a maioria dos docentes respondentes dos questionários apontarem questões relativas ao apoio institucional, infraestrutura e acesso a recursos como principais dificuldades para efetivação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da própria realidade física do *campus* de Caruaru indicar algumas adversidades. Um outro subterfúgio utilizado pela gestão do *campus* para os problemas estruturais vivenciados pela unidade, foi a transferência das responsabilidades para as Pró-Reitorias e a gestão central, admitindo indiretamente a presença de tais problemáticas.

Paralelo a essas dificuldades apontadas pelos docentes do CAA, como evidenciado anteriormente, anunciou-se recentemente a implantação do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia no *campus* de Caruaru, que, segundo a atual diretoria do CAA (UFPE, 2021d), aproveitará os recursos materiais e humanos já existentes na unidade, através do dimensionamento de professores e técnicos (com menção a 10 docentes e 4 técnicos) para atuarem no novo curso e da infraestrutura vigente para viabilizar a sua implantação.

Esse aproveitamento tende a agravar o problema crítico já vivenciado pela instituição do ponto de vista de sua infraestrutura e de suas condições de trabalho, pois, como visto no capítulo anterior, de acordo com os indicadores de 2018, o CAA conta com a maior relação aluno por professor da universidade, média mais alta de estudantes por técnico, menor acesso a grupos de pesquisa, menor número proporcional de projetos de iniciação científica e de projetos de extensão. Desta feita, com a criação de um novo curso, sem estrutura necessária e sem contratação de novos profissionais, é possível que se acentuem os problemas vigentes na unidade de Caruaru.

No que diz respeito ao CAV, ao ser questionada sobre a existência de problemas de infraestrutura e acesso a recursos que interfiram nas condições de trabalho docente, a diretoria do *campus* de Vitória, diferentemente da do *campus* Agreste, trouxe um posicionamento menos apaziguador e mais crítico acerca das dificuldades enfrentadas, afirmando ser atualmente a questão da infraestrutura o grande gargalo da unidade acadêmica de Vitória.

Na fala da diretoria foram mencionados problemas sérios ligados à infraestrutura do *campus* que interferem na dinâmica de trabalho dos docentes, como ausências de salas de aulas, ausência de salas para professores e laboratórios. Em seus termos: “qualquer espaço que apareça as pessoas brigam fortemente, porque não tem [...]. Então, esse é o grande gargalo e interfere muito na vida de todo mundo”. Diante da ausência de uma estrutura básica de salas de aula, ressaltou a diretoria, o CAV precisou utilizar uma “sala velha” do tiro de guerra, para depois “alugar um espaço num prédio na cidade, numa escola antiga”, que hoje funciona como um anexo do *campus*.

A questão da infraestrutura, porém, como já evidenciamos em outros momentos deste trabalho, não é um problema isolado das unidades interiorizadas da UFPE, mas adversidades frequentes instituições criadas nos últimos anos. Como denunciou o ANDES-SN (2013b, p. 3): “o que se vê, de Norte a Sul do País, são improvisações, obras inacabadas, equipamentos deteriorados e a mais absoluta falta de condições de lecionar e de fazer pesquisa”.

Igualmente importantes foram os exemplos anteriormente citados por Lisboa (2013), Costa (2013), Xavier (2013), Coêlho (2015) e Ribeiro, Léda e Silva (2015), comprovando que esses não são problemas únicos das unidades interiorizadas de Caruaru e de Vitória, mas representações da expansão universitária sem recursos e estrutura física necessária ocorrida nos últimos anos, cujas implicações se dão não apenas do ponto de vista da formação das novas gerações, mas também das condições de trabalho docente.

A existência de um ambiente adequado de trabalho, como nos lembra Coêlho (2015), extrapola os limites da materialidade e conforto físico, promovendo também a valorização do trabalhador, o resguardo de sua dignidade e a interação adequada com o meio e com aqueles que o cercam. A ausência dessas condições, por outro lado, pode desfavorecer e comprometer a qualidade da atuação do profissional docente, gerando insatisfações, falta de criatividade e desestímulo para desempenho de suas atividades.

No caso específico dos *campi* da UFPE, percebemos como esses problemas apareceram recorrentemente nas respostas dos docentes através dos questionários. Dentre as dificuldades mencionadas, os profissionais do CAV citaram estrutura física, falta de materiais e manutenção de equipamentos etc. A ausência de espaço suficientes, que contemplem as reais necessidades do CAV, bem como outras dificuldades estruturais da unidade, foram, como ressaltado, reconhecidos pela diretoria de Vitória, que chega a mencionar o projeto, criado desde 2016, de ampliação do *campus* através da criação de um prédio de três andares. A diretoria fez referência ainda aos noticiários recentes, que deixavam evidentes os constantes cortes de recursos para a Educação, anunciados pelo governo Jair Bolsonaro, assim como a inviabilidade de efetivação da referida obra atualmente.

Não nos esqueçamos, porém, que, como nos mostrou Gomes (2016), os cortes de recursos para as políticas sociais, em específico para a educação, têm se dado desde o governo Dilma Rousseff, portanto, não têm sido um problema inédito das últimas gestões presidenciais, muito embora aprofundado nos últimos anos, conforme demonstrado por Farage e Duarte (2022). Não por acaso, o problema de escassez de verbas e recursos financeiros foi também um dos temas de grande incidência entre os docentes dos dois *campi* interiorizados da UFPE, sendo apontados especialmente ao tratarem sobre as dificuldades para realização das atividades de extensão.

Apesar dos problemas de infraestrutura, acesso a recursos financeiros, equipamentos diversos, mencionados entre os profissionais do CAA e do CAV e reconhecidos pela diretoria do *campus* de Vitória, não serem únicos das unidades acadêmica interiorizadas da UFPE, mas

próprios do conjunto de instituições criadas nos últimos anos, no caso desses *campi* adquirem feições particulares, por terem sido implantados já dentro de um modelo de gestão de recursos materiais e humanos mais enxuto, cuja base encontrasse na estrutura em Núcleos Acadêmicos, conforme evidenciado.

Isso significa afirmar mais uma vez que, embora o CAA e o CAV lidem com particularidades e desafios próprios do conjunto de Ifes brasileiras criadas nas últimas décadas, são acrescidos de especificidades da dinâmica de expansão interiorizada adotada pela UFPE, que teve como base um padrão diferenciado de gestão para as unidades do interior, cujas repercussões têm se feito sentir do ponto de vista da proporção de servidores por alunos, das condições de infraestrutura, acesso a recursos financeiros e equipamentos diversos, bem como das possibilidades de realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, justificando os indicadores díspares entre unidades acadêmicas da universidade e as percepções elencadas pelos docentes através de questionários.

## 5.4 Atribuições e avaliações docente e suas relações com a definição de prioridades do trabalho

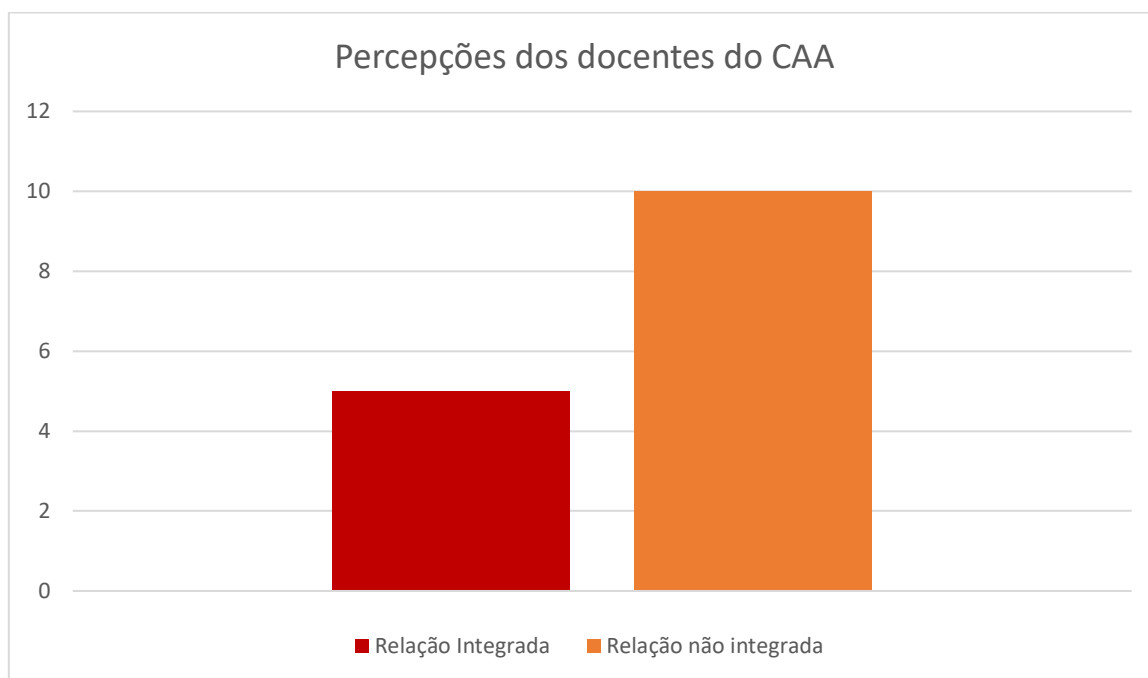
### 5.4.1 O que dizem os docentes do CAA e do CAV

Passemos agora para a próxima temática, que diz respeito às percepções docentes acerca de suas atribuições funcionais e avaliações institucionais. Para tratar sobre o assunto, iniciamos questionando-os sobre **como percebiam a relação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão em seus cotidianos de trabalho**. No gráfico a seguir será possível visualizar a proporção das respostas apresentadas pelos docentes do *campus* de Caruaru, cujas posições foram divididas em dois grandes grupos, quais sejam: a) O dos que entendiam a relação integrada em seus cotidianos de trabalho (5 docentes); e b) O dos que não consideravam a relação integrada (10 docentes).

Ressaltamos, de antemão, que no primeiro grupo inserimos também posições mais positivas e genéricas, destacando a importância da integração do tripé na prática profissional e o esforço docente para cumpri-lo, mas sem realizar afirmações diretas a respeito da relação com seus cotidianos de trabalho.



**Gráfico 27 –** Síntese das percepções docentes sobre a relação ensino-pesquisa-extensão – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

Como evidenciado, entre os docentes consultados do *campus* de Caruaru, temos uma realidade na qual dos 15 respondentes, 5 (33%) perceberam a relação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão em seus cotidianos de trabalho de forma “integrada” ou “positiva”; e 10 (67%) que, embora às vezes trouxessem uma visão positiva a respeito do tripé, apontaram elementos que remetem à não integração em suas práticas profissionais cotidianas. No quadro a seguir é possível visualizar o conjunto de respostas apresentadas:

**Quadro 23 –** Percepções sobre a relação ensino-pesquisa-extensão – CAA

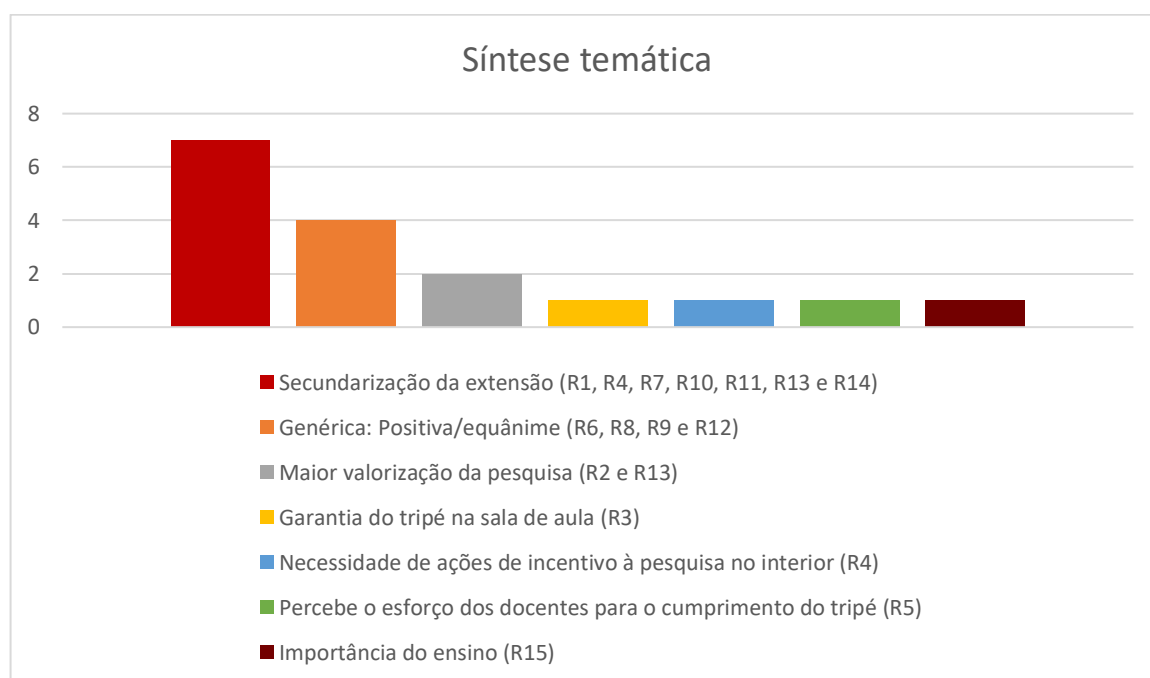
| Percepções sobre a relação | Respondentes <i>Campus de Caruaru</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Relação não integrada      | <b>R1 – CAA</b> - Realizo mais ensino e pesquisa. Acho muito difícil dar conta dos três, com essa carga de trabalho que temos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                            | <b>R2 – CAA</b> - Importante e necessário. Porém, a dinâmica da universidade, por meio de seus editais, ainda privilegia o professor pesquisador inserido em pós-graduação stricto sensu.                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                            | <b>R4 – CAA</b> – Falta extensão que atinja a comunidade. A pesquisa precisa ser (sic) mais ações de incentivo a pesquisa no interior.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                            | <b>R7 – CAA</b> – No meu curso há uma dificuldade inerente de realizar algumas ações de extensão. Mas, eu acredito que estre tripé (sic) é importante de maneira geral.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                            | <b>R10 – CAA</b> – Busco trabalhar de forma bastante harmônica (sic) entre o tripé, desenvolvendo ações nas três esferas. Porém, confesso que atualmente a extensão tem ficado negligenciada.                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                            | <b>R11 – CAA</b> – Conflituosa. A universidade está exigindo que a atividade de extensão seja executada por todos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                            | <b>R13 – CAA</b> – A pesquisa é muito valorizada em detrimento do ensino e da extensão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                            | <b>R14 – CAA</b> – Nem sempre. Ainda veja que o " pilar" da extensão não se apresenta tão desenvolvidos quanto os outros dois (ensino e pesquisa).                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                            | <b>R15 – CAA</b> – Eu sou (sempre fui) sala de aula (ensino) e, cá pra nós, é o maior laboratório da Educação Matemática que muito pode oferecer a Pesquisa e Extensão. O tripé será quase perfeito quando os projetos de Pesquisa e de Extensão tiverem sempre nos "centros" um docente com larga experiência em sala de aula e em diferentes contextos escolares (rede pública, privada, pós-graduação, formação de professores, assessorias,...etc). |
|                            | <b>R3 – CAA</b> - Bastante presente. Por ser da área de educação este tripé está dialogando o tempo todo. Gosto de dentro das disciplinas dialogar e pesquisar a divulgação científica, que é basicamente este tripé.                                                                                                                                                                                                                                   |
| Relação integrada          | <b>R5 – CAA</b> - Grande parte da equipe de professores se esforça para cumprir e promover desenvolvimento social.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                            | <b>R6 – CAA</b> – Equânime.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                            | <b>R8 – CAA</b> – Concilio bem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                            | <b>R9 – CAA</b> – Atuo nas três áreas, mas tenho uma maior quantidade de atividades em ensino e extensão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                            | <b>R12 – CAA</b> – Bastante positivo, para a sociedade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

**Fonte:** A Autora (2023)

Destacamos que embora R10 – CAA tenha afirmado buscar trabalhar de forma bastante harmônica o tripé, desenvolvendo ações nas três esferas, relatou na sequência atualmente estar negligenciando a extensão, sendo, portanto, inserido no grupo da “relação não integrada”. O R3 – CAA foi igualmente inserido no grupo de “não integração”, por afirmar garantir o tripé ensino, pesquisa e extensão em sala de aula, como se as duas últimas dimensões pudessem ser contempladas apenas nas atividades de ensino. Pontuamos também que o R9 – CAA, embora tenha mencionado apenas ensino e extensão em sua resposta, por afirmar atuar nas três áreas e não descartar em absoluto a pesquisa, foi inserido no grupo “relação integrada”.

Apesar de termos menções a uma maior valorização da pesquisa, à necessidade de ações de incentivo à pesquisa no interior e à valorização da dimensão do ensino, no geral, predominaram nas respostas dos docentes aspectos que remetem a ausência ou secundarização das atividades de extensão. Para efeitos de visualização, apresentamos a seguir uma síntese dos assuntos mencionados no *campus* de Caruaru, antes, porém, lembramos que a resposta de um mesmo docente pode aparecer em mais de um tema, o que explica a sua repetição em mais de um assunto.

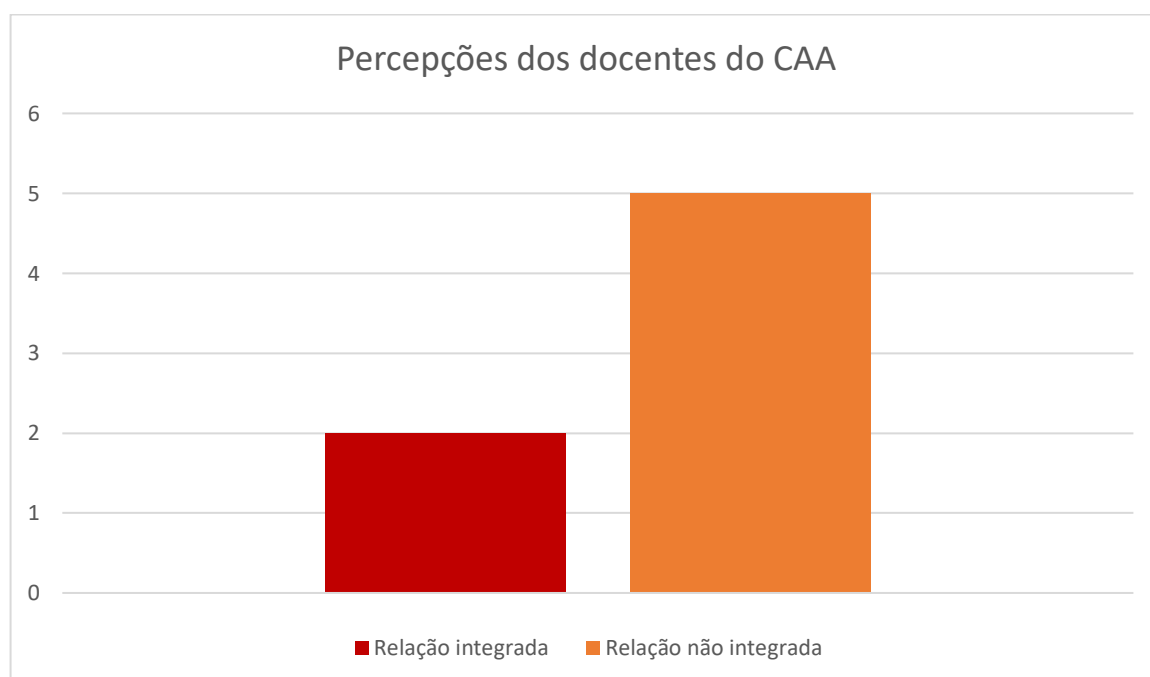
**Gráfico 28** – Síntese temática das respostas sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão no cotidiano de trabalho – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

No CAV, como veremos no gráfico a seguir, as respostas a respeito **da relação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão em seus cotidianos de trabalho** igualmente foram divididas em dois grupos, que são: a) O dos que entendiam a relação integrada em seus cotidianos de trabalho (2 docentes); e b) O dos que não consideravam a relação integrada (5 docentes). De modo semelhante ao que ocorreu nas respostas do *campus* de Caruaru, também inserimos no primeiro grupo uma resposta mais positiva e genérica a respeito do tema, na qual se destacou a importância da integração do tripé na formação docente e discente, mas sem se deter especificamente a presença da relação entre as três diferentes dimensões na prática profissional.

**Gráfico 29** – Síntese das percepções docentes sobre a relação ensino-pesquisa-extensão – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Como podemos verificar no gráfico acima, dos 7 docentes do *campus* de Vitória, 2 (29%) perceberam a relação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão em seus cotidianos de trabalho de forma “integrada” ou “positiva”; e 5 (71%) apontaram elementos que remetem à “não integração” em suas práticas profissionais. No quadro a seguir é possível vislumbrar o conjunto de respostas apresentadas pelos profissionais do *campus* de Vitória.

**Quadro 24 –** Percepções sobre a relação ensino-pesquisa-extensão – CAV

| Percepções sobre a relação | Respondentes <i>Campus de Vitória</i>                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Relação não integrada      | <b>R1 – CAV</b> - Não valorizam, não apoiam a extensão. Somos contratados para o ensino, mas exigem um pesquisador.                                                                                                           |
|                            | <b>R2 – CAV</b> - No CAV, como de maneira geral, as instituições de ensino e extensão são relegadas a segundo plano. Ademais, no CAV, pesquisas das áreas de Humanas/Sociais/Educacionais não são incentivadas e valorizadas. |
|                            | <b>R3 – CAV</b> - Falta definição da vocação do centro, e o direcionamento das ações para impactos mais efetivos na sociedade local.                                                                                          |
|                            | <b>R5 – CAV</b> - Nem sempre possíveis de ser realizado.                                                                                                                                                                      |
|                            | <b>R6 – CAV</b> – Segue bem. No momento, estou investindo mais em ensino e pesquisa. Deixei um pouco a extensão, mas sem desistir de ações futuras.                                                                           |
| Relação integrada          | <b>R4 – CAV</b> – Está integrada a minha rotina, cada vez buscando essa integralidade entre esse tripé.                                                                                                                       |
|                            | <b>R7 – CAV</b> – Uma relação que precisa ser contínua na formação docente e discente.                                                                                                                                        |

**Fonte:** A Autora (2023)

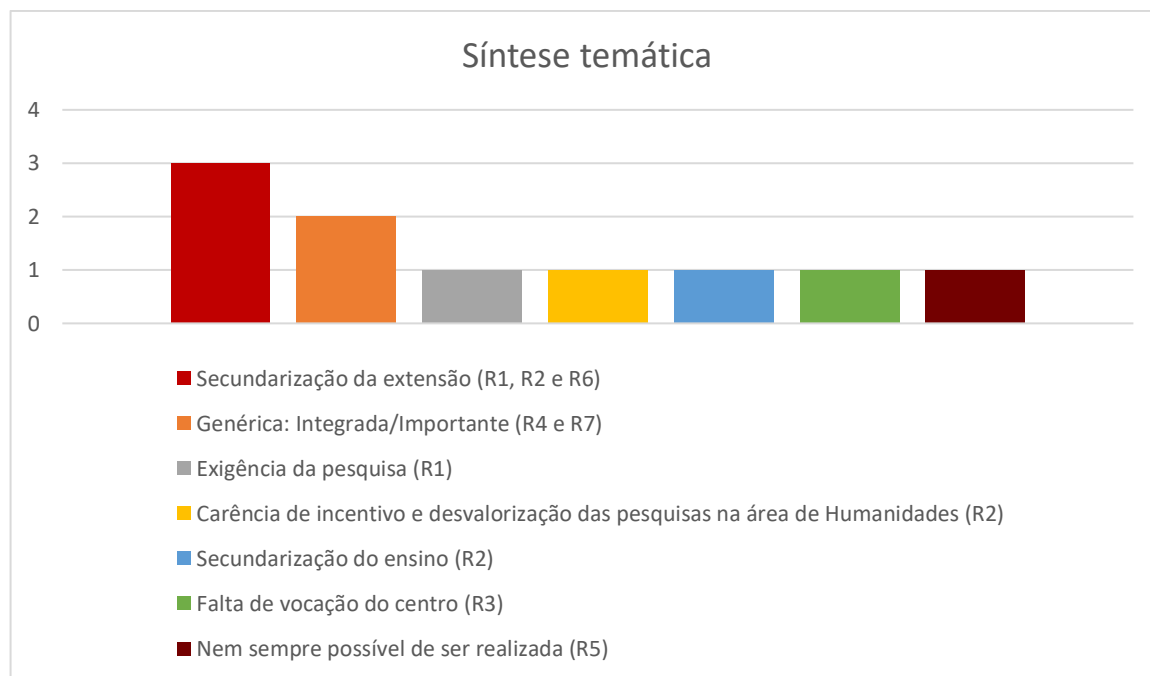
Destacamos, entre as respostas acima, a afirmação do R1 – CAV de que os docentes da universidade são “contratados para o ensino”. Trata-se de uma compreensão equivocada do respondente, visto que os docentes são contratados em regime de dedicação exclusiva para a realização das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. Portanto, a compreensão do profissional vai na contramão da missão universitária, além de contrapor-se ao próprio perfil dos profissionais das Ifes, que contam predominantemente com regime de DE e devem possuir título de doutor justamente para garantir a realizar das diversas dimensões universitárias.

Ressaltamos também que apesar do R6 – CAV ter afirmado seguir bem a relação ensino, pesquisa e extensão em sua prática, destacou estar deixando a extensão um pouco de lado, sendo, portanto, inserido no grupo da “relação não integrada”.

Dentre as temáticas citadas nas respostas, temos novamente a maior incidência da secundarização da extensão, embora tenham sido mencionados também temas como a dificuldade para garantia do tripé, a falta de vocação do Centro e a carência de incentivo para pesquisas na área de humanidades. Para efeitos de visualização, exibimos a seguir uma síntese

dos assuntos mencionados no *campus* de Vitória, antes, lembramos mais uma vez que o mesmo docente pode aparecer em mais de um tema.

**Gráfico 30** – Síntese temática das respostas sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão no cotidiano de trabalho – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Desse modo, em síntese, podemos afirmar que das 22 respostas dos dois *campi*, 15 (68%) apontaram para o que podemos entender como “uma relação não integrada” entre ensino, pesquisa e extensão em seus cotidianos de trabalho, com destaque para a incidência de respostas que remetem à secundarização das atividades de extensão, presentes em 10 respostas no total.

Seguindo a mesma linha reflexiva, os docentes foram questionados sobre **a existência de uma relação hierárquica entre as diferentes atividades-fim da universidade**. Do *campus* de Caruaru, 10 (67%) profissionais responderam positivamente para a questão e 5 (33%) responderam não acreditar na existência de uma hierarquia entre as atividades. Do *campus* de Vitória, em contrapartida, 7 (100%) responderam acreditar na existência de uma relação hierárquica entre atividades-fim. Isso significa que, dos 22 docentes consultados dos dois *campi*, 17 (77%) afirmaram acreditar na existência de uma relação hierárquica entre as diferentes atividades-fim da universidade.

Considerada a pergunta acima, pediu-se então que os docentes que responderam positivamente, isto é, acreditar na existência de uma relação hierárquica, comentassem, na pergunta seguinte, **o que acreditam favorecer a hierarquização**. As respostas apresentadas pelos docentes do CAA podem ser observadas no quadro abaixo:

**Quadro 25** – Respostas docentes sobre o que acreditam favorecer a hierarquização das atividades-fim – CAA

| Percepções dos docentes do <i>campus</i> de Caruaru sobre o que favoreceria a hierarquização                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>R1 – CAA</b> - Ensino é a atividade principal, básica, que tem que acontecer. Mas acho que as avaliações externas consideram principalmente a pesquisa, então ela acaba tendo uma hierarquia maior, inclusive porque essa avaliação indica financiamento. Em alguns setores, mais valorizados, a pesquisa atua ainda mais como prioridade na hierarquia. Em relação a extensão, considero que a Universidade faz pouco, sobretudo quando verificamos que muitas vezes o que está sendo chamado de extensão é algum tipo de consultoria remunerada ou coisa do tipo. |
| <b>R2 – CAA</b> - Institucionaliza (sic) do campo científico e do fazer docente em instâncias como a Capes e CNPq, e que se reproduzem dentro da UFPE. Fora as relações de poder entre os atores que definem as diretrizes e participam das respectivas áreas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>R3 – CAA</b> - Falsa impressão que algumas áreas são mais importantes que outras.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>R7 – CAA</b> – Alguns sistemas de avaliação de desempenho impostos privilegiam sobre maneira a pesquisa. O ensino pouco é avaliado. Também não se pode esquecer dos cargos de gestão que mais parecem castigo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>R9 – CAA</b> – Acredito que a pesquisa acaba sendo privilegiada em detrimento das outras atividades.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>R10 – CAA</b> – Divisão departamental bastante rígida.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>R12 – CAA</b> – A maneira que as pessoas pensam!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>R13 – CAA</b> – Exigências da CAPES, principalmente para a pós graduação (sic).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

**Fonte:** A Autora (2023)

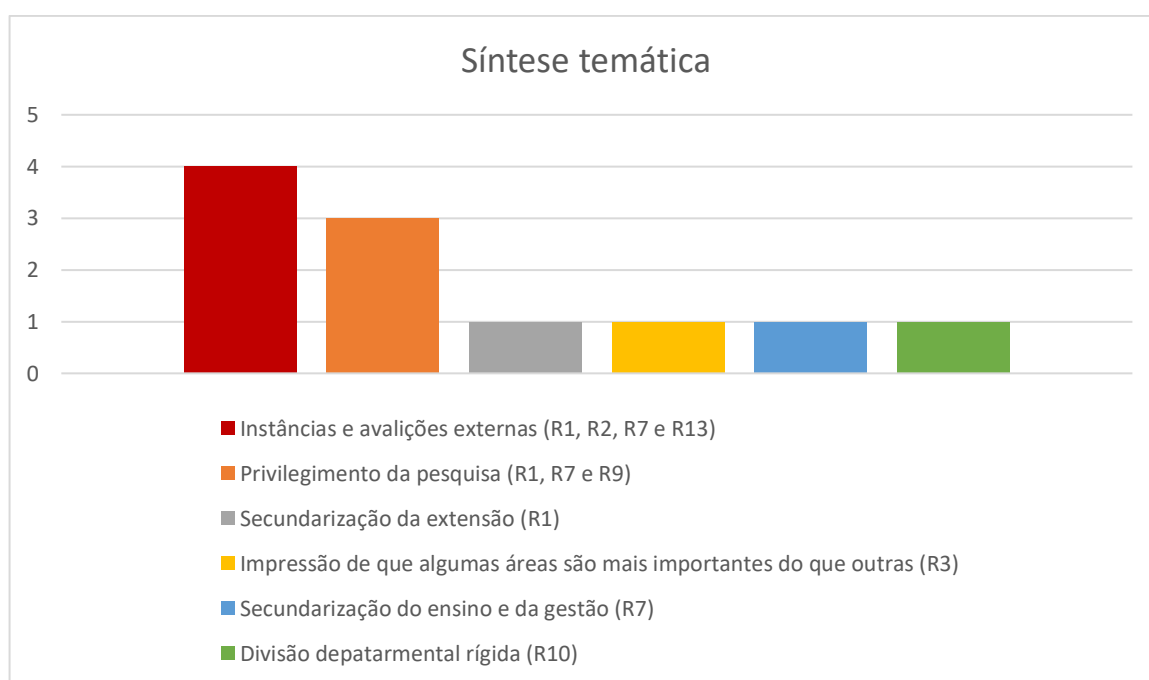
Como podemos observar acima, existe uma relativa conformidade das respostas dos docentes do CAA, que apontaram, em sua maioria, para formas de avaliações e exigências externas como favorecedoras da hierarquização das atividades-fim, com referências à Capes e ao CNPq, mencionadas em 4 (50%) das 8 respostas. Destaque dado também para o privilegiamento da pesquisa em detrimento das demais dimensões, mencionada 3 vezes (38%) no conjunto de respostas.

Interessante observarmos, porém, que embora os *campi* interiorizados não contem com a organização em Departamentos, a “divisão departamental bastante rígida” foi apresentada

como justificativa por um dos docentes. Importante destacarmos, ademais, que nem todos os docentes que responderam positivamente para a questão anterior, responderam também essa pergunta.

A síntese dos assuntos mencionados nas repostas do *campus* de Caruaru para a questão pode ser visualizada no gráfico abaixo, lembrando novamente que o mesmo docente pode aparecer em mais de um eixo temático:

**Gráfico 31 –** Síntese das temáticas sobre elementos favorecedores da hierarquização entre atividades-fim – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

As respostas apresentadas pelos docentes do CAV sobre os **elementos favorecedores da hierarquização entre atividades-fim da universidade**, por outro lado, podem ser observadas no quadro abaixo:



**Quadro 26 –** Respostas docentes sobre o que acreditam favorecer a hierarquização das atividades-fim  
– CAV

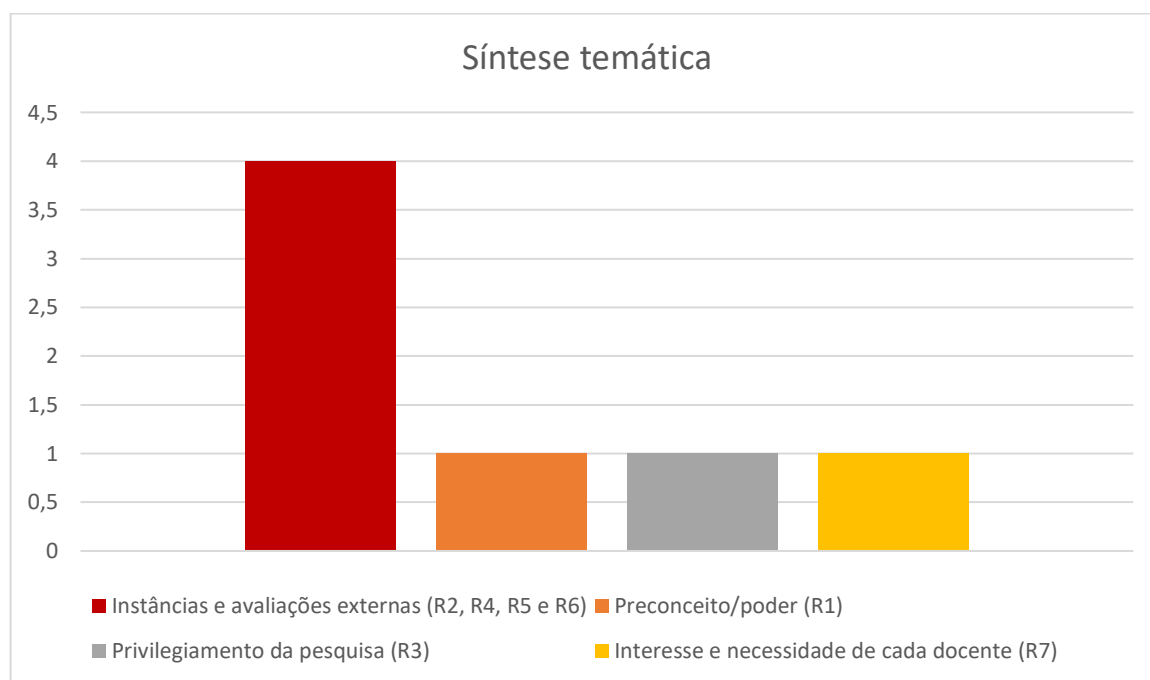
| Percepções dos docentes do <i>campus</i> de Vitória sobre o que favoreceria a hierarquização                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>R1 – CAV</b> - Preconceito, poder.                                                                                                                         |
| <b>R2 – CAV</b> - Às demandas do modelo determinado pelo CNPq/CAPES os quais acatam determinações de organismos internacionais para produção do conhecimento. |
| <b>R3 – CAV</b> - A prioridade da pesquisa em detrimento do ensino.                                                                                           |
| <b>R4 – CAV</b> – O próprio sistema foi criado nesses moldes e precisa ser modificado para aumentar a participação de todos os setores.                       |
| <b>R5 – CAV</b> – A própria dimensão da estrutura das universidades pelo mundo em questões avaliativas.                                                       |
| <b>R6 – CAV</b> – A necessidade de se cumprir demandas e atribuir funções específicas aos que constituem a universidade.                                      |
| <b>R7 – CAV</b> – O interesse e a necessidade de cada docente.                                                                                                |

**Fonte:** A Autora (2023)

Com temas semelhantes aos trazidos pelos docentes do *campus* de Caruaru, nas respostas do *campus* de Vitória temos 4 (57%) menções a formas de avaliações e exigências externas como favorecedoras da hierarquização de suas atividades-fim e 1 resposta (14%) evidenciando o privilegiamento das atividades de pesquisa em detrimento das demais dimensões do trabalho universitário. Entre os respondentes do CAV, no entanto, o assunto das avaliações apareceu de uma forma diferenciada, traduzido frequentemente como “questões inerentes ao sistema e/ou às universidades”. Todavia, entendendo que remetiam a significados semelhantes aos atribuídos pelos docentes do CAA, dizendo respeito ao tema do sistema Capes de avaliação e às determinações externas direcionadas para as universidades, classificaremos esse conjunto de respostas igualmente como “instâncias e avaliações externas”, de modo que possamos ter uma visão geral dos temas mais recorrentes entre os profissionais dos dois *campi*.

A síntese dos temas mencionados nas repostas do CAV para a questão é apresentada no gráfico abaixo:

**Gráfico 32 –** Síntese das temáticas sobre elementos favorecedores da hierarquização entre atividades-fim – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Sendo assim, como síntese, podemos afirmar que das 15 respostas dos dois *campi* para a questão, 8 (53%) apontaram as “instâncias e avaliações externas” como elemento favorecedor da hierarquização entre atividades-fim da universidade, sendo “privilegiamento da pesquisa” o segundo tema mais incidente, em 5 (33%) das 15 respostas.

Para finalizarmos o bloco de perguntas sobre a temática, perguntamos às mesmas pessoas que responderam positivamente para existência de uma hierarquização, se elas **acreditavam que os processos avaliativos institucionais fortaleciam a hierarquia entre atividades-fim**. As respostas dos profissionais do *campus* de Caruaru podem ser visualizadas a seguir:

**Quadro 27 –** Respostas docentes sobre os processos avaliativos institucionais – CAA

| <b>Percepções dos docentes do <i>campus</i> de Caruaru quando questionados se os processos avaliativos institucionais favoreceriam a hierarquização das atividades-fim</b>                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>R1 – CAA –</b> Sim...Fortalece bastante.                                                                                                                                                                            |
| <b>R2 – CAA –</b> Sim. Reforçam a hierarquização. Exemplo: a pontuação na progressão funcional.                                                                                                                        |
| <b>R3 – CAA –</b> A pesquisa é uma área que chama atenção e com razão. Mas o ensino é o que a maioria dos alunos e da sociedade tiram de retorno da universidade. Creio que o ensino justifica o investimento público. |
| <b>R7 – CAA –</b> Certamente.                                                                                                                                                                                          |
| <b>R9 – CAA –</b> Sim. Principalmente com a última proposta de avaliação de progressão que privilegiava os professores que estavam na pós-graduação de maneira desigual com os demais professores.                     |
| <b>R10 – CAA –</b> Certamente.                                                                                                                                                                                         |
| <b>R12 – CAA –</b> Sim.                                                                                                                                                                                                |
| <b>R13 – CAA –</b> Sim.                                                                                                                                                                                                |

**Fonte:** A Autora (2023)

Como podemos observar acima, das 8 respostas do *campus* de Caruaru, 8 (100%) afirmaram acreditar que os processos avaliativos institucionais fortaleciam a hierarquia entre atividades-fim. Dentre as justificativas apresentadas, destacou-se a menção à pontuação para progressão funcional enquanto reforçadora da hierarquização e novamente o privilegiamento da pesquisa em detrimento das demais dimensões do trabalho universitário.

No *campus* de Vitória, como podemos verificar no quadro abaixo, o conjunto de respostas não difere muito da realidade apresentada no CAA:

**Quadro 28** – Respostas docentes sobre os processos avaliativos institucionais – CAV

| <b>Percepções dos docentes do <i>campus</i> de Vitória quando questionados se os processos avaliativos institucionais favoreceriam a hierarquização das atividades-fim</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>R1 – CAV</b> – Conhecimento público.                                                                                                                                    |
| <b>R2 – CAV</b> - Não. Da forma como é desenvolvido, reforçam as desigualdades.                                                                                            |
| <b>R3 – CAV</b> – Sim.                                                                                                                                                     |
| <b>R4 – CAV</b> – Sim.                                                                                                                                                     |
| <b>R5 – CAV</b> – Sim.                                                                                                                                                     |
| <b>R6 – CAV</b> – É importante que ocorra diagnósticos e parâmetros para melhorarmos nosso trabalho, como também para colaborar com o coletivo.                            |
| <b>R7 – CAV</b> – Sim, existem valores diferentes na tríade. Mas todas são importantes e devem fazer parte do contexto de prática e ensino docente.                        |

**Fonte:** A Autora (2023)

Destacamos que, embora R2 – CAV tenha negado que as avaliações institucionais favoreciam a hierarquização das atividades-fim, colocando um “não” no início de sua resposta, na sequência afirmou que, do modo como vem sendo desenvolvido, o processo reforça desigualdades. A partir da forma como foi apresentada, a resposta nos faz crer que para o docente que não são os processos avaliativos em si que reforçam as desigualdades, mas o modo como esses estão sendo desenvolvidos presentemente. De todo modo, sua resposta foi inserida no grupo de respostas que afirmou acreditar que os processos avaliativos institucionais fortaleciam a hierarquia entre atividades-fim, pois estamos nos referindo ao modo como vêm sendo desenvolvidos na atualidade.

A resposta do R6 – CAV, ao indicar a importância desse tipo de diagnóstico e parâmetro para melhoria do trabalho docente e do coletivo; e a resposta do R1 – CAV, ao apontar para o que compreendemos como a importância desses processos para a publicização; foram compreendidas como pontuações que negam o reforço da hierarquização mediante processos avaliativos institucionais da UFPE.

Considerados esses aspectos, podemos afirmar que das 7 respostas do *campus* de Vitória, 5 (71%) apontaram que os processos avaliativos institucionais vinham fortalecendo a hierarquia entre atividades-fim. Em síntese, portanto, concluímos que das 15 respostas dos dois

*campi* para a questão, 13 (87%) apontaram acreditar que os processos avaliativos da UFPE se configuravam como favorecedores da hierarquização entre atividades-fim.

Assim, como síntese dos achados deste item, constatamos a predominância, entre os docentes consultados dos dois *campi*, de respostas que indicaram para uma relação não integrada entre atividades de ensino, pesquisa e extensão em seus cotidianos profissionais, com destaque para a secundarização das atividades de extensão. Questionados sobre a existência de uma relação hierárquica entre as diferentes atividades-fim da universidade, verificamos também entre os docentes uma grande incidência de respostas afirmativas, sendo apontados como principais elementos favorecedores “instâncias e avaliações externas” e o “privilegiamento da pesquisa”. Prevaleceu igualmente entre os profissionais a compreensão de que processos avaliativos institucionais favoreciam a hierarquia entre atividades-fim.

#### 5.4.2 O que dizem os dirigentes do CAA e do CAV

Como evidenciamos anteriormente, os *campi* interiorizados da UFPE são regulados pela mesma legislação federal e interna que as demais unidades da universidade. Por conseguinte, existe uma padronização no processo de avaliação docente em seu interior. Adentrando no assunto das avaliações profissionais na UFPE com a diretoria do CAA e questionando-a **sobre as condições de trabalho/carreiras da UFPE serem menos promissoras no interior**, a uniformização dos processos avaliativos foi justamente o primeiro ponto evidenciado pela diretoria do *campus* de Caruaru em sua fala. Em seus termos:

O plano de progressão de carreira ele é único para a universidade, não existe um plano de progressão para o *campus* Recife e um plano de progressão diferente para o *campus* do Agreste. A instituição é uma só e todos esses planos de progressão são unificados para toda universidade, então não há nenhuma diferença de progressão, de crescimento dentro da instituição para Recife do que pro (sic) *campus* do Agreste. (D – CAA)

Complementou a D – CAA:

Na verdade, a gente percebe que o *campus* do interior ele tem diversas oportunidades, talvez até diria que a gente tem aqui no interior mais oportunidades de crescimento do que a gente tem em Recife, porque a gente tem toda uma região daqui do interior, né? Uma perspectiva de novos projetos de pesquisa, de extensão, de formação profissional, de formação acadêmica, então a gente tem uma perspectiva gigante de crescimento aqui na região. Acho que a gente tem desafios aqui que tornam bastante promissoras as possibilidades de crescimento. É lógico, a gente tem um dificultador hoje que são professores que moram em Recife e trabalham aqui no *campus* do Agreste, então essa permanência dos professores aqui no interior é uma dificuldade não somente desse projeto de interiorização, mas é uma dificuldade de todos os

projetos de interiorização. É muito importante que a gente tivesse os professores fixados no interior, mas isso vai se construindo ao longo do tempo, porque a gente já tem vários egressos, alunos do nosso *campus* com doutorado, que já estão entrando no nosso *campus* como professor e isso são pessoas da região, então essas pessoas vão contribuir para a gente ter realmente um corpo docente presente, fixado no interior e contribuindo cada vez mais para que a gente possa avançar no crescimento desse *campus*. Então essa é uma perspectiva futura de crescimento muito importante, né? Ter mais professores fixados no interior.

Apesar do processo de padronização nas avaliações institucionais da UFPE, como podemos verificar nos depoimentos acima, segundo a diretoria do CAA, os docentes do *campus* de Caruaru teriam vantagens em relação à sede nos processos avaliativos. Não são evidenciadas, porém, quais seriam essas vantagens especificamente e como elas se dariam de modo efetivo. A dificuldade do interior apontada na resposta da diretoria, portanto, se dá apenas do ponto de vista dos problemas de fixação docente, pois “são professores que moram em Recife e trabalham aqui no *campus* do Agreste”. Em vista disso, de acordo com a D – CAA, se torna importante a presença de professores fixados no interior, como é o caso dos egressos da região, que comecem a fazer parte do corpo docente da unidade, “fixado no interior e contribuindo cada vez mais pra que a gente possa avançar no crescimento desse *campus*”, visto a “perspectiva gigante de crescimento aqui na região”.

Ao questionarmos, por outro lado, a diretoria do *campus* de Vitória **sobre as condições de crescimento na carreira e progressão nos campi interiorizados serem menos favoráveis do que no campus-sede**, a D – CAV igualmente negou a existência de dificuldades. Diz-se:

Não, de jeito nenhum. Eu tenho poucos professores que não progridem e eles não progridem por opção deles. Não é porque não tem condições de progredir “olha, eu tô tentando progredir, mas o CAV não oferece estrutura ou condições de conseguir pontuar na carreira”, entendeu? Então assim, pontuar na carreira, eu desconheço até hoje, eu nunca recebi nenhuma reclamação de alguém que chegou lá e falou “olha, eu tô (sic) aqui há dez anos e continuo como adjunto porque eu não tenho condições progredir, não tenho condições de pontuar”. Então, não! Isso não. Em termos de satisfação pessoal é muito difícil de dizer, né? A gente tem, por exemplo, um grande número de docentes que são externos, assim, vieram de outros estados, como eu, por exemplo. A gente tem gente do Rio Grande do Sul, tem gente da Paraíba – muitos da Paraíba –, tem gente da Bahia, do Ceará, Minas Gerais, São Paulo. Então muitos que não suportaram a distância já foram embora. Aqueles que hoje querem ir embora, que são poucos declaradamente, é mais por uma conveniência logística do que “eu preciso ir embora daqui porque aqui eu não tenho condições de trabalho”. Claro, eu sou formado na USP [Universidade de São Paulo], se eu estivesse lá na USP de Ribeirão Preto, onde eu fiz doutorado, provavelmente eu estaria fazendo mais ciência, mas se eu estivesse no Departamento de Genética da UFPE também estaria, mas também eu não estou por quê? Porque eu estou na gestão faz dez anos. Não adianta você querer estar na gestão e ser cientista, não adianta.

Em termos mais objetivos, para alcançar a pontuação necessária e progredir na carreira, a diretoria do CAV indicou não perceber dificuldades no *campus*, ou seja, todos docentes do CAV, exceto por opção pessoal, teriam condições de conseguir pontuar na carreira.

Do ponto de vista mais geral, de crescimento profissional ou reconhecimento, a D – CAV já trouxe algumas ressalvas, pois reconheceu que se estivesse na USP de Ribeirão Preto ou mesmo no Departamento de Genética do *campus*-sede da UFPE, provavelmente estaria fazendo mais ciência. Acrescentou:

Sob o ponto de vista da carreira propriamente dita, daquele progredir: Adjunto I, Adjunto II e tal, eu sinceramente nunca recebi essa reclamação. É da satisfação pessoal, aí é algo muito individual, né? Eu posso falar por mim, que tinha o sonho de ser um pesquisador de nível internacional e até vinha vindo bem assim, né? Nesse caminho, poderia ser de fato, mas quando eu cheguei lá, aconteceu de eu cair na gestão de paraquedas e hoje eu faço gestão e faço extensão também. Tenho um projeto grande, UFPE no meu quintal, que eu quando sair da gestão vou me dedicar mais a ele com certeza do que à pesquisa. A vida vai mudando, colocando e tirando coisas da sua cabeça, então satisfação é uma coisa muito particular, né? Eu não posso dizer, mas eu tenho a impressão, posso tá (sic) muito errado, de que se você fizer uma pesquisa com os docentes do CAV falando “você está satisfeito com o que você faz no CAV?”, “você está satisfeito com o andamento da sua carreira sendo professor do CAV?”, eu acredito que um número até razoável vai dizer que sim.

São observações muito interessantes as trazidas pela diretoria do *campus* de Vitória, inclusive ressaltando que existe uma questão subjetiva, de satisfação pessoal, que não pode ser mensurada. De fato, em termos de satisfação pessoal não há como a diretoria mensurar como os docentes estariam com relação às suas carreiras ou o que desejariam dela, isto porque inclui escolhas e circunstância muito particulares. No entanto, o que precisa ser considerado do ponto de vista institucional são as garantias efetivas de desenvolvimento acadêmico e profissional de seus docentes, independente do *campus* em que esteja lotado, possibilitando aos profissionais das unidades interiorizadas também a possibilidade de se tornar um “pesquisador de nível internacional”, por exemplo.

De todo modo, podemos concluir a partir dos relatos acima explicitados, que na compreensão das diretorias dos *campi* interiorizados da UFPE, as condições de crescimento na carreira e progressão no CAA e no CAV não são menos favoráveis do que no *campus* de Recife. Ressaltamos, porém, que enquanto a D – CAA afirmou que no *campus* de Caruaru existem mais oportunidades de crescimento do que no *campus* de Recife, a D – CAV chegou a considerar que talvez se estivesse na USP de Ribeirão Preto ou mesmo no Departamento de Genética do *campus*-sede da UFPE estaria produzindo mais ciência, ainda que relacione o problema também ao fato de estar vinculado à gestão há mais de 10 anos.

### 5.4.3 Síntese dos achados

No capítulo anterior vimos que o funcionamento dos *campi* interiorizados da UFPE é regido pelos mesmos regulamentos gerais da universidade. De igual modo, verificamos que o trabalho docente nos *campi* do interior e no *campus* de Recife da instituição é regulado pelo mesmo ordenamento nacional e institucional, o que significa, por conseguinte, também uma padronização no processo de avaliação profissional para fins de progressão. Essa avaliação interna, por sua vez, seguindo uma tendência mais geral, possui critérios que atribuem pesos diferenciados às três dimensões do trabalho docente universitário, o que, conforme visto, atribui uma maior pontuação ao Grupo 2 (produção científica), seguido pelo Grupo 1 (Ensino) e Grupo 3 (Extensão) (UFPE, 2014).

Não por acaso, ao consultarmos os docentes dos *campi* interiorizados da UFPE acerca da relação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão em seus cotidianos de trabalho, constatamos a predominância de respostas que indicaram para uma relação não integrada entre as três dimensões, com destaque para a secundarização das atividades de extensão. De modo semelhante, ao serem perguntados sobre a existência de uma relação hierárquica entre as diferentes atividades-fim da universidade, verificamos entre os profissionais uma grande incidência de respostas afirmativas, sendo entendidos como principais elementos favorecedores da hierarquização as “instâncias e avaliações externas” e o “privilegiamento da pesquisa”. Prevaleceu igualmente entre os docentes a compreensão de que processos avaliativos institucionais são favorecedores da hierarquia entre ensino, pesquisa e extensão.

Essas diferenciações entre atividades-fim e seu reflexo nas avaliações profissionais para fins de progressão na UFPE, como vimos antes, não se dão de forma aleatória, mas representam a lógica então vigente nas políticas de educação superior brasileiras, que mensuram diferencialmente as atividades acadêmicas, redimensionando a dinâmica do trabalho docente para determinadas atividades em detrimento de outras e ferindo, conforme postula Pinto (2000), a interligação entre as atividades e a totalidade do trabalho docente. No caso dos profissionais dos *campi* interiorizados, como verificado, o processo tem implicado sobretudo na secundarização das atividades de extensão universitária.

Não obstante a frequente secundarização da extensão, ao tratarmos sobre as condições de realização das diversas dimensões do trabalho docente no item anterior, foram mencionadas entre os profissionais do CAA e do CAV dificuldades estruturais ligadas também à efetivação das dimensões do ensino e pesquisa. Foram apontados, entre os docentes, como sendo



elementos dificultadores para a realização do tripé nos *campi* do interior: problemas de infraestrutura e acesso a equipamentos diversos, carência de apoio institucional, percalços com deslocamento e escassez de verbas e recursos financeiros.

É possível que esses percalços estejam atrelados às particularidades e aos desafios próprios do conjunto de universidades interiorizadas brasileiras criadas nas últimas décadas, implantadas dentro de um padrão restrito de financiamento. Mas é igualmente plausível a sua relação com o padrão diferenciado de gestão organizacional enxuto estabelecido para as unidades da UFPE no interior, cujas repercussões, como já evidenciamos, têm se dado do ponto de vista da proporção de servidores por alunos, das condições de infraestrutura, acesso a recursos financeiros e equipamentos diversos, bem como das possibilidades de realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, justificando os indicadores díspares entre unidades acadêmicas da universidade, com destaque para o *campus* de Caruaru.

Apesar de constatada a discrepância nos números da instituição, que apontam para melhores condições acadêmicas em sua sede e indicadores mais problemáticos nos *campi* do interior, conforme destacado, o trabalho docente na UFPE é regulado igualmente pela legislação geral da universidade e regulamentação trabalhista federal, sem especificidades, o que significa que também o processo de progressão funcional docente segue o mesmo padrão avaliativo em todos os *campi* da instituição, independentemente das particularidades mencionadas.

Sendo assim, as instituições interiorizadas e seus docentes encontram-se legalmente tão encarregados de realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão quanto qualquer outro Centro localizado na capital. Essa paridade, porém, que deveria ser positiva para os profissionais do interior, diante das dificuldades estruturais elencadas pelos docentes do CAA e do CAV, tende a refletir em desigualdades no desenvolvimento do trabalho acadêmico, com condições diferenciadas de realização das diversas atividades docentes.

Desta feita, tem se configurado como tarefa urgente a consideração dessas especificidades e a promoção de iniciativas institucionais que incidam e combatam as diferenciações entre suas diferentes unidades acadêmicas, para que os profissionais lotados no interior não partam em busca de outros ambientes de trabalho ou mesmo sejam prejudicados no cumprimento de seu ofício. Necessário se faz, portanto, atentar-se para as particularidades dessas unidades localizadas no interior, de modo que consigam igualmente cumprir a missão da universidade com excelência, como nos lembra Fialho (2005).

No âmbito da UFPE, verificamos que algumas iniciativas internas e externas pontuais têm sido acionadas, de modo a minorar os problemas atualmente enfrentados e a contemplar as

especificidades das unidades acadêmicas localizadas em Caruaru e em Vitória de Santo Antão, a exemplo dos já citados editais da FACEPE e do recém-lançado Programa Institucional de Apoio à Interiorização da Pesquisa na UFPE. Não constatamos, entretanto, nenhuma política institucional voltada especificamente para garantia de maior fixação docente nos *campi* do interior, o que, somada aos problemas estruturais e de deslocamento mencionados pelos servidores ao longo dos questionários, pode repercutir em significativa fuga de profissionais para outras regiões, nas quais sejam ofertadas melhores condições de trabalho.

Um caso exemplar dessa realidade foi mencionado no estudo de Ribeiro, Léda e Silva (2015) sobre trabalho docente em um polo do interior da UFF. Os autores citam a realidade de um professor da instituição que, diante das condições desiguais de desenvolvimento de pesquisa e publicação, afirmou pensar em solicitar transferência para outro local, fazer novo concurso ou abandonar a vida acadêmica e ir para outro país.

Ao perguntarmos, porém, à diretoria do *campus* de Caruaru se as condições de trabalho/carreira da UFPE seriam menos promissoras no interior, ela afirmou acreditar que os docentes do *campus* de Caruaru não teriam desvantagens, mas sim vantagens em relação à sede nos processos avaliativos. Em suas palavras: “o *campus* do interior ele tem diversas oportunidades, talvez até diria que a gente tem aqui no interior mais oportunidades de crescimento do que a gente tem em Recife”. Assim, a unidade interiorizada não traria dificuldades para as condições de carreira docente, pelo contrário, segundo a diretoria, apresentaria mais oportunidade de crescimento do que o *campus*-sede.

A dificuldade do interior, segundo a D – CAA, consistiria nos problemas de fixação docente, levando à compreensão de que na verdade as diversas oportunidades de crescimento na carreira ofertadas pelo *campus* estariam sendo desperdiçadas pelos profissionais que, como ocorre em diversas unidades interiorizadas, acabam optando por residir na capital, que é com frequência o seu lugar de origem. Em vista disso, postulou a diretoria do CAA, se tornaria importante a presença de professores fixados no interior e que estivessem mais presentes na instituição, como é o caso dos egressos da região, que começam a prestar concurso e fazer parte do corpo docente da unidade, sem perspectiva de remoção ou redistribuição.

Ao questionarmos, por outro lado, a diretoria do CAV sobre as condições de crescimento na carreira e progressão nos *campi* interiorizados serem menos favoráveis do que no *campus* de Recife, negou-se igualmente a existência de dificuldades, ressaltando que todos os docentes do CAV, exceto por opção pessoal, teriam condições de pontuar na carreira. Do ponto de vista mais geral, de crescimento profissional ou reconhecimento, no entanto, a

diretoria do *campus* de Vitória já trouxe algumas ressalvas, pois reconheceu que se estivesse na USP de Ribeirão Preto ou mesmo no Departamento de Genética do *campus*-sede da UFPE e fora do exercício de gestão, provavelmente estaria fazendo mais ciência.

É evidente que ao tratarmos sobre o assunto precisamos considerar que existem questões relacionadas ao fator tempo que não podem ser ignoradas, visto que o *campus* de Recife conta com maior tempo de existência, pós-graduações consolidadas etc. Como apresentamos em capítulo anterior, em 2018, o *campus* de Recife contava com um total 173 cursos de pós-graduação, dos quais 52 eram de doutorado. Os *campi* do interior, por sua vez, não contavam, no período em questão, com nenhum curso de doutorado (UFPE, 2019b). Esses são números que, sem dúvidas, implicam nas condições de desenvolvimento de pesquisas de ponta nas unidades interiorizadas, já que elas costumam possuir uma vinculação estreita com os programas de pós-graduação.

Há que se considerar, portanto, que existem *campi* consolidados e *campi* em consolidação, sendo estes últimos dotados de diversas especificidades, mas que justamente em virtude disso precisam ser objeto de intervenções da gestão universitária, evitando a saída de profissionais e a desigualdade entre unidades acadêmicas. No caso da UFPE, como constatado, a dificuldade de fixação de profissionais e os pedidos de transferências de docentes para outras regiões e universidades têm sido encarados com muita naturalidade pelas diretorias de Centros, apontados como movimentos comuns nas instituições nas unidades interiorizadas.

A fixação e os pedidos de transferência docente foram, ademais, na ausência de uma política institucional racional de fixação, tratados do ponto de vista contingencial pelas diretorias. Ou seja, a permanência de docentes no interior foi tratada a partir de uma vontade individual de ficar na cidade ou mediante contratação de ex-alunos residentes na região, o que pode reduzir a diversidade da composição profissional do *campus*. Não se considerou, assim, de modo consequente e racional, a imprescindibilidade de mecanismos de fixação profissionais e equalização das possibilidades de desenvolvimento das diversas dimensões do trabalho docente no interior através de ações institucionais, garantindo um corpo docente diverso e com desejo de permanecer nas novas unidades acadêmicas.

Evidentemente não podemos afirmar categoricamente aqui que o problema da não integração entre ensino, pesquisa e extensão é único das unidades interiorizadas da UFPE, pois não temos elementos comparativos com realidade do *campus* de Recife para assegurar que há uma relação mais integrada entre as três dimensões na sede. Entretanto, verificamos, no decorrer deste trabalho, elementos que são particulares dos *campi* do interior e que interferem

na definição das prioridades de trabalho e nas condições de realização das diversas dimensões do trabalho universidade, a exemplo da não contabilização de carga-horária na pós-graduação, dificuldades com deslocamento, infraestrutura deficitária e estrutura organizacional mais enxuta.

Examinamos, ademais, indicadores institucionais díspares entre unidades acadêmicas da UFPE e relatos docentes acerca das adversidades para realização do ensino, pesquisa e extensão no interior, que evidenciam que as condições de trabalho docente têm se mostrado diferenciadas e especialmente adversas nas unidades interiorizadas da universidade, podendo repercutir no desenvolvimento desigual da carreira dos professores do interior e no desejo de mudança de instituição, tornando, por conseguinte, urgente a necessidade de criação de ações e políticas institucionais racionais e efetivas para os problemas enfrentados.

## 5.5 Condições de trabalho docente nos *campi* interiorizados da UFPE

### 5.5.1 O que dizem os docentes do CAA e do CAV

O último ponto temático consultado aos docentes dos *campi* interiorizados da UFPE refere-se às suas compreensões acerca das condições de trabalho, considerando aspectos relacionados à saúde, à intensificação do trabalho em suas dinâmicas profissionais e aos pedidos de transferência.

Quando questionados sobre **acreditarem trabalhar o tempo equivalente à jornada estabelecida**, no *campus* de Caruaru, 8 (53%) docentes afirmaram trabalhar mais do que é estabelecido como jornada e 7 (47%) docentes afirmaram trabalhar o tempo previsto no contrato. Fato interessante e que merece destaque é que dos 7 profissionais do CAA que responderam trabalhar o equivalente à jornada, 6 (86%) não estavam inseridos na pós-graduação. Entre os 8 profissionais que responderam trabalhar mais do que é estabelecido na jornada, por outro lado, 5 (63%) estavam inseridos na pós-graduação, dos quais 1 na *lato sensu* e 4 na *stricto sensu*.

Entre os docentes do CAV, **quando questionados sobre trabalharem o tempo equivalente à jornada de trabalho**, tivemos as seguintes percepções: 5 (71%) docentes afirmaram acreditar trabalhar mais do que é estabelecido previamente e 2 (29%) docentes responderam trabalhar o equivalente à jornada de trabalho. No *campus* em questão, a relação entre não trabalhar mais do que estabelecido na jornada e não estar na pós-graduação se repetiu,

visto que os 2 únicos docentes que responderam trabalhar o equivalente à jornada de trabalho no CAV não estavam inseridos nesse nível da formação (100%). Entre os 5 respondentes que afirmaram trabalhar mais do que o que é estabelecido no contrato, 4 (80%) estavam na pós-graduação, sendo todos na *stricto sensu*.

Isso significa, como síntese desses achados, que dos 22 docentes consultados nos dois *campi*, 13 (59%) afirmaram trabalhar mais do que o tempo equivalente à jornada estabelecida previamente, havendo um frequente paralelo entre trabalharem mais do que estabelecido no contrato e estarem inseridos na pós-graduação.

Quando questionados sobre **levarem trabalho para casa**, tivemos as seguintes percepções:

**Gráfico 33** – Percepção dos docentes sobre levarem trabalho para casa - CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

**Gráfico 34 –** Percepção dos docentes sobre levarem trabalho para casa – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Como podemos observar nos gráficos acima, todos os 22 docentes dos *campi* interiorizados da UFPE afirmaram levar trabalho para casa, tendo apenas uma pequena variação no *campus* de Caruaru, onde 1 docente declarou fazê-lo somente às vezes, enquanto os demais afirmaram fazê-lo com frequência. Portanto, tivemos, para a questão, uma realidade na qual 22 (100%) docentes consultados afirmaram levar trabalho para as suas residências, dos quais 21 (95%) declararam fazê-lo com frequência.

Questionados sobre **os seus trabalhos reunirem atividades antes exercidas por mais de uma pessoa (por exemplo, por técnico-administrativo)**, no *campus* de Caruaru, 9 (60%) docentes responderam negativamente e 6 (40%) afirmaram acreditar que sim, seus trabalhos reuniam atividades antes exercidas por outros profissionais. No *campus* de Vitória, a maior parte dos docentes também respondeu negativamente: com 5 (71%) docentes respondendo não acreditarem que seus trabalhos reuniam atividades antes exercidas por mais de uma pessoa (ex: técnico-administrativo) e 2 (29%) respondendo positivamente para a questão. Sendo assim, a respeito da questão, dos 22 respondentes dos dois *campi*, 14 (64%) responderam não acreditar que seus trabalhos reuniam atividades antes exercidas por outros profissionais.

Quando perguntados, porém, **se percebiam alguma mudança nas demandas de trabalho nos últimos anos**, no *campus* de Caruaru nenhum docente declarou ter suas demandas

diminuídas, 2 (13%) afirmaram não perceberem alteração nas exigências e 13 (87%) declararam considerar um aumento nas requisições do trabalho nos últimos anos, conforme pode ser visualizado no gráfico abaixo:

**Gráfico 35** – Percepção dos docentes sobre o aumento nas suas demandas de trabalho – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

No *campus* de Vitória tivemos uma percepção similar entre os docentes: nenhum profissional declarou ter suas demandas diminuídas, 2 (29%) afirmaram não haver alteração e 5 (71%) declararam acreditar no aumento das exigências de trabalho nos últimos anos, como atesta o gráfico a seguir:

**Gráfico 36 –** Percepção dos docentes sobre o aumento nas suas demandas de trabalho – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Destacamos que tanto no CAA quanto no CAV os únicos docentes que declararam não perceberem mudanças nas demandas de trabalho nos últimos anos, afirmaram também, nas perguntas anteriores, trabalharem o tempo equivalente à jornada estabelecida e não estarem inserido na pós-graduação, podendo haver uma inter-relação entre os fatores. Isto é, pode haver uma relação entre não estarem vinculados à pós-graduação e não perceberem intensificação nas requisições de trabalho recentemente.

Em síntese, portanto, podemos afirmar que ao serem questionados sobre perceberam alguma mudança nas demandas de trabalho nos últimos anos, dos 22 respondentes dos dois *campi*, 18 (82%) declararam um aumento nas demandas e 4 (18%) afirmaram não perceberem alteração, sendo este último número composto apenas por profissionais que não se encontravam vinculados à pós-graduação. Nenhum docente, considerando os dois *campi*, declarou perceber uma diminuição nas demandas profissionais.

Considerando os elementos mais ligados à saúde dos respondentes, perguntamos aos profissionais dos dois *campi* interiorizados **se já haviam solicitado afastamento devido a algum problema de saúde relacionado ao trabalho**. No caso do *campus* de Caruaru, 14 (93%) dos docentes responderam negativamente e apenas 1 (7%) afirmou ter solicitado algum afastamento decorrente de problemas de saúde ligados ao trabalho. No *campus* de Vitória, tivemos a resposta negativa dos 7 (100%) respondentes. Isso significa que, dos 22 respondentes



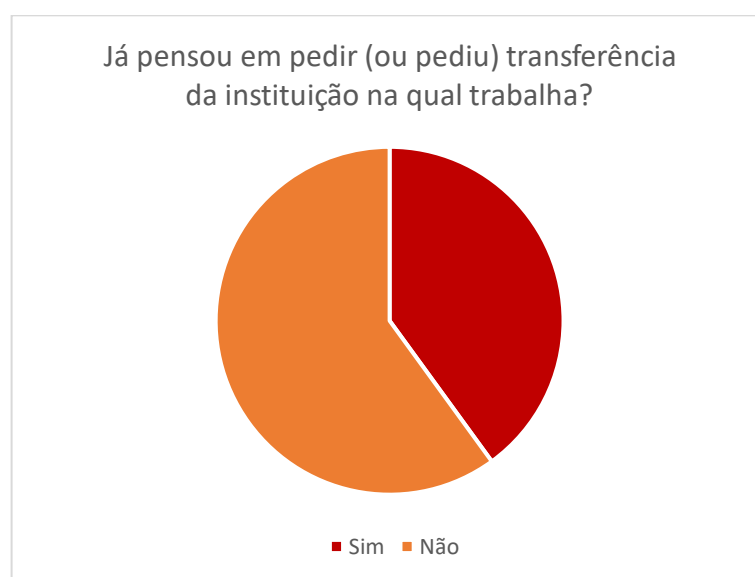
consultados, 21 (95%) afirmaram nunca terem solicitado afastamento devido a algum problema de saúde relacionado ao trabalho.

Sobre **possuírem algum problema de saúde decorrente do trabalho**, 13 (87%) docentes do CAA responderam negativamente e 2 (13%) positivamente. De modo parecido, no CAV, 6 (86%) responderam negativamente e 1 (14%) respondeu positivamente para a questão. Esses números indicam que, dos 22 respondentes dos dois *campi*, 19 (86%) declararam não terem nenhum problema de saúde oriundo do trabalho e apenas 3 (14%) afirmaram possuir alguma questão de saúde relacionada ao exercício profissional.

Finalizando as questões relacionadas ao tema da saúde, perguntamos aos docentes sobre **fazerem uso de ansiolíticos**, donde 13 (87%) profissionais do *campus* de Caruaru responderam negativamente e 2 (13%) positivamente. No *campus* de Vitória, por sua vez, 5 (71%) profissionais responderam negativamente e 2 (29%) positivamente. Desta feita, para a questão, considerados os 22 docentes consultados dos dois *campi*, 18 (82%) afirmaram não fazerem uso de ansiolíticos e 4 (18%) declararam utilizar esse tipo de medicamento.

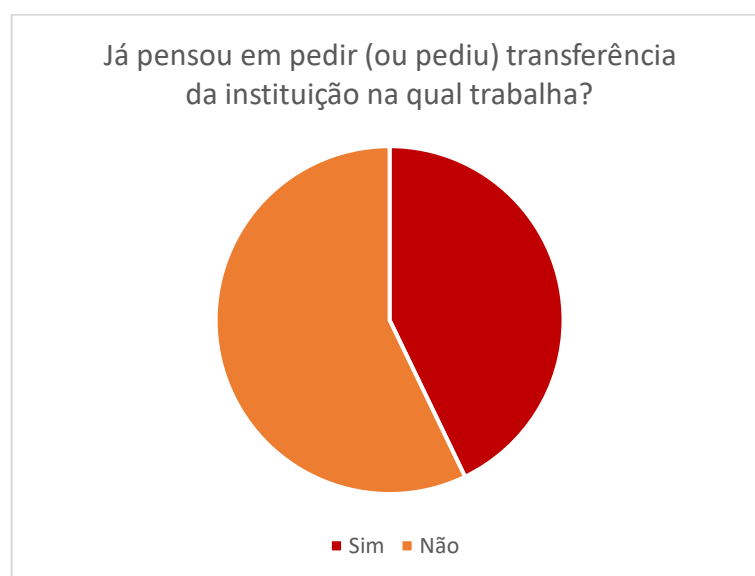
Apresentadas as percepções dos docentes dos *campi* interiorizados acerca da intensificação de suas demandas de trabalho e problemas de saúde relacionados ao exercício profissional, exibimos a seguir também os gráficos com as respostas dos profissionais sobre **já terem pensado em pedir (ou terem pedido) transferência da instituição na qual trabalham**.

**Gráfico 37** – Resposta dos docentes sobre pedidos de transferência institucional – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

**Gráfico 38 –** Resposta dos docentes sobre pedidos de transferência institucional – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Como podemos vislumbrar nos gráficos acima, no CAA, dos 15 profissionais consultados, 6 (40%) responderam já terem pensado em pedir (ou pedido) transferência do *campus* em que estavam lotados e 9 (60%) responderam negativamente para a questão. No CAV, por outro lado, dos 7 respondentes, 3 (43%) responderam afirmativamente para a questão e 4 (57%) declararam nunca terem pensado em pedir (ou pedido) transferência do *campus* onde estavam lotados.

Esses dados indicam que quase metade dos 22 docentes consultados dos *campi* interiorizados da UFPE apontou já ter pensado em pedir (ou pedido) transferência do *campus* de lotação, o que representou 9 (41%) profissionais no total. Entre estes últimos, quando questionados sobre qual teria sido **o fator determinante que os levou a pensar em pedir transferência**, tivemos as justificativas apresentadas nos quadros abaixo:

**Quadro 29** – Respostas dos docentes sobre fatores que os teriam levado a pensar em pedir transferência – CAA

| <b>Motivos apresentados pelos docentes do <i>campus</i> de Caruaru</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>R1 – CAA</b> – A UFPE não tem uma política de remoção.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>R4 – CAA</b> - Perfil do curso às vezes dificulta realizar pesquisas na minha área.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>R5 – CAA</b> – Proximidade a residência.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>R7 – CAA</b> – UNICA E EXCLUSIVAMENTE O DESLOCAMENTO ATÉ CARUARU.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>R9 – CAA</b> – Até o momento não tenho nada interesse de pedir transferência. Mesmo com estes contratempos, adoro o meu lugar de trabalho <sup>107</sup> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>R10 – CAA</b> – Questão de cunho pessoal, minha família reside na Paraíba e trabalho em Caruaru/PE.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>R15 – CAA</b> – Como já falei antes, o tempo de viagem que sempre é maior que o tempo de efetivo trabalho com os discentes. Nós professores chegamos em nossas casa (sic) simplesmente "quebrados" à noite. Quando vamos dormir são uma ou duas horas da madrugada, sabendo teremos de abrir os olhos cedo pra preparar material para o dia seguinte.<br>Mas, ressalto, as instituições interiorizadas são tão brilhantes ou mais em termos acadêmicos do que alguns departamentos de centros acadêmicos do <i>Campus</i> UFPE - Recife. |

**Fonte:** A Autora (2023)

**Quadro 30** – Respostas dos docentes sobre fatores que os teriam levado a pensar em pedir transferência – CAV

| <b>Motivos apresentados pelos docentes do <i>campus</i> de Vitória</b>                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>R1 – CAV</b> – O <i>campus</i> Recife oferece estrutura para aulas, pesquisa e extensão. |
| <b>R4 – CAV</b> – Distância.                                                                |
| <b>R7 – CAV</b> – A distância, procurando menor exposição à riscos nesse ir e vir.          |

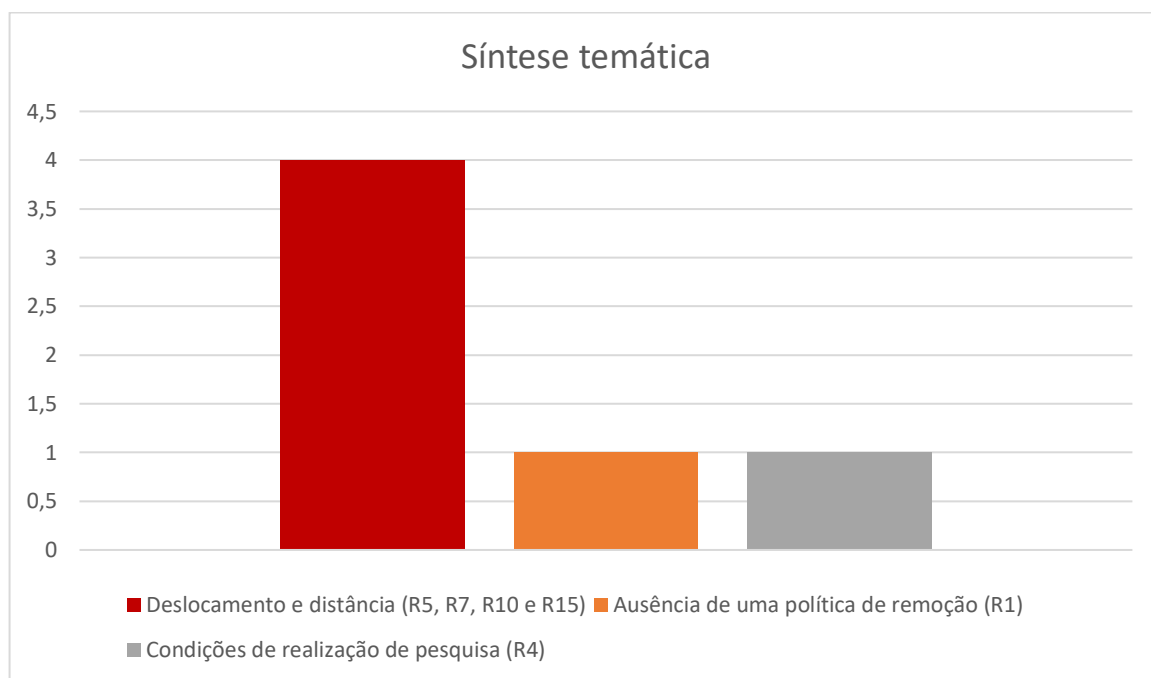
**Fonte:** A Autora (2023)

No caso do CAA, como visualizado acima, foi possível verificarmos a presença de motivos variados relacionados à ausência de uma política de remoção, a condições de realização

<sup>107</sup> O Respondente 9 – CAA havia respondido negativamente para a pergunta anterior, porém ainda assim optou por responder a esse questionamento. Sua resposta não foi incluída na síntese temática referente à pergunta.

de pesquisa e ao deslocamento e distância do *campus*, destacando-se a maior incidência deste último, presente em 4 das 6 questões válidas (67%). A síntese das temáticas das respostas do CAA sobre o fator determinante que levou os docentes a pensarem em pedir transferência pode ser visualizada no gráfico a seguir:

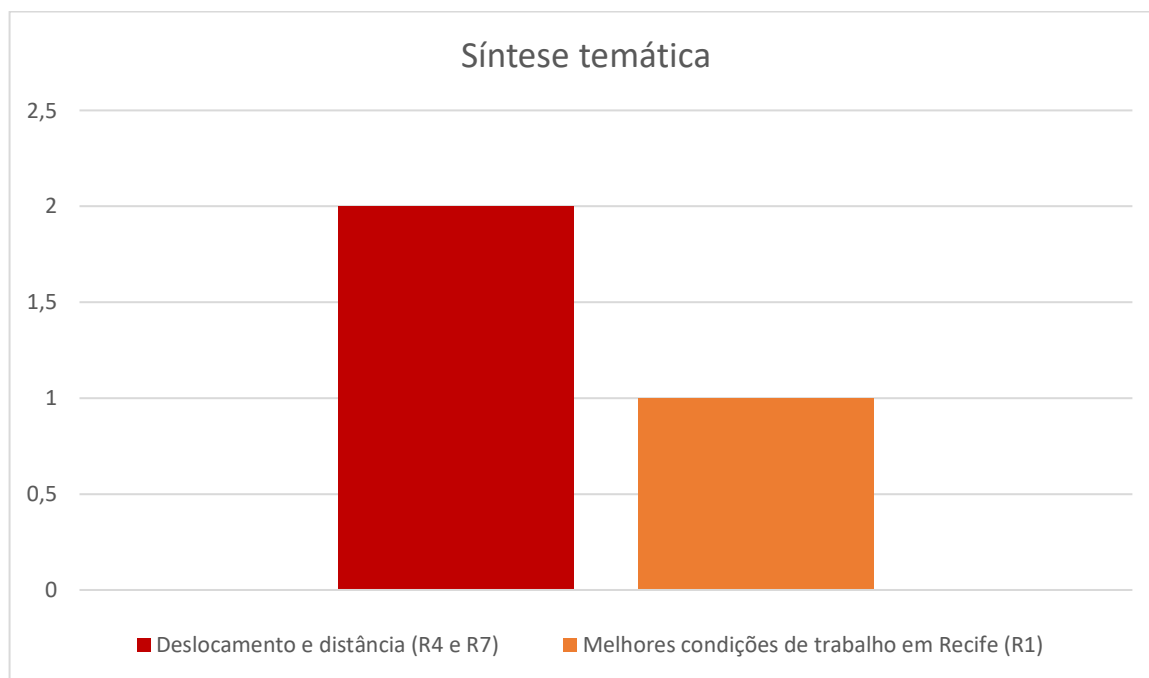
**Gráfico 39** – Síntese temática das respostas sobre fatores que teriam levado a pensar em pedir transferência – CAA



**Fonte:** A Autora (2023)

Nas respostas do CAV, de modo semelhante, como podemos verificar no gráfico abaixo, embora tenha sido mencionada uma questão relacionada às condições de trabalho no *campus* de Recife, que provavelmente seria o destino de preferência do respondente, verificamos uma predominância de respostas ligadas ao deslocamento e distância, presente em 2 das 3 respostas (67%).

**Gráfico 40** – Síntese temática das respostas sobre fatores que teriam levado a pensar em pedir transferência – CAV



**Fonte:** A Autora (2023)

Assim, em síntese, verificamos que entre os docentes que já pensaram em pedir (ou pediram) transferência do *campus* onde estavam lotados, das 9 respostas válidas, 6 (67%) indicaram como fator determinante o “deslocamento e distância” dos *campi*. Entre as referidas respostas, ganhou destaque a menção ao cansaço oriundo das longas viagens e os riscos a que são submetidos durante o deslocamento.

Consideramos importante evidenciar que o Respondente 1 – CAV apresentou argumento relacionado às condições de trabalho no *campus* de Vitória, fazendo crer que este último não lhe possibilitaria o desenvolvimento das atividades acadêmicas da forma tão desejável quanto Recife. O docente chega a mencionar que seu possível interesse seria pelo *campus*-sede, tendo em vista que ele ofereceria “estrutura para aulas, pesquisa e extensão”, reforçando a ideia de que há de fato desigualdades entre *campi* da UFPE.

Assim, como síntese deste item, podemos concluir que dos docentes consultados nos dois *campi* interiorizados da UFPE, todos afirmaram levar trabalho para casa, tendo apenas uma pequena variação no *campus* de Caruaru, onde 1 docente declarou fazê-lo somente às vezes, enquanto os demais afirmaram fazê-lo com frequência. Entre os profissionais, predominou

também a compreensão de que atualmente seus trabalhos não reúnem atividades antes exercidas por outros profissionais (técnico-administrativos).

Verificamos igualmente que mais da metade dos docentes consultados declarou trabalhar mais do que o tempo previsto na jornada de trabalho, havendo um frequente paralelo entre trabalharem mais do que estabelecido no contrato e estarem inseridos na pós-graduação. O mesmo paralelo se repetiu ao serem questionados sobre perceberem mudanças nas demandas de trabalho nos últimos anos, em que os únicos docentes que declararam não verificar alteração nas requisições de trabalho, afirmaram também, nas perguntas anteriores, trabalhar o tempo equivalente à jornada estabelecida e não estarem inseridos na pós-graduação. Ainda sobre perceberem mudanças nas demandas de trabalho, não tivemos nenhuma resposta apontando para a diminuição nas requisições profissionais, havendo, pelo contrário, uma predominância de respostas docentes que indicavam o aumento das mesmas.

Consultados sobre pedidos de transferência dos *campi* em que estavam lotados, quase metade dos profissionais apontou já terem pensado em pedir (ou pedido) transferência, sendo “deslocamento e distância” dos *campi* os principais fatores considerados na (possível) solicitação, com destaque para o cansaço oriundo das longas viagens e os riscos a que são submetidos durante o deslocamento. Sobre questões relativas à saúde, a maioria dos docentes afirmou não possuir nenhum problema de saúde oriundo do trabalho, nunca ter solicitado afastamento devido a adoecimento relacionado ao exercício profissional e não fazer uso de ansiolíticos.

### 5.5.2 O que dizem os dirigentes do CAA e do CAV

A última categoria temática tratada com as diretorias dos Centros interiorizados foi sobre as condições de trabalho docente no CAA e no CAV, buscando coligir a percepção das diretorias sobre o assunto. Perguntada se **considera as condições de trabalho nos *campi* interiorizados da UFPE diferenciadas**, a D – CAA respondeu da seguinte forma:

Fica um pouco difícil eu comparar o *campus* do Agreste com o *campus* de Recife, porque na verdade eu não tenho a vivência de estar na gestão das unidades de Recife. Mas o que a gente percebe é que a gente tem uma estrutura hoje administrativa muito consolidada, setores que foram criados aqui no *campus* do Agreste inclusive serviram de modelo para a universidade. Por exemplo, o setor de atendimento pedagógico daqui do *campus* do Agreste foi levado, recentemente expandido para todas as unidades, a partir do sucesso do *campus* do Agreste. A central de estágio, que a gente criou aqui no *campus* do Agreste agora também se tornou referência e está sendo replicado para todos os Centros. Então a gente criou aqui a coordenação de ensino, criou coordenação de pesquisa, coordenação de assuntos estudantis, criou algumas coordenações que os

outros Centros não tinham e também passaram a ser modelos a serem aplicados em outras unidades. Então o *campus* do Agreste tem sido um espaço de experimentação e inovação também na estrutura administrativa, né? A gente percebe que as experiências daqui têm sido aí bastante elogiadas pela instituição e muitas delas têm sido levadas para as outras unidades como referência, entendeu? A gente percebe que o *campus* do Agreste montou uma excelente estrutura administrativa, que vem funcionando muito bem e isso vem favorecendo o crescimento do *campus* e dos projetos do *campus*. Fica difícil comparar como está (sic) as outras unidades, porque exatamente eu não sei como estão funcionando as outras unidades, mas no diálogo que eu tenho com os colegas, a percepção é que de fato a gente tem um *campus* do Agreste muito bem estruturado para as atividades acadêmicas. (D – CAA)

Como podemos perceber na resposta acima, a D – CAA destacou as dificuldades em estabelecer um quadro comparativo entre as condições de trabalho no interior e no *campus* de Recife, visto só contar com a experiência de gestão do *campus* de Caruaru. Sua fala, como fica bastante evidente também, foi embebida de um olhar de gestor, na medida em que ressaltou sobretudo aspectos ligados à questão administrativa para justificar o que seriam experiências de “sucesso” e de “experimentação e inovação” do CAA, sendo “elogiadas pela instituição” e “replicadas para outros Centros”. A referência para análise de boas condições de trabalho docente no *campus*, portanto, foi tomada pela D – CAA especialmente a partir da estrutura de gestão e o seu indicador de qualidade e sucesso foi, por conseguinte, a duplicação do modelo.

Quando a diretoria tratou do *campus* de Caruaru como “espaço de experimentação e inovação também na estrutura administrativa”, mediante construção de coordenações unificadas, novamente remetemos às mudanças administrativas desenvolvidas na UFPE, cujos laboratórios têm sido sobretudo os seus *campi* do interior, com enxugamento da estrutura de gestão e implicações para as condições de trabalho de seus servidores, conforme evidenciamos em momentos anteriores.

A diretoria do CAV, por outro lado, ao ser questionada **sobre as condições de trabalho nos *campi* interiorizados da UFPE serem diferenciadas**, afirmou:

Veja, a gente tem coisas boas e coisas ruins. Têm coisas que eu falei sobre esse aspecto do ambiente democrático, de onde todo mundo de alguma forma consegue interferir. Você tem um corpo pequeno de docentes, então dificilmente você encontra um docente que não esteja coordenando qualquer coisa, entendeu? O cara tá (sic) coordenando estágio; o cara é da CPA [Comissão própria de Avaliação]; o cara é da câmara de graduação; o cara é coordenador da pós; o cara é coordenador de curso. A coisa mais difícil que existe é você conseguir alguém para coordenar, para ser representante, participar de uma comissão qualquer, porque todo mundo já tá (sic), entendeu? Então quando essas pessoas estão trabalhando nesse sentido, elas perdem um pouco a sua individualidade e acabam trabalhando dentro de um conjunto mais coletivo. Isso alivia um pouco as tensões. Claro, as condições físicas já falei que são ruins, isso é indiscutível, mas eu tenho a impressão de que lá no CAV as pessoas elas trabalham de uma forma feliz assim... que as pessoas gostam de trabalhar ali. A gente vê críticas, mas são críticas muito mais políticas, não é? Do que de tristeza mesmo de “olha isso aqui”, “é ruim trabalhar aqui”, “o ambiente é ruim e tal”. Tanto é que eu tenho quarenta professores sem sala de permanência e assim eu nunca tive uma

insurreição assim os caras: “quer saber, meu? Eu tô (sic) em casa, eu só venho para cá quando eu tiver uma sala, isso é o meu direito”. Nunca teve isso porque, apesar de se ter uma condição super precária, o cara vai lá e pô (sic), interage com os alunos. Esse topo do morro, ele é ao mesmo tempo ruim e bom, entendeu? O professor também vai comer lá na tia, aí ele senta na mesa e do lado tá (sic) o aluno. Então tem essa interação física assim, humana, muito maior. Isso de uma certa forma eu tenho a impressão de que faz a vida ser um pouco mais fácil ali, mas não é fácil, não é fácil não. Você tem a turma mais da velha guarda, que tem as suas salas e tal, pessoal organizou suas salas bonitinho e tal, agora tem uma turma que não, que é da jovem guarda, que já tá (sic) aqui já faz oito, nove anos, e tá sofrendo e sem muita perspectiva de mudança, entendeu? Isso é uma coisa complicada e triste.

Como podemos ver acima, mais uma vez a D – CAV apontou as condições de infraestrutura como sendo o grande gargalo da unidade em questão, como destacou: “as condições físicas já falei que são ruins, isso é indiscutível”. No entanto, apesar do que seria uma “condição super precária”, existem, em seu ponto de vista, potencialidades do *campus* – como um ambiente mais democrático, dentro de um conjunto mais coletivo, mais humano etc. – que fazem “a vida ser um pouco mais fácil ali”, embora complementemente “mas não é fácil, não é fácil não”.

A diretoria ressaltou ainda a vantagem de os profissionais ficarem mais próximos dos alunos. O fato de a unidade ficar no “topo do morro”, mais distante de restaurantes ou de outros locais da cidade, faz com que o docente também vá “comer lá na tia”, ao lado dos alunos, tornando a relação entre a comunidade universitária mais humana e próxima. Nesse ponto de vista, a precariedade da estrutura física da unidade e distância dos serviços da cidade são apresentados como potencializadoras das relações interpessoais entre a comunidade universitária.

O escancaramento das dificuldades estruturais enfrentadas pela instituição e seus servidores foi exemplificada pela diretoria também ao mencionar o fato da unidade de Vitória contar com quarenta docentes sem sala própria. O fato, que poderia reverberar em resistência e organização dos profissionais, na verdade, tem implicado em resiliência dos docentes, pois, como ressaltou a mesma diretoria, “tenho quarenta professores sem sala de permanência e assim eu nunca tive uma insurreição”.

A D – CAV também evidenciou em sua resposta o acúmulo de funções por parte dos profissionais que, sendo poucos, “a coisa mais difícil que existe é você conseguir alguém para coordenar, para ser representante, participar de uma comissão qualquer, porque todo mundo já tá”. Esse aspecto também foi contraditoriamente apresentado como uma potencialidade por parte da D – CAV, visto que, segundo ela, faz com que os docentes percam um pouco a sua individualidade e acabem trabalhando dentro de um conjunto mais coletivo, aliviando um pouco as tensões. Ou seja, a sobrecarga e o acúmulo de funções profissionais, decorrentes de um



número reduzido de docentes, são redimensionados e apresentados como elementos potencializadores de um espírito coletivo e menos individualista.

Passando para o tema da fixação docente e os pedidos de transferência, por sua vez, percebemos que, ao ser questionada **sobre os pedidos de remoção, redistribuição e/ou exoneração dos docentes do campus de Caruaru**, a D – CAA encarou mais uma vez como muita naturalidade a questão, considerando-a como um movimento próprio do processo de interiorização universitária. Em seus termos:

Isso acontece sim, é parte do processo de interiorização. Alguns professores que moram em Recife, em outras capitais, e que tem toda sua família nesses locais, muitos fizeram concursos para o interior, mas sempre com perspectiva de futuramente tentar passar, voltar, retornar a sua cidade de origem, ficar próximo da sua família. Isso tem acontecido mais em alguns cursos. Por exemplo, Medicina isso tem sido muito frequente, a gente tem professores que fazem concurso pra o *campus* do Agreste, para medicina do *campus* do Agreste, depois pedem transferência, redistribuição<sup>108</sup> para o *campus* de Recife. Então isso tem acontecido muito no curso de medicina, mas acontece em todas as áreas. Acontece nas engenharias, acontece na administração e na economia, acontece também na pedagogia. Então alguns professores que são hoje do *campus* de Recife, da pedagogia, foram professores nossos, aqui em Caruaru. E a gente também aceita isso com muita naturalidade, porque se a pessoa tem a sua família ou tem uma situação de saúde familiar que necessita da sua presença maior, próximo da família, ou alguns professores que são de outros estados. A gente tem professores aqui do Rio Grande do Norte, de João Pessoa, de Alagoas, que também queriam retornar aos seus estados, a gente entende isso com muita naturalidade. Esse processo de “entrou no *campus* do Agreste, passou um tempo aqui, contribuiu com o *campus* e agora vai querer voltar aí, ter uma oportunidade de voltar a sua cidade, junto da sua família e querer retornar”. A gente entende isso com tranquilidade, certo? Inclusive a gente não cria qualquer tipo de obstáculo, não tem criado nenhum tipo de obstáculo, para essa redistribuição, até porque essas vagas que têm surgido a gente têm conseguido ocupar elas inclusive com alunos egressos, doutores, que agora vão se fixar aqui. E para a gente também é muito importante essa fixação desses alunos aqui da região, certo? Então esse é um movimento natural do projeto de interiorização, mas não é nada que coloque em risco o funcionamento do projeto de interiorização, porque isso não se trata de uma maioria, são alguns casos que acontecem em todas as áreas, mas não é algo assim tão frequente, que possa colocar em risco a qualidade e o funcionamento da interiorização. (D – CAA)

A diretoria do *campus* de Caruaru, portanto, entende os pedidos de transferência docente como próprios do processo de expansão interiorizada, “um movimento natural do projeto de interiorização”, diante da vontade de ficarem próximos da família ou retornarem para seu local de origem. Algo que ocorre em todas as áreas e não colocaria em “risco a qualidade e o funcionamento da interiorização”. Ademais, D – CAA ressaltou mais uma vez que os quadros vagos estão sendo substituídos por egressos da região, o que favorece o processo de fixação

---

<sup>108</sup> No caso em específico, de acordo com a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, se aplicaria o pedido de remoção, pois ocorreria dentro da mesma universidade, ainda que com mudança de sede.

docente, considerado pela diretoria como um fator muito importante para o crescimento do *campus*.

Compreensão parecida é encontrada na resposta da D – CAV, que também tratou com certa naturalidade **os pedidos de transferência de docentes no *campus*** em questão, associando-os igualmente a questões familiares. Em suas palavras:

Essa questão da remoção<sup>109</sup>, têm algumas, já teve mais, entendeu? Pessoa do Rio Grande do Sul que foi embora, teve uma colega do Rio de Janeiro recentemente que foi embora, mas assim, do Rio Grande do Sul foi embora por causa de ficar mais próxima da família. A do Rio de Janeiro foi embora porque, assim, apesar dela trabalhar super bem no CAV, ela tinha uma perspectiva dentro da área de pesquisa dela de trabalhar muito melhor no Rio de Janeiro, entendeu? Que é de onde ela veio, que é onde ela se formou, então tinha essa. Então, assim, a grande maioria das vezes que a gente tem é gente querendo ir embora por causa de questões familiares, agora a gente tem muito mais gente querendo vir, do que ir. Eu não sei se é porque o pernambucano ele é muito voltado aqui para sua terra e quer voltar para sua terra, eu não sei como é esse movimento em outros estados, mas dificilmente eu passo aí um ou dois meses sem receber um pedido de alguém que tá concursado na Bahia, no Amazonas, no Piauí e tá querendo transferir pra cá pra ficar mais próximo da família. E infelizmente a gente tem negado todos porque infelizmente não tem vaga. Então é isso. A gente passou por um momento de debandada, mas as pessoas vão comprando casa, vão estabelecendo sua vida, né? E aí cria uma rotina de ir visitar a família, uma vez por ano ou duas ou quantas vezes for necessário. Começa a encontrar a vantagem de não tá (sic) tão próximo daquele núcleo familiar, entendeu? (risos) E aí... (risos), tem coisa que é melhor você tá (sic) um pouco mais longe, né? E vai se organizando, filho na escola e tal. Não tem mais... com o tempo vai passando, entendeu? É... [trecho inaudível] então diminuiu muito isso. Quando eu cheguei lá no CAV, anos atrás, muito professores saíram, mas isso é uma característica do começo, depois a coisa vai organizando e não sinto mais isso com tanta intensidade não. E geralmente é por questões familiares. (D – CAV)

A diretoria do CAV ressaltou que os pedidos de transferência eram muito mais comuns no começo, no processo de implantação do *campus*, quando houve uma “debandada” de profissionais. Atualmente, destacou, “tem muito mais gente querendo vir, do que ir”, “dificilmente eu passo aí um ou dois meses sem receber um pedido de alguém que tá concursado na Bahia, no Amazonas, no Piauí e tá querendo transferir pra cá pra ficar mais próximo da família”, acrescentou. Nos dois casos, isto é, tanto nos pedidos de saída quanto nos chegada, a diretoria associou a questões familiares, a quererem ficar próximos da família, muito embora afirme que em alguns casos os docentes pedem transferência por questões profissionais ou mesmo acabam se adaptando à distância ou ao novo local de moraria.

Todavia, enquanto a D – CAA ressaltou a importância de fixação de docentes e preenchimento das vagas com profissionais da região, a D – CAV enxergou com igual naturalidade o fato de docentes trabalharem em Vitória e residirem na capital ou até mesmo

<sup>109</sup> Quando envolver mudança de órgão ou entidade do mesmo poder, se aplica o caso de redistribuição, também conforme a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

estados, sendo encarado como uma questão de organização. Em seus termos: “o maior número de docentes mora em Recife, inclusive eu. Enfim, se organiza. Tem um grupo que mora na Paraíba, João Pessoa, mas geralmente eles vêm no começo da semana e vão no final de semana, né?” (D – CAV).

No caso de docentes lotados em Vitória de Santo Antão, acreditamos contribui ainda mais para o deslocamento constante o fato da cidade ficar a cerca de 50 km de Recife, ou seja, ficar em uma região mais próxima da capital do que o *campus* de Caruaru, por exemplo. Essa proximidade, segundo a D – CAV, contribuiria também para os profissionais alcançarem na carreira aquilo que não é disponibilizado no *campus* de Vitória, indo em busca de programas de pós-graduação não disponibilizados no CAV, mas que atendem às necessidades dos profissionais. Em seus termos:

“Olha, não tem uma pós-graduação que atenda as minhas necessidades em Vitória, mas tem em Recife, tem na UPE [Universidade de Pernambuco]”. E aí é muito perto de Recife, entendeu? Se fosse em Salgueiro, putz, aí talvez seria... se a gente pegasse o CAV e transferisse para Salgueiro, eu acho que as pessoas sofreriam muito mais, porque ali em Vitória elas conseguem esticar os seus braços para outros lugares e fazer a coisa acontecer, né? (D – CAV)

Assim, como síntese dos achados deste item, podemos afirmar que, quando questionada sobre o assunto das condições de trabalho docente, a diretoria do *campus* de Caruaru não abordou o tema diretamente. Partindo de um ponto de vista mais administrativo e de quem está gestão, defendeu uma percepção de que o CAA contaria com uma boa estrutura para as atividades acadêmicas e um modelo administrativo diferenciado e bastante elogiado pela instituição, sendo referência para outras unidades e replicado na universidade. Seu parâmetro acerca das condições de trabalho no *campus* foi, portanto, a estrutura de gestão adotada. Seu indicador de qualidade e sucesso foi, por conseguinte, a duplicação do motivo em outros Centros Acadêmicos da universidade.

A diretoria do *campus* de Vitória, por outro lado, chegou a reconhecer alguns problemas existentes no CAV, como a precariedade de suas condições físicas, ausência de salas de permanência para os docentes e acúmulo de funções, mas concluiu que, apesar dos desafios, esses fatores acabam contribuindo indiretamente para construção de um ambiente mais democrático, para o fortalecimento de um espírito coletivo, uma maior interação entre a comunidade universitária e um lugar em que as pessoas gostam de trabalhar.

No que diz respeito aos pedidos de remoção, redistribuição e/ou exoneração dos docentes dos *campi* interiorizados da UFPE, tivemos um relativo consenso entre as diretorias, ambas tratando com muita naturalidade as solicitações e associando-as sobretudo a questões

familiares. No entanto, enquanto a diretoria do CAA ressaltou a importância de fixação de docentes e preenchimento das novas vagas com profissionais da região, a Diretoria do CAV enxergou com igual naturalidade o fato de docentes trabalharem em Vitória e residirem na capital ou até mesmo em outros estados, sendo encarado como uma questão de organização de rotina ou do deslocamento. A diretoria do *campus* de Vitória também evidenciou que, apesar de contar com solicitações de profissionais desejando sair da instituição, são muito mais frequentes os pedidos de transferência de docentes para ingressarem no CAV.

### 5.5.3 Síntese dos achados

No capítulo anterior, mediante pesquisa documental, apresentamos dados que apontaram para condições diferenciadas de trabalho nos *campi* interiorizados da UFPE. Esses indicadores versavam, dentre outras coisas, sobre a relação aluno por técnico e aluno por professor da universidade, sobre a estrutura administrativa mais enxuta adotada no CAA e no CAV e sobre as proporções referentes à efetivação do ensino, pesquisa e extensão nas diferentes unidades acadêmicas da UFPE. Acrescidos a isso, tivemos, ao longo deste capítulo, mediante consulta aos docentes e dirigentes, a apresentação de um conjunto de dados que corroboraram com a realidade acima elencada, indicando condições díspares de trabalho entre os diferentes *campi* da universidade. Visando aprofundar os dados trabalhados até aqui, neste item nós expomos os resultados dos questionários e das entrevistas acerca da intensificação do trabalho, das condições de saúde e dos pedidos de transferência entre os docentes dos *campi* de Caruaru e de Vitória.

Iniciando com os aspectos ligados à saúde, verificamos, através dos questionários, que a maioria dos profissionais consultados afirmou não possuir nenhum problema de saúde oriundo do trabalho, nunca ter solicitado afastamento em virtude de adoecimento relacionado ao exercício profissional e não fazer uso de ansiolíticos. É importante evidenciarmos, porém, que sobre as relações entre trabalho e doenças profissionais, tratamos as informações fornecidas pelos docentes de modo bastante particular, como percepções mais subjetivas sobre o assunto. Isto porque, mesmo quando questionamos a um profissional sobre a presença de algum problema de saúde decorrente do trabalho, existe uma margem grande de compreensão pessoal para a resposta. A subjetividade da percepção pode significar que, ainda que o profissional não perceba que o problema de saúde está diretamente ligado a seu exercício profissional, existem inter-relações entre o processo patológico e de trabalho mais sutis e que precisam consideradas.

Para sermos mais específicos, existem problemas de saúde que podem ser decorrentes do estresse e pressão do trabalho (pressão alta, hipertensão, problemas cardiovasculares etc.), mas que comumente não são associados, pelos profissionais adoecidos, como decorrente do processo laboral. De modo semelhante, alguns problemas de saúde podem ser decorrentes do estilo de vida do professor universitário, que leva a comer mal entre uma orientação e outra ou que impossibilita incluir a prática de exercícios físicos na rotina. A sinalização do uso de medicamentos redutores de ansiedade é igualmente complexa de ser tratada e/ou mensurada, pois como afirmam Sguissardi e Silva Júnior (2009), os docentes sentem, muitas vezes, dificuldades de falar sobre o consumo de medicamentos ansiolíticos, antidepressivos ou antiestressantes, seja porque em entrevistas as questões não conduzem diretamente ao assunto, seja porque se trata, em geral, de um tema privado ou espécie de estigma, “em decorrência do que poucos parecem ter liberdade de expor sua própria situação ou a dos colegas” (Ibidem, p. 238)

Quando optamos por utilizar questionários sem identificação dos respondentes, pensamos que poderíamos ter um ambiente mais favorável para respostas consideradas mais difíceis de serem expostas, haja vista que entrevistas costumam, a depender do contexto e da pergunta, causar maiores constrangimentos. Contudo, ainda assim não temos como mensurar precisamente se os profissionais se sentiram desconfortáveis para responder as questões, se suas percepções sobre doenças profissionais estão relacionadas a compreensões individuais do que seria um problema de saúde ligado ao ofício ou se efetivamente há pouca incidência de doenças ligadas ao trabalho nas rotinas do CAA e do CAV, visto que apenas 4 docentes consultados declararam fazer uso de medicamentos redutores de ansiedade, dos quais somente 1 afirmou possuir, concomitantemente, algum problema de saúde decorrente do trabalho e ter solicitado afastamento médico.

Desses 4 docentes, 3 declararam, em pergunta anterior, estarem inseridos na pós-graduação, sendo 2 na *stricto sensu* e 1 na *lato sensu*. Na falta de aprofundamento dos dados, não podemos afirmar exatamente a existência de uma relação direta entre ansiolíticos e pós-graduação nos *campi* interiorizados da UFPE, todavia, conforme demonstrado no estudo de Sguissardi e Silva Júnior (2009), o problema dos ansiolíticos tem mostrado mais frequente entre docentes inseridos nesse nível da formação. Mas essa realidade apontada pelos autores só foi possível detectar e aprofundar porque eles entrevistaram cerca de 50 professores de 7 universidades, todos vinculados há pelo menos 10 anos a programas de pós-graduação, durante

cerca de duas horas, em que se criava um clima de bastante confiança entre entrevistadores-entrevistados.

A partir das entrevistas, os autores puderam afirmar que um terço dos professores tomavam esses medicamentos com alguma frequência e mais um terço, de forma esporádica. Ademais, chegaram à conclusão de que a melhor forma de verificar a incidência de doenças relacionadas ao trabalho acadêmico seria por meio das clínicas médicas. Isto porque, os serviços de saúde das universidades, em geral, são frequentados apenas pelos técnico-administrativos, não pelos docentes. Foram encontradas universidades, inclusive, que atuavam especificamente na área da saúde, mas não possuíam nenhum serviço de saúde destinado a atender seus docentes, tamanho é o estigma existente no interior da universidade.

O mesmo estigma é apontado por Leite (2017), que já reconhece as novas patologias que afligem os docentes nas universidades, derivadas de suas condições de trabalho, como uma espécie de epidemia. A autora também reconhece a carência de serviços de saúde destinados a atender aos docentes adoecidos.

Através de pesquisa, no sítio das 109 universidades públicas brasileiras, federais e estaduais, Leite (Ibidem) verificou que somente 17 possuem, em suas páginas digitais, algum tipo de link para serviços/departamentos de atendimento à saúde dos docentes ou estudos a respeito. Das quais, destaca, “16 se localizam no eixo sul/sudeste, e uma no nordeste do Brasil. Somente quatro informam algum tipo de atendimento aos agravos de saúde decorrentes das condições de trabalho dos docentes” (Ibidem, p. 213), o que reforça a necessidade dessas patologias serem melhor e mais seriamente encaradas no interior das universidades brasileiras.

De todo modo, no que se refere aos aspectos relacionados à saúde dos docentes dos *campi* interiorizados da UFPE, apesar de considerarmos a dificuldade de levantamento de informações sobre o assunto, percebemos que no geral os profissionais consultados não apontaram para a incidência de problemas de saúde decorrentes do trabalho, para o uso de ansiolíticos ou para pedidos de afastamento decorrentes de adoecimento laboral.

No que diz respeito à intensificação do trabalho, por outro lado, verificamos que dos 22 docentes participantes dos dois *campi*, todos afirmaram levar trabalho para casa, tendo apenas uma pequena variação no *campus* de Caruaru, no qual 1 docente declarou fazê-lo somente às vezes, enquanto os demais afirmaram fazê-lo com frequência. Entre os profissionais predominou também a compreensão de que atualmente seu trabalho não reúne atividades antes exercidas por outros profissionais (técnico-administrativos).

Verificamos, igualmente, que mais da metade da nossa amostra declarou trabalhar mais do que o tempo previsto na jornada de trabalho, havendo, no conjunto das respostas, um frequente paralelo entre trabalharem mais do que estabelecido no contrato e estarem inseridos na pós-graduação.

Poderíamos tratar como coincidência a relação entre intensificação do trabalho e pós-graduação, mas não é possível, pois, como bem discutem Sguissardi e Silva Júnior (2009), é inegável a presença mais forte da cultura produtivista nesse nível da formação, tendo em vista as “obrigações” do ofício, o nível de exigência referente a prazos, pressão para participação de eventos, a cobrança por publicações etc., fazendo com que muitos docentes fiquem mais sobrecarregados quando inseridos na pós-graduação. Não por acaso, os autores chegam a levantar a hipótese de que o processo de mercadorização da universidade estatal pública brasileira e de sua identidade institucional tem sua origem na pós-graduação, reconfigurada especialmente pela Capes e CNPq.

Esse ponto é interessante porque nos lembra também a pontuação de Sguissardi (2018), quando o autor ressalta que para cada pós-graduando matriculado em cursos de mestrado e doutorado exige-se dos docentes, em média, uma carga de trabalho, no mínimo, equivalente a quatro estudantes de graduação, o que significa que de fato existe uma relação estreita entre estar inserido nesse nível de ensino e um aumento na jornada direta ou indireta de trabalho.

Acrescido a isso, temos, no caso do CAA, como evidenciado por um dos docentes do *campus* em momento anterior, o fato de o Núcleo ao qual está vinculado o profissional não considerar a carga-horária de ensino na pós-graduação, sobrecarregando ainda mais a carga-horária de trabalho docente em geral e/ou fazendo com que ele tenha menos tempo para dedicar às demais demandas. Ou seja, são trazidas implicações particulares para esses docentes do *campus* no que se refere às condições de trabalho e de realização das diversas dimensões do ofício docente, visto que o não aproveitamento de carga-horária não é uma regra aplicada igualmente entre os *campi* e Centros Acadêmicos da UFPE.

O mesmo paralelo entre estar inserido na pós-graduação e intensificação do trabalho se repetiu entre os docentes ao serem questionados sobre perceberem mudanças nas demandas de trabalho nos últimos anos, visto que os 4 únicos profissionais que declararam não verificarem alteração nas requisições de trabalho afirmaram também, nas perguntas anteriores, trabalharem o tempo equivalente à jornada estabelecida e não estarem inserido na pós-graduação. Para a pergunta, não tivemos nenhuma resposta que apontasse para a diminuição nas demandas

profissionais, havendo, pelo contrário, uma predominância de respostas docentes que indicavam o aumento nas requisições do trabalho docente recentemente.

Interessante observarmos como a grande maioria dos docentes do CAA e do CAV perceberam um aumento de suas demandas profissionais nos últimos anos, mas não associaram ao fato de na atualidade os seus trabalhos estarem reunindo atividades antes exercidas por técnico-administrativos. O que significa que, não tendo acesso aos dados específicos de reposição profissional da UFPE, os docentes acabaram por não relacionar o fato de não haver uma reposição proporcional dos quadros técnico-administrativos nas Ifes à necessidade de ocuparem-se também com tarefas que há algum tempo eram desempenhadas por outros profissionais.

Como demonstramos no capítulo anterior, a partir de dados institucionais da UFPE, a universidade cresceu seu número de discentes na graduação presencial sem um aumento proporcional do quantitativo de servidores do quadro técnico-administrativo efetivos, fato que repercute em um aumento no leque de atribuições dos docentes, pois, como nos lembram Sguissardi e Silva Júnior (2009), uma vez que há uma defasagem de técnico-administrativos, os docentes têm que assumir funções que antes eram exercidas por profissionais específicos, resultando em uma intensificação do eixo de trabalho.

É evidente que um aumento no número de discentes na graduação<sup>110</sup> já é capaz de impactar na rotina de trabalho docente e fazer com que tenha suas demandas de alguma forma aumentada, contudo, é inegável o peso que a diminuição significativa na proporção de técnicos traz para a rotina profissional dos professores, fato que tende a se intensificar nos *campi* interiorizados da UFPE, diante da reorganização de sua estrutura organizacional para um padrão cada vez mais enxuto.

Quando consideramos essas respostas dos docentes dos *campi* interiorizados referentes à intensificação de trabalho, há que se considerar igualmente os números do CAA e do CAV referentes à proporção de docentes por discentes de graduações presenciais, que são superiores ao do *campus* de Recife, com destaque para as proporções mais altas do *campus* de Caruaru. Precisamos avaliar também o fato de a UFPE contar com uma proporção de docentes substitutos por docentes efetivos bastante significativa (1 docente substituto para cada 6 docentes efetivos), a segunda pior média do Nordeste, considerando o quadro geral das Ifes da região. Neste parâmetro, ganha destaque ainda a média do *campus* de Vitória, a pior da universidade, com 1 docente substituto para cada 3 docentes efetivos.

---

<sup>110</sup> Não nos esqueçamos também da pós-graduação.



Esses dados são significativos porque, além de ser um sinônimo de precarização das condições de trabalho docente e precarização das formas de vinculação dos profissionais à instituição, a contratação excessiva de professores substitutos também implica em uma sobrecarga nas demandas de trabalho dos docentes efetivos. Sendo os professores substitutos responsáveis sobretudo por atividades de ensino, com a maior proporção de não efetivos por efetivos na universidade, estes últimos acabam se sobrecarregando com as demais dimensões do trabalho docente e com as atividades de gestão. Não por acaso, o acúmulo de funções de gestão foi apontado pela diretoria do CAV como sendo uma questão frequente na unidade.

Portanto, o que percebemos é que é possível estabelecermos uma interface entre os indicadores referentes ao trabalho docente apresentados no capítulo anterior e as informações fornecidas pelos docentes através de questionários, no que diz respeito à mudança nas demandas de trabalho nos últimos anos, a acreditarem trabalhar além da jornada estabelecida e a levarem trabalho para casa. De igual modo, é possível relacionarmos esses dados ao formato administrativo adotado pelos *campi* interiorizados da UFPE, que se deu dentro de um padrão limitado e mais enxuto de gestão.

Esse padrão, como já evidenciamos anteriormente, não somente foi pensado e executado desde o início dos *campi*, como tem sido plenamente concretizado ao longo dos últimos anos, através do abandono do modelo de Núcleo e da adoção do formato baseado na estrutura de Centro Acadêmico, cujas implicações se fazem sentir no enxugamento ainda maior na gestão de recursos humanos e materiais das unidades acadêmicas do interior, num padrão liofilizado, conforme descrição de Antunes e Pinto (2017).

Ou seja, o modelo de gestão utilizado no CAA e no CAV desde as suas criações, mas concretizado nos últimos anos, deve ser relacionado aos indicadores institucionais díspares das unidades interiorizadas da UFPE, assim como aos problemas de infraestrutura dos *campi*, ao acesso a recursos, às condições diferenciadas de realização das diversas dimensões do trabalho universitário nos *campi* do interior e à intensificação do trabalho, sinalizada pelos docentes. Essa inter-relação deve ser dada considerando que o processo de interiorização da universidade estabeleceu-se dentro de um padrão restrito de financiamento e de recursos humanos, limitando as possibilidades de realização da missão universitária nas unidades do interior.

Ao perguntarmos a diretoria do CAA, no entanto, sobre as condições de trabalho nos *campi* interiorizados serem diferenciadas, essa direcionou a sua resposta para um ponto de vista mais administrativo, sem abordar diretamente o tema. A diretoria defendeu uma percepção de que o CAA conta com uma boa estrutura para as atividades acadêmicas e um modelo

administrativo diferenciado e bastante elogiado pela universidade, sendo referência para outras unidades e replicado na UFPE. Seu parâmetro acerca das condições de trabalho no *campus* foi, portanto, a estrutura de gestão adotada. Seu indicador de qualidade e sucesso foi, por conseguinte, a duplicação do modelo em outros Centros Acadêmicos da universidade, desconsiderando os meios utilizados e as suas implicações para os servidores.

A diretoria do *campus* de Vitória, por outro lado, chegou a reconhecer alguns problemas existentes no CAV, como a precariedade de suas condições físicas, ausência de salas de permanência para os docentes e acúmulo de funções, mas concluiu que, a despeito dos desafios, esses fatores acabam contribuindo indiretamente para construção de um ambiente mais democrático, para o fortalecimento de um espírito coletivo, maior interação entre a comunidade universitária e construção de lugar em que as pessoas gostam de trabalhar.

Apesar de redimensionadas para o que seriam seus efeitos positivos para a coletividade e relações interpessoais, no caso da resposta da D – CAV, podemos entender que são expostas as dificuldades estruturais enfrentadas pela unidade e por seus servidores, reconhecendo o número reduzido de profissionais para atividades de gestão, acúmulo de trabalho e estrutura física deficitária. Corroborou-se, portanto, mais uma vez com os dados sobre as condições de trabalho docente até aqui apresentados pelos documentos institucionais e pelos docentes dos *campi*.

Partindo para o tema dos pedidos de transferência dos *campi* em que estão lotados, quase metade dos 22 docentes consultados apontou já terem pensado em pedir (ou pedido) transferência, sendo “deslocamento e distância” dos *campi* os principais fatores considerados na solicitação, com destaque para o cansaço oriundo das longas viagens e os riscos a que são submetidos durante o deslocamento.

Quanto às diretorias, sobre o assunto tivemos um relativo consenso, ambas tratando com muita naturalidade as solicitações de transferência e associando-as sobretudo a questões familiares. No entanto, enquanto a diretoria do CAA ressaltou a importância de fixação de docentes e preenchimento das novas vagas com profissionais da região, a Diretoria do CAV enxergou com igual naturalidade o fato de docentes trabalharem em Vitória e residirem na capital ou até mesmo em outros estados, sendo encarado como uma questão de organização de rotina ou de deslocamento. A diretoria do *campus* de Vitória também evidenciou que, apesar de contar com solicitações de profissionais desejando sair da instituição, são muito mais frequentes os pedidos de transferência de docentes para ingressarem no CAV.

A recorrência com que os problemas relacionados ao deslocamento e distância apareceram entre os docentes dos *campi* interiorizados da UFPE, seja ao tratarem sobre as particularidades das unidades interiorizadas, as condições de realização das diversas dimensões do trabalho universitário ou ao abordarem os motivos dos pedidos de transferência institucional, ratificam a já mencionada urgência de criação de uma política racional e efetiva de fixação profissional voltada para as unidades acadêmicas do interior.

Como já argumentamos em outros momentos, os *campi* interiorizados da UFPE possuem um caráter regional e demandam uma política efetiva de fixação de seus profissionais, através da criação de locais que garantam a permanência de servidores e estudantes ou mesmo a disponibilização de um transporte institucional e regulamentado, de modo a minimizar os riscos decorrente do uso de transportes informais. Conforme evidenciado também, em concordância com as reflexões de Alves (2009) sobre “tempo de trabalho oculto”, compreendemos que os longos deslocamentos do local de moradia aos locais de trabalho podem ser considerados como extensão da jornada dos docentes dos *campi* do interior, sendo um forte indício de precarização e intensificação do trabalho docente no CAA e CAV.

Em um estudo sobre os impactos na saúde dos docentes do processo de migração da expansão/interiorização do IFMA, Cardoso e Ribeiro (2016) alertam para a importância significativa que a migração tem no cotidiano e na saúde de quem a vivencia, podendo gerar sofrimento e adoecimento nos profissionais. De acordo com as autoras, é necessário romper também com a concepção reducionista de que o docente é o principal culpado pela não adaptação ao ambiente de trabalho, assim como considerar os contextos laborais em que estão inseridos e as condições de trabalho nos municípios escolhidos como prioridade pelo governo para o processo de interiorização.

Não obstante esses elementos, na ausência de uma política institucional racional de fixação, os pedidos de transferência têm sido tratados do ponto de vista contingencial pelas diretorias dos *campi* interiorizados da UFPE, a partir de uma vontade individual de ficar na cidade ou mediante contratação de ex-alunos residentes da região. Essa estratégia diverge, no entanto, de um dos fundamentos da proposta de desenvolvimento regional apresentado pelo governo federal em seu projeto de interiorização, segundo o qual o aumento da demanda e atração de docentes, técnicos e estudantes de diversas localidades auxiliaria no crescimento investimentos locais, na implantação um crescimento acelerado e na adequação da região à nova realidade (BRASIL, 2015).

Como verificamos através dos dados do STI-UFPE (2022), grande parte dos docentes dos *campi* interiorizados são oriundos de outros municípios. Dentre os motivos para terem prestado concurso para uma instituição interiorizada, por sua vez, foram apontadas pelos docentes a disponibilidade de vagas e oportunidade de trabalho. Isso significa a escolha pelo usufruto do cargo público almejado pode estar sendo contraposta às condições de trabalho especialmente difíceis no CAA e no CAV, às dificuldades com deslocamento da residência até o trabalho e o desejo de regressar para a cidade de origem.

A ausência de políticas institucionais racionais e efetivas de fixação, no entanto, não se dão dissociadas do conjunto de problemas enfrentados pelos *campi* interiorizados da UFPE e até aqui apresentados. Reflete, na verdade, as condições em que a sua expansão universitária se deu nos últimos anos, sem o planejamento e recursos necessários para que se garanta a criação de ações de fixação dos profissionais e as condições equânimes de desenvolvimento acadêmico nos diversos municípios em que a UFPE tem se feito presente, como deve ser uma universidade *multicampi*, definida por Fialho (2005).

Assim, podemos compreender que, do ponto de vista geral, a interiorização da UFPE possibilitou a criação de 2 novos *campi* no interior de Pernambuco, a oferta de novas vagas de concurso para docentes e técnicos, além da possibilidade de cursar educação pública federal para novos grupos populacionais. Do ponto de vista mais específico, no entanto, as recorrentes dificuldades de deslocamento e distância, acrescidos aos indicadores institucionais e acadêmicos díspares da UFPE, aos dados de intensificação do trabalho e aos *déficits* de recursos financeiros e de infraestrutura, apresentados através dos dados documentais, dos questionários e das entrevistas, vêm no sentido de demonstrar as condições diferenciadas de desenvolvimento do trabalho docente nos *campi* interiorizados da universidade, cuja base encontra-se no modelo de gestão de recursos materiais e humanos mais enxuto adotado nas unidades do interior.

## 6 CONCLUSÃO

Verificamos ao longo das últimas décadas uma expansão inédita das universidades federais brasileiras, iniciada nos governos Lula da Silva e sequenciada nos mandatos de Dilma Rousseff, com a criação de centenas de novas universidades e *campi* pelas diversas regiões do país. Embora importante do ponto de vista do acesso à educação superior pública brasileira, no plano imediato, essa ampliação quantitativa das vagas em instituições federais de ensino esconde as suas contradições, definidas nas fronteiras do modelo de acumulação neoliberal desenvolvimentista adotados por essas gestões.

Como vimos, tratou-se de uma ampliação que se deu especialmente através da reestruturação das universidades federais existentes, da criação de novas unidades acadêmicas com *déficits* financeiros e de pessoal acumulados dos governos FHC e sem a garantia das contrapartidas materiais e humanas necessárias, adequando-as ao modelo mercantil e de restrição orçamentária, com fortes implicações para as condições de trabalho de seus servidores. As consequências práticas desse padrão expansionista adotado pelos governos do PT, por sua vez, conforme indicou o mapeamento de estudos acadêmicos sobre o tema da interiorização universitária federal e trabalho docente realizado, incluiu: frequente ausência de condições adequadas de financiamento, de funcionamento, de formação e de trabalho nas novas instituições.

Assim como esse conjunto de universidades federais brasileiras, ao aderir a primeira fase de expansão da gestão Lula da Silva e celebrar convênio com o governo federal para interiorização de sua estrutura e vagas, a UFPE foi igualmente desafiada a expandir-se em meio a *déficits* financeiros e de pessoal, justificando a necessidade de aprofundamento da análise do movimento de ampliação universitária adotada pela instituição, bem como as implicações para o trabalho de seus servidores. Foi nesse panorama que inserimos a nossa pesquisa, visando *analisar a dinâmica de expansão interiorizada da Universidade Federal de Pernambuco e suas repercussões para o trabalho docente*. De modo que nos propomos a responder a seguinte problemática: como a dinâmica de expansão interiorizada adotada pela Universidade Federal de Pernambuco implica no trabalho docente desenvolvido em suas unidades acadêmicas do interior?

Para alcançar tal fim, utilizamos como base teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, recorrendo sobretudo às três categorias fundamentais do método de Marx, a saber: totalidade, mediação e contradição. Partimos da concepção materialista da história,

segundo a qual as condições concretas estabelecidas pelo ser humano, para produzir-se e reproduzir-se materialmente, configuram-se como fundamento para análise de toda a vida social, afirmando a necessidade de situarmos o fenômeno da interiorização universitária brasileira na atual configuração do modo de produção capitalista.

As categorias do método, por outro lado, nos possibilitaram operacionalizar esse movimento teórico-metodológico, conectando os dados coligidos na pesquisa com as determinações mais amplas do capital e do trabalho. Apreendemos, portanto, as inter-relações entre a realidade singular da UFPE, as particularidades brasileiras e os elementos universais do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, considerando ao mesmo tempo as mediações e as contradições que perpassaram o processo.

Como ponto de partida de nosso exame, propomo-nos a caracterizar a política de expansão federal da educação superior nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, com destaque para as orientações ideopolíticas que influenciaram a ampliação da rede federal de educação em suas gestões. Para tanto, iniciamos fazendo um breve percurso histórico acerca da implantação do neoliberalismo no contexto brasileiro, considerando o endividamento público, o lugar periférico ocupado pelo país na divisão internacional do trabalho e as determinações dos organismos internacionais para reordenamento do Estado, retraindo suas intervenções sociais e abrindo espaços lucrativos mercantilização das políticas públicas de corte social.

Na sequência, adentramos nas medidas neoliberais acionadas especificamente pela gestão de Fernando Henrique Cardoso, mediante o ataque ao Estado dito “grande e burocrático”, a privatização de empresas estatais, a desresponsabilização na oferta de políticas sociais e a sua correspondente transferência para o setor privado, como é o caso da educação superior. A dilação do mercado educacional, conforme discutido, não se deu somente mediante ampliação da oferta de vagas em instituições privadas, mas também através do enquadramento das universidades federais ao padrão mercantil, com intenso corte de recursos, congelamento dos concursos públicos, ataque aos direitos dos servidores e reestruturação do seu formato de gestão, com forte caráter meritocrático e produtivista.

Adentrando nas dimensões constitutivas das políticas educacionais nos governos do PT, a partir da análise das políticas de educação superior desenvolvidas pelas gestões Lula da Silva e Dilma Rousseff, verificamos como elas também adotaram o sistema de acumulação neoliberal como base de suas ações, ainda que conciliadas com medidas desenvolvimentistas. Foi justamente esse sincretismo entre ações neoliberais e intervencionistas que explicou a

realização de iniciativas residuais voltadas para cidadania nos governos do PT, bem como os seus limites.

Conforme demonstrou a literatura consultada, o neoliberalismo heterodoxo das gestões Lula da Silva e Dilma Rousseff, definiu o formato e as barreiras da expansão da educação superior brasileira nesse período, que se deu de modo adequado ao modelo de acumulação em voga, restringindo orçamento para políticas sociais públicas, favorecendo grupos empresariais e mantendo volumosos recursos para a dívida pública. Isso significou, do ponto de vista prático, uma ampliação da educação superior executada sobretudo através do favorecimento de setores privatistas, reestruturação das universidades federais existentes e criação de novas instituições públicas sem os recursos necessários.

Dando sentido a esse movimento expansionista, os governos serviram-se ainda de duas diretrizes ideopolíticas principais, a saber: a ideia de público não-estatal e a defesa da educação como plataforma para o desenvolvimento. A partir da ideia de público não-estatal foi possível tratar a oferta de educação superior numa perspectiva mais ampla, de interesse público. Isto é, sob argumento de democratização desse nível de ensino, o governo federal pautou que tanto as Ies mercantis quanto as públicas poderiam ser consideradas prestadoras de um serviço público, cabendo, por conseguinte, a ambas também o recebimento de financiamentos privados e públicos. Mediante esse argumento, foi possível aos governos destinarem volumosos recursos públicos para setores mercantis, enquanto as universidades federais eram cada vez mais incentivadas a buscarem novas fontes de financiamento privadas e a melhor aproveitarem os seus recursos humanos e materiais.

No que diz respeito à defesa da educação como plataforma para o desenvolvimento, por outro lado, associaram-na à ideia de aceleração do crescimento econômico e de redução das desigualdades sociais, confluyente também com conceitos do Bando Mundial e com a *teoria do capital humano*, cuja base encontra-se compreensão de que a educação seria capaz de promover o desenvolvimento, reduzir as desigualdades e o desemprego, subjetivando os problemas, dissociando-os de questões estruturais do modo de produção capitalista e do lugar periférico ocupado pelo Brasil na divisão internacional do trabalho, com cadeias produtivas, postos de trabalho, projetos educativos e ciência subordinados aos países imperialistas.

Essa perspectiva, além de mostrar-se alinhada ao padrão de acumulação capitalista, não tocar em problemas de desigualdade estruturais e conter limitações de fundo, garantiu a base de sustentação social às ações governamentais de Lula da Silva e Dilma Rousseff, fazendo a população se sentir contemplada em suas propostas de “democratização do acesso à

educação”, cuja promessa incluiu possibilidades de ascensão social e melhoria da qualidade de vida dos estratos de renda mais baixos, mediante formação universitária.

O cariz democratizante apresentado pelos governos do PT também dissimulou as próprias condições em que a expansão da rede federal de educação superior ocorreu nas últimas décadas, através da já mencionada reestruturação das universidades federais existentes e criação de novas unidades acadêmicas sem os recursos humanos e financeiros necessários, adequadas ao modelo privatista e de restrição orçamentária, com infraestrutura deficitária e com implicações para as condições de trabalho em seu interior.

Porém, como visto no decorrer deste trabalho, nem mesmo essas dissimulações e alinhamentos das intervenções sociais dos governos do PT com o modelo de acumulação em voga foram capazes de conter as contradições decorrentes de sua conciliação entre neoliberalismo e medidas de avanços democráticos, que só poderiam ser controladas em momentos de bonança econômica. Sendo inexecutáveis a longo prazo e insustentáveis diante da crise econômica global, essas incompatibilidades neoliberalizantes acabaram desembocando no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e na retomada de uma versão ainda mais intensa do neoliberalismo, levada a cabo pelos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro, com fortes impactos para as políticas educacionais.

Apesar desse quadro inegavelmente desolador e de um ainda mais vigoroso processo de sucateamento da rede federal de educação superior pós-*impeachment*, retrocedendo, como visto, à sua realidade orçamentária de 2008, os problemas estruturais enfrentados pelas universidades brasileiras e seus servidores remontam décadas, sendo os últimos retrocessos apenas aprofundadores de problemas estruturais enfrentados pelas Ifes. Além de não serem garantidas as condições necessárias de ampliação universitária pública, não é possível esquecermos que as universidades federais brasileiras têm sido alvo de recorrentes cortes de recursos desde o governo Dilma Rousseff.

Não por acaso, o problema de escassez de recursos financeiros foi um dos temas frequentes ao tratarmos sobre o processo de interiorização da UFPE, transcorrendo desde o processo de criação dos *campi* até as condições mais recentes de trabalho nas unidades interiorizadas. Isto porque as contradições intrínsecas ao processo mais geral de ampliação universitária dos governos do PT e seus efeitos deletérios não estiveram desatrelados da dinâmica de interiorização da instituição, que foi definida também a partir dos limites estabelecidos pelas políticas educacionais neoliberais desenvolvimentistas dos governos Lula da Silva.



Mediante levantamento documental e revisão bibliográfica realizados, verificamos que o processo de interiorização da UFPE, efetuado em 2006, com a criação do Centro Acadêmico do Agreste e do Centro Acadêmico de Vitória, deu-se em conformidade com as diretrizes das gestões do PT, no que se refere à defesa do papel que o acesso à educação superior desempenha na redução das desigualdades e na promoção do desenvolvimento regional e nacional. Fundamentou-se, igualmente, no sentido restrito de educação e de trabalho apresentado pelo governo federal, sendo a primeira indicada como sinônimo empregabilidade, fortalecimento de arranjos produtivos locais e crescimento econômico, e o último reduzido à noção de emprego. Ambos, conforme examinado, em consonância com a *teoria do capital humano*.

A educação como plataforma para o desenvolvimento não só esteve presente nos projetos de interiorização do CAA e do CAV, como também se fizeram presentes no imaginário dos docentes consultados dos dois *campi* e da diretoria do *campus* de Caruaru, destacando-se a importância da universidade para o desenvolvimento regional, assim como a sua possibilidade de contribuição com a formação da população interiorana e/ou com a democratização da educação superior no interior do estado.

Através do levantamento documental e revisão bibliográfica identificamos, ademais, desafios referentes ao processo de interiorização da UFPE que demonstram regularidades no CAA e CAV em relação aos problemas enfrentados pelas demais Ifes fruto do processo de expansão universitária dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, que foram chamadas a expandirem suas vagas e estrutura em um contexto de *déficit* financeiro e de pessoal acumulado. Isso significou, do ponto de vista da UFPE, que a criação dos *campi* interiorizados em Caruaru e em Vitória de Santo Antão se deu em contexto de enormes dificuldades de infraestrutura material e humana, reverberando em uma estrutura organizacional diferenciada, baseada em Núcleos Acadêmicos.

A nova estrutura apresentou-se, em suas origens, como uma proposta mais multidisciplinar, visando romper com a segmentação departamental herdada do período ditatorial. Porém, a despeito do intento inicial, conforme demonstraram os dados apreendidos na pesquisa, o modelo em Núcleos acabou por refletir em uma base organizacional mais enxuta do ponto de vista dos recursos humanos e materiais. O problema tem se agravado, conforme vislumbrado através das entrevistas com as diretorias dos *campi*, mediante substituição do formato de Núcleos para o modelo “mais circular” e liofilizado de Centro Acadêmico, com a construção de secretarias unificadas, a utilização coletiva de espaços, o novo fluxo de servidores entre cursos e polivalência nas demandas. Trata-se, pois, da transição para uma base

administrativa ainda mais enxuta do que a de Núcleos Acadêmicos, cujas repercussões têm se apresentado do ponto de vista dos indicadores profissionais e acadêmicos dos diferentes *campi* da universidade, assim como das condições de trabalho de seus servidores.

A partir da análise dos dados profissionais e acadêmicos da UFPE, constatamos que o *campus* de Recife apresentou quase sempre melhores indicadores do que as demais unidades acadêmicas da universidade, ficando atrás da unidade de Vitória somente no que se refere à relação de aluno por técnico e de aluno por projeto de extensão. Verificamos, semelhantemente, que o CAA apresentou com frequência os números menos proporcionais da instituição, com maior relação aluno por professor, média mais alta de estudantes por técnico, menor acesso a grupos de pesquisa, menor número proporcional de projetos de Iniciação Científica e de projetos de extensão. Portanto, não obstante a identificação de algumas iniciativas internas e externas à instituição, pontuais e voltadas sobretudo para o incentivo ao desenvolvimento de pesquisa nos *campi* do interior, a exemplo dos editais da FACEPE e do recém-lançado Programa Institucional de Apoio à Interiorização da Pesquisa na UFPE, os indicadores da universidade apontaram para condições diferenciadas de realização das diversas dimensões do trabalho docente universitário entre as unidades acadêmicas da instituição, com destaque para o contexto especialmente crítico do *campus* de Caruaru.

Essa realidade particularmente difícil se repetiu ao analisarmos, a partir dos resultados dos depoimentos dos próprios sujeitos envolvidos, a organização do trabalho docente nos *campi* interiorizados da UFPE. Mediante questionários aplicados com os 22 docentes, verificamos a predominância entre os profissionais de avaliações negativas quanto à relação entre *campus* interiorizado e sede, a existência de desigualdade entre os diversos Centros Acadêmicos da UFPE e a ausência de ações institucionais voltadas para equalização, demonstrando insuficiência das medidas atualmente vigentes. As diretorias de Centro igualmente não apontaram para a existência de ações específicas da universidade voltadas para as particularidades dos *campi* do interior.

As especificidades dos *campi* foram reafirmadas pelos docentes ao serem questionados sobre as dificuldades enfrentadas por estarem em uma instituição interiorizada e sobre principais entraves para efetivação das atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma unidade localizada no interior. Entre as respostas dos profissionais dos dois *campi* para as referidas perguntas, tivemos maior incidência de questões ligadas à infraestrutura e acesso a equipamentos diversos e à carência de apoio institucional, havendo também a concordância da diretoria do CAV de que a estrutura física do *campus* se tratava de fato do grande gargalo da

unidade acadêmica de Vitória de Santo Antão. Sobre o assunto, houve, igualmente entre os professores, frequência significativa de menções à escassez de verbas e recursos financeiros e aos problemas com deslocamento e distância dos *campi* interiorizados como elementos dificultadores para a efetivação do tripé universitário.

Muito embora não tenhamos identificado incidências de problemas de saúde decorrentes do processo laboral entre os docentes consultados nos dois *campi*, no que diz respeito à intensificação do trabalho, verificamos entre os profissionais percepções relativas ao aumento das demandas de trabalho nos últimos anos, a levarem frequentemente trabalho para casa e a acreditarem trabalhar além da jornada estabelecida. Predominou entre eles, porém, a compreensão de que atualmente seus trabalhos não reúnem atividades antes exercidas por outros profissionais (técnico-administrativos).

Igualmente significativa foi a menção a pedidos de transferência entre os profissionais dos *campi* interiorizados, uma vez que quase metade dos 22 docentes consultados apontou já terem pensado em pedir (ou pedido) transferência, sendo “deslocamento e distância” dos *campi* os principais fatores considerados na solicitação, com destaque para o cansaço oriundo das longas viagens e os riscos a que são submetidos durante o deslocamento.

Conforme verificado, essa não foi a única vez em que problemas relacionados ao deslocamento e distância apareceram entre a nossa amostra dos docentes dos *campi* interiorizados da UFPE. Estiveram presentes também ao tratarem sobre as particularidades das unidades interiorizadas e sobre as condições de realização das três dimensões do trabalho universitário, demonstrando a urgência de criação de uma política racional e efetiva de fixação profissional voltada para as unidades acadêmicas do interior, que funcionam como polos regionais e precisam da garantia de acesso e de permanência de seus discentes e servidores. Na ausência dessa política, porém, os pedidos de transferência dos professores têm sido tratados do ponto de vista contingencial pelas diretorias de Centro, a partir de uma vontade individual de ficar na cidade ou mediante contratação de ex-alunos residentes da região.

A falta de políticas institucionais racionais e efetivas não se dá dissociada do conjunto de problemas enfrentados pelos *campi* interiorizados da UFPE e apresentados no transcorrer deste estudo. Demonstra, na prática, as condições em que a sua expansão universitária se deu nos últimos anos, sem o planejamento e recursos necessários para que se garanta de ações voltadas para a fixação dos profissionais e possibilite condições equânimes de desenvolvimento acadêmico nos diversos municípios em que a UFPE se faz presente.

Como sinalizado, o trabalho docente no CAA e no CAV segue o mesmo padrão avaliativo em todos os *campi* da instituição e está legalmente tão encarregado de realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão quanto qualquer outro Centro localizado na capital. Entretanto, diante das especificidades e dificuldades verificadas, essa uniformidade regulamentar tem refletido em desigualdades no desenvolvimento do trabalho acadêmico, podendo reverberar na frequente transferência de profissionais para outras instituições com maiores e melhores condições de trabalho.

O desejo de transferência institucional e as frequentes dificuldades de deslocamento e distância, somados aos dados profissionais e acadêmicos díspares da universidade, aos indicadores sobre intensificação do trabalho, de *déficit* de recursos financeiros e de infraestrutura nos *campi* do interior, apresentados através dos dados documentais, dos questionários e das entrevistas, vêm no sentido de indicar sintomas de precarização e demonstrar as condições diferenciadas de desenvolvimento do trabalho docente no CAA e no CAV, cuja base encontra-se no modelo de gestão de recursos materiais e humanos mais enxuto adotado nas unidades do interior.

Esse modelo, por sua vez, conforme examinado, encontra-se diretamente relacionado ao padrão restrito de expansão da educação federal brasileira nas últimas décadas, definido nas fronteiras do modelo de acumulação neoliberal desenvolvimentista adotado pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Sendo assim, respondendo o nosso problema de pesquisa: como a dinâmica de expansão interiorizada adotada pela Universidade Federal de Pernambuco implica no trabalho docente desenvolvido em suas unidades acadêmicas do interior? Podemos afirmar como tese que, definida conforme os limites estabelecidos pela expansão da educação superior dos governos neoliberais desenvolvimentistas de Lula da Silva, a dinâmica de interiorização da UFPE se deu dentro de um modelo de gestão de recursos materiais e humanos mais enxuto, cuja base encontra-se inicialmente na estrutura em Núcleos Acadêmicos e cujas repercussões se fazem sentir do ponto de vista da desproporção de servidores por alunos nos *campi* interiorizados, da intensificação do trabalho e do acesso restrito a recursos financeiros e de infraestrutura nas unidades acadêmicas do interior.

Esse cenário tem refletido, igualmente, nas possibilidades de realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nos *campi* interiorizados, justificando os indicadores díspares entre unidades acadêmicas da universidade, e na carência de políticas institucionais efetivas voltadas para as especificidades do CAA e do CAV. Sem o planejamento e recursos necessários para que se garanta as condições equânimes de desenvolvimento acadêmico e a fixação dos

profissionais nos diversos municípios em que a UFPE está localizada, têm se tornado notáveis os problemas com as condições de trabalho entre os docentes, assim como o desejo de transferência institucional.

Portanto, à guisa de conclusão, podemos afirmar que, do ponto de vista geral, a interiorização da UFPE possibilitou a criação de 2 novos *campi* no interior de Pernambuco, a oferta de novas vagas de concurso para docentes e técnicos, além da possibilidade de cursar educação pública federal para novos grupos populacionais. Todavia, do ponto de vista mais específico, a dinâmica de expansão interiorizada adotada pela universidade deu-se dentro de um padrão enxuto e sem organicidade do modelo universitário entre as suas diferentes unidades acadêmicas, cuja repercussão tem se dado sobretudo do ponto de vista da intensificação do trabalho docente, das condições de infraestrutura e de acesso a recursos, bem como das possibilidades de realização do tripé ensino, pesquisa e extensão nos *campi* do interior, dificultando a permanência de profissionais nas unidades interiorizadas e a garantia de condições equitativas de trabalho no CAA e no CAV.

Sendo essas as condições atualmente enfrentadas pelas unidades acadêmicas interiorizadas da UFPE e por seus servidores, através da efetivação do modelo organizacional mais liofilizado de Centro Acadêmico, agora em pleno andamento no CAA e CAV, estabelecem-se tendências de aprofundamento do processo de precarização das condições acadêmicas e de trabalho nos *campi* interiorizados da universidade. Uma vez que se trata de uma estrutura experimental e gradualmente replicada para os demais Centros Acadêmicos da universidade, ponderamos acerca da repercussão do modelo liofilizado para as demais unidades acadêmicas da UFPE, o que implica na urgência de medidas institucionais de reversão do atual quadro, sob o risco de mudança da própria natureza do trabalho docente na universidade.

## REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: Precarização do trabalho e redundância salarial. **Rev. Katál.** Florianópolis, v. 12, n.2, p. 188-197 jul./dez. 2009.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo**: As políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1995.
- ANDRADE, Antonia Costa; LUCENA, Carlos; BARLETA, Ilma Andrade. A precarização do trabalho, o REUNI, e o Novo Desenvolvimentismo. **Rer. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.1 [75], p. 234-257, jan./mar. 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da Educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- BANCO CENTRAL; IPEADATA. **Dívida líquida do setor público em percentagem do Produto Interno Bruto (PIB)**. Fluxo acumulado em 12 meses. Disponível em: < <http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?serid=38388>> . Acesso em: 07.05.2017.
- BANCO MUNDIAL. **La educación em los países em desarrollo: peligros y promesas**. Washington: Banco Mundial, 2000.
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer? In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. São Paulo: Papirus, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. de M. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Regulação da educação superior brasileira: a Lei de Inovação Tecnológica e da Parceria Público-Privada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 41, n. 4, p. 961-973, out./dez. 2015.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1995.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nos últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm)>. Acesso em: 12.12.2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10.12.2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.306**, de 17 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.. Disponível em: < [D2306 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm)>. Acesso em: 10.12.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.678**, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9678.htm)>. Acesso em: 07.05.2017.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Lei Complementar nº 101**, de 4 de maio de 2000a. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LCP/Lcp101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm)>. Acesso em: 23.07.2016.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Lei nº 10.168, de 29 de Dezembro de 2000b**. Institui contribuição de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para Apoio à Inovação e dá outras Providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10168.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10168.htm)>. Acesso em: 23.07.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 28.08.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001b**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm)>. Acesso em: 28.08.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004a**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 24.07.2016.

BRASIL. **Medida Provisória nº 208**, de 20 de agosto de 2004b, que altera dispositivos da Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior. Disponível em: <[Mpv 208 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/med/208.htm)>. Acesso em: 15.12.2020.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Lei nº. 10.973, de 2 de dezembro de 2004c**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm)>. Acesso em: 22.06.2016.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004d**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm)>. Acesso em: 22.06.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005a**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 28.08.2014.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005b**. Dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111196.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111196.htm)>. Acesso em: 22.06.2016.

BRASIL. **Expansão das universidades federais**: um sonho se torna realidade: período 2003-2006. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007a.

BRASIL. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007b. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 12.11.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007c. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades



Federais REUNI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 09.06.2016.

BRASIL. **Reuni - Reestruturação das Universidades Federais:** Diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2007d. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf)>. Acesso em: 28.04.2022.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 22**, de 30 de abril de 2007e. Disponível em: <[PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 20, DE 24 DE ABRIL DE 2007 \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria22.pdf)>. Acesso em: 22.04.2022.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 224**, de 23 de julho de 2007f. Altera a Portaria Normativa Interministerial nº 22. Disponível em: <[Página 70 do Diário Oficial da União - Seção 1, número 141, de 24/07/2007 - Imprensa Nacional](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/portaria-normativa/224.htm)>. Acesso em: 28.04.2022.

BRASIL. **Medida provisória nº 431, de 14 de maio de 2008a.** Institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/mpv/431.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/mpv/431.htm)>. Acesso em: 31.07.2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 11.784**, de 22 de setembro de 2008b. Institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm)>. Acesso em: 13.02.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011.** Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm)>. Acesso em: 09.02.2017.

BRASIL. Ministério da Previdência Social. **Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012a.** Institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo, inclusive os membros dos órgãos que menciona e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12618.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12618.htm)>. Acesso em: 13.02.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012b. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 07.07.2017.

BRASIL. **Lei 12.772**, de 28 de dezembro de 2012c. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)>. Acesso em: 15.07.2017.

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

BRASIL. **Medida Provisória nº 623, de 19 de julho de 2013**. Altera a Lei nº 12.844, de 19 de julho de 2013, para dispor sobre operações de crédito rural relativas a empreendimentos localizados na área de abrangência da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/Mpv/mpv623.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Mpv/mpv623.htm)>. Acesso em: 31.07.2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.259**, de 29 de maio de 2014. Altera o Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011, que dispõe sobre a constituição de banco de professor-equivalente das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação. Disponível em: < [Decreto nº 8259 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8259.htm)>. Acesso em: 22.04.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Lei nº 13.243**, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm)>. Acesso em: 13.02.2017.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP/MEC, 2017b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)>. Acesso em: 11.12.2017.

CARDOSO, Valéria Maria Lima; RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. Entre Travessias: A Saúde dos Docentes na Expansão / Interiorização do IFMA. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, 16(1): 24-36, abril, 2016.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006.

CASTRO, Lucia Rebello de. Privatização, especialização e individualização: um outro mundo (acadêmico) é possível? **Psicologia & Sociedade**, n. 22, v. 3, 622-627, 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto de reforma da educação superior. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAVES, V. L. J.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. M. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, M. OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB**. Brasília : INEP, 2008.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. Precarização e superexploração do trabalho docente: a expansão das matrículas e o aumento da relação professor/aluno. **Universidade e Sociedade**, DF, ano XX, nº 47, p. 165-174, fevereiro de 2011a.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 105, p. 241-266, abr./jun. 2011b.

COELHO, Luciana Zacharias Gomes Ferreira. **Expansão da educação superior: um estudo sobre trabalho docente no Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (2006-2012)**. Uberlândia: UFU, 2015. 176f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado à educação superior no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial – Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

COSTA, Maria Raimunda Santos da. Contextualizando expansão e interiorização no campo da educação brasileira. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 7, Nº 1, p. 250-276, Set/Dez 2017.

COSTA, Max. Más condições de trabalho afastam docentes dos *campi* do interior. In: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Dossiê Nacional Precarização: Precarização das condições de trabalho I**. Brasília, DF: ANDES-SN, 2013.

CRUZ, Maurício Serra Moreira da. **Transformando a gestão pública em Pernambuco: Modelo de Gestão Todos por Pernambuco**. Disponível em: <[http://www.seplag.pe.gov.br/c/publicador\\_repositorio\\_documento/get\\_file?p\\_l\\_id=37791&folderId=38137&name=DLFE-2423.pdf](http://www.seplag.pe.gov.br/c/publicador_repositorio_documento/get_file?p_l_id=37791&folderId=38137&name=DLFE-2423.pdf)> . Acesso em: 03.02.2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DATAFOLHA: Lula tem 49% no 2º turno, e Bolsonaro, 44%. **G1**. 14 out. 2022. Disponível em: <[Datafolha: Lula tem 49% no 2º turno, e Bolsonaro, 44% | Pesquisa Eleitoral | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/pesquisa-eleitoral/noticia/2022/10/14/datafolha-lula-tem-49-no-2o-turno-e-bolsonaro-44-pesquisa-eleitoral-g1-globo-com)>. Acesso em: 06.11.2022.

DE PAULA, Allison Slider do Nascimento et. al. A privatização da educação superior brasileira e as novas/velhas teses do Banco Mundial. **Universidade e sociedade**, Brasília, N. 62, junho 2018.

DIÁRIO de Pernambuco. Em Pernambuco, 661 mil pessoas vivem em residências com insegurança alimentar grave. **Diário de Pernambuco**. 17 out. 2020. Disponível em: <[Em](#)

[Pernambuco, 661 mil pessoas vivem em residências com insegurança alimentar grave | Local: Diário de Pernambuco](#)>. Acesso em: 16.05.2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil e a Modalidade EaD. MANCEBO, Deise et. al. (Org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

EM PERNAMBUCO, 661 mil pessoas vivem em residências com insegurança alimentar grave. **Diário de Pernambuco**. 17 set. 2020. Disponível em: <[Em Pernambuco, 661 mil pessoas vivem em residências com insegurança alimentar grave | Local: Diário de Pernambuco](#)>. Acesso em: 16.05.2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. In: Reunião Anual da ANPED, 23, 2000, Caxambú. **Anais...** Caxambú – MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000.

FARAGE, Eblin; DUARTE, Emerson. Desafios do retorno presencial e do financiamento do ensino superior público: lutar e resistir para não ‘passar a boiada’. **Universidade e Sociedade**, Brasília, N. 70, julho. 2022.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade Multicampi**. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. São Paulo: Papirus, 2009.

FOLHA de Pernambuco. Indústria recuou em sete dos 15 locais pesquisados em 2019, diz IBGE. **Folha de Pernambuco**. 11 fev. 2020a. Disponível em: <[Indústria recuou em sete dos 15 locais pesquisados em 2019, diz IBGE - Folha PE](#)>. Acesso em: 16.05.2022.

FOLHA de Pernambuco. Informalidade atinge recorde em Pernambuco e em outros 19 estados, diz IBGE. **Folha de Pernambuco**. 14 fev. 2020b. Disponível em: <[Informalidade atinge recorde em Pernambuco e em outros 19 estados, diz IBGE - Folha PE](#)>. Acesso em: 16.05.2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

FREITAS, Cecília Carolina Simeão de; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O Plano de Desenvolvimento da Educação no contexto do novo desenvolvimentismo brasileiro. **RBPAE** - v. 32, n. 1, p. 069 - 088 jan./abr. 2016.

GARCIA, Marco Aurélio. Dez anos de política externa. In: SADER, Emir (Org.). **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

GEOCAPES – SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEORREFERENCIAIS – CAPES. **Distribuição de discente de pós-graduação no Brasil - Ano 2022**. Disponível em: < [GEOCAPES](#)>. Acesso em: 07.11.2023.

GOMES, José Menezes. 21 anos de Plano Real, sistema da dívida e ajuste fiscal. **Universidade e Sociedade**, Brasília, V. 26, N. 57, jan. 2016.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; Silva Jr., João dos Reis; Oliveira, João Ferreira (org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Dos Cadernos do cárcere 1929-1935. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O leitor de Gramsci**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2020.

INDÚSTRIA recuou em sete dos 15 locais pesquisados em 2019, diz IBGE. **Folha de Pernambuco**. 11 fev. 2020. Disponível em: < [Indústria recuou em sete dos 15 locais pesquisados em 2019, diz IBGE - Folha PE](#)>. Acesso em: 16.05.2022.

INFORMALIDADE atinge recorde em Pernambuco e em outros 19 estados, diz IBGE. **Folha de Pernambuco**. 14 fev. de 2020. Disponível em: < [Informalidade atinge recorde em Pernambuco e em outros 19 estados, diz IBGE - Folha PE](#)>. Acesso em: 16.05.2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2003: Resumo técnico**. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo\\_tecnico\\_050105.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf)>. Acesso em: 12.08.2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse da educação superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> >. Acesso em: 12.03.2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Censo da Educação superior 2016**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)>. Acesso em: 12.08.2020.

JUNTA, Cristiano. **Estresse e depressão na pós-graduação: uma realidade que a academia insiste em não ver**. Abril de 2017. Disponível em: < <http://www.anpg.org.br/estresse-e-depressao-na-pos-graduacao-uma-realidade-que-a-academia-insiste-em-nao-ver/> >. Acesso em: 04.04.2017.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. 1ª Ed. São Paulo: EDIPRO, 2016.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, 34(1): 49-64, jan/abr 2009.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. 1ª Ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. **Os anos lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Janeta Luzia. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 207-215, maio/ago. 2017.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Contrarreforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília, N. 44, jul. 2009.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Expansão e reestruturação das universidades federais e intensificação do trabalho docente: o programa REUNI. **R. Pol. Públ.**, São Luís – MA, Número especial, p. 441-452, outubro de 2012.

LIMA, Rômulo André. A lei geral de acumulação capitalista e as crises cíclicas. **Leituras de Economia Política**, Campinas, (16): 87-110, jun. 2010.

LISBOA, Carla. Reuni expande a precarização nas universidades. In: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Dossiê Nacional Precarização**: Precarização das condições de trabalho II. Brasília, DF: ANDES-SN, 2013b.

MAIA, Lícia de Souza Leão. Universidade e responsabilidade social: o direito a uma formação de qualidade e gratuita para cada brasileiro. In: LIMA, Iranete Maria da Silva; FRANCO, Maria Joelma do Nascimento; CUNHA, Kátia Silva (Orgs.). **Reflexões e ações sobre Educação, Estado e Diversidade**. Vol. 4. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 47-73.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(1), 74-80, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 3ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital**. 29ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015. Livro I, v. 2.

MARX, Karl. **O capital**. 34ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016. Livro I, v. 1.

MAYER, André. Educação e Emancipação humana na greve dos docentes federais em 2015. **Universidade e Sociedade**, Brasília, V. 26, N. 57, jan. 2016.

MENDONÇA, Raquel Mônica Lopes de. **Análise da implementação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco no contexto da expansão e interiorização da Universidades Federais brasileiras**. Recife: 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral**. Caruaru, 2014. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru. 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NISHIMURA, Shin Pinto. A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS. **Universidade e Sociedade**, Brasília, V. 23, N. 53, fev. 2014.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: vinte anos depois. In: ORSO, Paulo José (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, Fred. Problemas extrapolam a infraestrutura e avançam sobre os direitos trabalhistas. In: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Dossiê Nacional**. ANDES/SN. Brasília, DF. N. 3, p. 22-34, abril. 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade de Goiás**







33, 2019, Balneário Camboriú-SC. Anais... ANPET, 2019, p. 545-556. Disponível em: <[4\\_490\\_AC.pdf \(anpet.org.br\)](#)>. Acesso em: 21.02.2023.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. As missões da universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.3, p. 38-56, Setembro/Dezembro 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil - 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional - OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014. (Versão revisada e corrigida em junho de 2018).

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectivas**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. **Política de esporte e lazer como Educação emancipatória da juventude: contradições e possibilidades das políticas democráticas e populares**. Salvador: UFBA, 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Comunicado Especial CNG ANDES-SN**. Conjuntura e a greve dos docentes das IFE. Brasília, DF: ANDES-SN, 2012a. Disponível em: <[http://www.memoriasdaresistencia.org.br/comunicadoespecial2\\_CNG.pdf](http://www.memoriasdaresistencia.org.br/comunicadoespecial2_CNG.pdf)>. Acesso em: 25.03.2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Comunicado Especial: Avaliação Política**. Brasília, DF: ANDES-SN, 2012b. Disponível em: <[imp-ult-1500854922.pdf \(andes.org.br\)](#)>. Acesso em: 17.12.2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Dossiê Nacional Precarização**: Precarização das condições de trabalho I. Brasília, DF: ANDES-SN, 2013a.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Dossiê Nacional Precarização**: Precarização das condições de trabalho II. Brasília, DF: ANDES-SN, 2013b.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Cartilha**: Regime de Previdência Complementar-Funpresp. Brasília, DF: ANDES-SN, 2013c.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Dilma veta retorno da liberalização sindical**. 02 de julho de 2014. Disponível em: < <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=6892>>. Acesso em: 14.02.2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Comunicado cng nº 46 – 11 de outubro de 2015**. Disponível em: < [https://grevenasfederaisandes.files.wordpress.com/2015/05/comunicado\\_46\\_final.pdf](https://grevenasfederaisandes.files.wordpress.com/2015/05/comunicado_46_final.pdf) >. Acesso em: 24.03.2016.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Carreira em debate**: valorização do professor ou retirada de direitos? Brasília (DF): ANDES-SN, 2017a.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **MARCO LEGAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (LEI 13.243/16)**: riscos e consequências para as universidades e a produção científica no Brasil. Brasília (DF): ANDES-SN, 2017b. Disponível em: < [cartilha\\_marco.pdf \(adusp.org.br\)](http://adusp.org.br/cartilha_marco.pdf) >. Acesso em: 22.10.2023

SIQUEIRA, Luana Tavares. Desenvolvimento e pobreza: uma análise crítica. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 12, n. 24, p. 353-384, jul./dez. 2012.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Hélio (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TONELLO, Iuri. **No entanto ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo/Iskaa, 2021.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL – TSE. **Eleição geral ordinária 2022**. 31 out. 2022. Disponível em: < [Resultados – TSE](#) >. Acesso em: 06.11.2022.

TRINDADE, Héglio. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

TRINDADE, Héglio. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TRISTÃO, Ellen. A opção neoliberal do primeiro mandato do governo Lula. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 104-128, jan./jun. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **UFBA em números 2019 – Base 2018**. Salvador: UFBA, 2019. Disponível em: <[ufba\\_em\\_numeros\\_30\\_09.pdf](#)>. Acesso em: 19.08.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Relatório consolidado UFAL 2018**. Disponível em: <[Relatório Consolidado — Universidade Federal de Alagoas \(ufal.br\)](#)>. Acesso em: 25.08.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Relatório de gestão 2018**. Campina Grande: UFCG, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto de Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco**: Campus do Agreste. Recife: UFPE, maio de 2005a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Proposta de instalação de cursos na área de saúde em Vitória de Santo Antão (versão preliminar)**. Recife: UFPE, julho de 2005b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco**: Campus Vitória de Santo Antão. Projeto político-pedagógico. Recife: UFPE, [2005c?].

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução 03/2014**. Estabelece critérios e normas para fins de progressão funcional e promoção na carreira de Professor de Magistério Superior. Disponível em: <c>. Acesso em: 22.03.2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. Recife: UFPE, 2015a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Indicadores institucionais da UFPE – 2007 – 2014**. Recife: UFPE, 2015b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Anuário estatístico UFPE 2016 – Base 2015**. Recife: UFPE, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Anuário estatístico UFPE 2017 – Base 2016**. Recife: UFPE, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Estatuto e Regimento geral da Universidade Federal de Pernambuco – Outubro/2018**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/38962/1124892/bo92.pdf/1eadb52f-744b-4ab1-91f1-45998908a491>>. Acesso em: 24.01.2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Recife: UFPE, 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Anuário estatístico UFPE 2019 – Base 2018**. Recife: UFPE, 2019b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Edital Propg nº 04/2021a**. Concessão de Bolsas para Cooperação com o Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (OIJ) Disponível em: < [257c0ccd-d130-4d2f-a5d6-9a5976d31963 \(ufpe.br\)](https://257c0ccd-d130-4d2f-a5d6-9a5976d31963.ufpe.br)>. Acesso em: 04.10.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Edital Propg nº 03/2021b**. Programa Institucional de Apoio à Interiorização da Pesquisa na UFPE. Disponível em: <[Microsoft Word - proposicao\\_edital\\_professor\\_visitante\\_propg\\_final \(ufpe.br\)](#)>. Acesso em: 04.10.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Edital Propesqi nº 12/2021c**. Edital Institucional de Apoio à Interiorização da Pesquisa. Disponível em: <[2021 - UFPE](#)>. Acesso em: 04.10.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Campus do Agreste abrirá curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia**. 16 jun. 2021d. Disponível em: < [Campus do Agreste abrirá curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia - Notícias CAA - UFPE](#)>. Acesso em: 09.11.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **UFPE cria Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia para o Centro Acadêmico do Agreste**. 10 out. 2021e. Disponível em: <[UFPE cria Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia para o Centro Acadêmico do Agreste - Notícias - UFPE](#)>. Acesso em: 06.11.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 04/2022**. Estabelece normas para criação e funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu para realizarem atividades não presenciais, híbridas e a distância no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <[Resolucao-04-2022-CEPE-UFPE.pdf](#)>. Acesso em: 20.12.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Anuário estatístico UFPE 2016 – 2021**. Disponível em: < [Microsoft Power BI](#)>. Acesso em: 12.02.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Edital para assistência estudantil 2022.2**. Recife: UFPE, 2023. Disponível em: < [EDITAL DE BOLSAS DE MANUTENÇÃO ESTUDANTIL 2022-2.pdf - Google Drive](#)>. Acesso em: 20.02.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Anuário estatístico da UFS 2017/2019**. São Cristóvão: COPAC/PROPLAN, 2020. Disponível em: < [Anu\\_rio Estat stico da UFS 2017-2018-2019.pdf](#)>. Acesso em: 23.08.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário estatístico UFCE 2019 – Base 2018**. Fortaleza: UFCE, 2019. Disponível em: < [anuario\\_estatistico\\_ufc\\_2019\\_base\\_2018.pdf](#)>. Acesso em: 20.08.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Dados abertos UFMA**. Disponível em: <[Bem vindo - Portal de Dados Abertos da UFMA](#)>. Acesso em: 05.10.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **UFRN em números 2016-2020**. Disponível em: <[Microsoft Power BI](#)>. Acesso em: 26.08.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Univasf em números 2012-2019**: Dados e ações da gestão universitária. Petrolina: UNIVASF, 2020. Disponível em: <[univasf-em-numeros-2012\\_2019.pdf](#)>. Acesso em: 26.08.2019.

XAVIER, Fátima. Vagas nas universidades públicas: expansão versus precarização? In: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Dossiê Nacional Precarização**: Precarização das condições de trabalho I. Brasília, DF: ANDES-SN, 2013.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas com as diretorias dos Centros interiorizados da UFPE**

### **Roteiro de entrevista – Diretoria do Centro Acadêmico do Agreste**

Considerando que o CAA conta com especificidades próprias das instituições interiorizadas recém-criadas, como elas têm sido tratadas pela UFPE?

Acredita que os editais internos e externos contemplam as particularidades dos *campi* interiorizados da UFPE? Se sim, de qual modo?

Os *campi* interiorizados da UFPE contam como uma estrutura organizacional diferente da utilizada nos Centros localizados em Recife.

Acredita que a diferente organização, em Núcleos Acadêmicos, interfere na dinâmica de funcionamento e de trabalho do CAA? Como?

Acredita que existem algumas questões no tocante à infraestrutura e acesso a recursos do CAA que podem interferir nas condições trabalho docente desenvolvidas na instituição? Se sim, de qual modo? Explique sua resposta.

Considera as condições de trabalho nos *campi* interiorizados da UFPE diferenciadas? Se sim, em qual sentido?

Considera em alguma medida as condições de trabalho/carreira da UFPE menos promissoras no interior?

São frequentes os pedidos de remoção, redistribuição e/ou exoneração entre docentes do *campus* Caruaru? Quando solicitadas, saberia informar qual o principal motivo e destino da transferência?

### **Roteiro de entrevista – Diretoria do Centro Acadêmico de Vitória**

Considerando que o CAV conta com especificidades próprias das instituições interiorizadas recém-criadas, como elas têm sido tratadas pela UFPE?

Acredita que os editais internos e externos contemplam as particularidades dos *campi* interiorizados da UFPE? Se sim, de qual modo?

Os *campi* interiorizados da UFPE contam como uma estrutura organizacional diferente da utilizada nos Centros localizados em Recife.

Acredita que a diferente organização, em Núcleos Acadêmicos, interfere na dinâmica de funcionamento e de trabalho do CAV? Como?

Acredita que existem algumas questões no tocante à infraestrutura e acesso a recursos do CAV que podem interferir nas condições trabalho docente desenvolvidas na instituição? Se sim, de qual modo? Explique sua resposta.

Considera as condições de trabalho nos *campi* interiorizados da UFPE diferenciadas? Se sim, em qual sentido?

Considera em alguma medida as condições de trabalho/carreira da UFPE menos promissoras no interior?

São frequentes os pedidos de remoção, redistribuição e/ou exoneração entre docentes do *campus* Vitória? Quando solicitadas, saberia informar qual o principal motivo e destino da transferência?



## APÊNDICE B – Imagens do *campus* de Caruaru

**Figura 3 –** Entrada principal do *campus* de Caruaru – Dezembro de 2021



**Fonte:** A Autora (2023)

**Figura 4 –** Prédio administrativo e biblioteca do *campus* de Caruaru – Dezembro de 2021



**Fonte:** A Autora (2023)

**Figura 5 –** Visão ampla do restaurante universitário do *campus* de Caruaru – Dezembro de 2021



**Fonte:** A Autora (2023)

**Figura 6 –** Visão do esgoto em frente ao restaurante universitário do *campus* de Caruaru – Dezembro de 2021



**Fonte:** A Autora (2023)

**Figura 7 –** Estrutura de banheiros construídos e nunca utilizados no *campus* de Caruaru – Dezembro de 2021



**Fonte:** A Autora (2023)

**Figura 8 –** Rampa que leva a lugar nenhum no *campus* de Caruaru – Dezembro de 2021



**Fonte:** A Autora (2023)



**Figura 9** – Visão lateral do prédio do curso de medicina do *campus* de Caruaru – Dezembro de 2021



**Fonte:** A Autora (2023)

**Figura 10** – Visão frontal do prédio do curso de medicina do *campus* de Caruaru – Dezembro de 2021



**Fonte:** A Autora (2023)

## APÊNDICE C – Imagens do *campus* de Vitória

**Figura 11** – Entrada principal do *campus* de Vitória – Outubro de 2021



**Fonte:** A Autora (2023)

**Figura 12** – Prédio administrativo do *campus* de Vitória – Outubro de 2021



**Fonte:** A Autora (2023)

**Figura 13 –** Tiro de guerra – estrutura utilizada provisoriamente pelo *campus* de Vitória – Outubro de 2021



**Fonte:** A Autora (2023)

**Figura 14 –** Cantina do *campus* de Vitória – Outubro de 2021



**Fonte:** A Autora (2023)

**Figura 15 –** Anexo do *campus* de Vitória – Outubro de 2021



**Fonte:** A Autora (2023)

**APÊNDICE D – Questionários: “Trabalho docente no contexto da interiorização da Universidade Federal de Pernambuco” – Versões CAA e CAV**



**Forms (Visualização)** Trabalho docente no contexto da interioriz...

# Trabalho docente no contexto da interiorização da Universidade Federal de Pernambuco

**15**

Respostas

**24:19**

Tempo médio para concluir

**Fechado**

Status

**1. Gênero:**

|                                                 |   |
|-------------------------------------------------|---|
| <span style="color: blue;">●</span> Feminino    | 8 |
| <span style="color: orange;">●</span> Masculino | 7 |
| <span style="color: green;">●</span> Outro      | 0 |

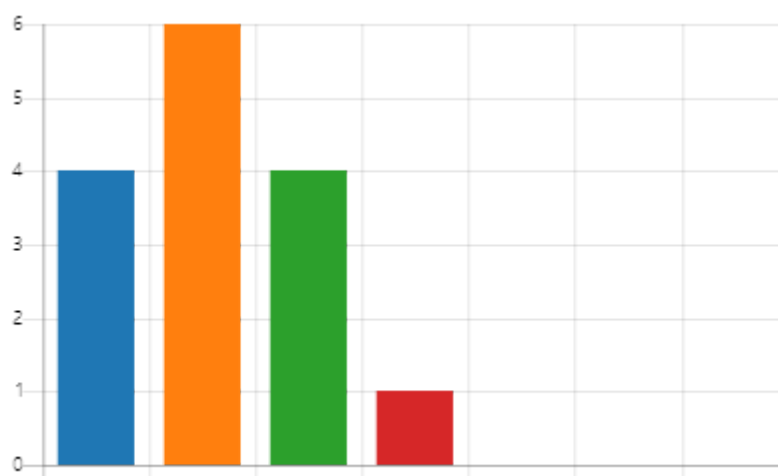
**2. Qual sua idade?**

|                                                    |   |
|----------------------------------------------------|---|
| <span style="color: blue;">●</span> 21 a 30 anos   | 0 |
| <span style="color: orange;">●</span> 31 a 40 anos | 9 |
| <span style="color: green;">●</span> 41 a 50 anos  | 5 |
| <span style="color: red;">●</span> 51 a 60 anos    | 0 |
| <span style="color: purple;">●</span> + de 60 anos | 1 |



### 3. Está vinculada/o a qual Núcleo?

|                                                                         |   |
|-------------------------------------------------------------------------|---|
| <span style="color: blue;">●</span> Núcleo de Formação Docente          | 4 |
| <span style="color: orange;">●</span> Núcleo de Gestão                  | 6 |
| <span style="color: green;">●</span> Núcleo de Tecnologia               | 4 |
| <span style="color: red;">●</span> Núcleo de Design e Comunica...       | 1 |
| <span style="color: purple;">●</span> Núcleo Interdisciplinar de Ciê... | 0 |
| <span style="color: brown;">●</span> Núcleo de Ciências da Vida         | 0 |
| <span style="color: pink;">●</span> Outro.                              | 0 |



### 4. Há quanto tempo você está na instituição?

|                                                                    |   |
|--------------------------------------------------------------------|---|
| <span style="color: blue;">●</span> Desde a implantação do camp... | 1 |
| <span style="color: orange;">●</span> + de 10 anos                 | 3 |
| <span style="color: green;">●</span> entre 10 e 5 anos             | 6 |
| <span style="color: red;">●</span> menos de 5 anos                 | 5 |



### 5. Qual a sua maior titulação?

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| <span style="color: blue;">●</span> Graduação        | 0  |
| <span style="color: orange;">●</span> Especialização | 0  |
| <span style="color: green;">●</span> Mestrado        | 2  |
| <span style="color: red;">●</span> Doutorado         | 12 |
| <span style="color: purple;">●</span> Pós-doutorado  | 1  |



## 6. Qual a sua categoria funcional?

|                                                  |    |
|--------------------------------------------------|----|
| <span style="color: blue;">●</span> Auxiliar     | 0  |
| <span style="color: orange;">●</span> Assistente | 3  |
| <span style="color: green;">●</span> Adjunto     | 10 |
| <span style="color: red;">●</span> Associado     | 2  |
| <span style="color: purple;">●</span> Titular    | 0  |



## 7. Qual o seu regime de trabalho?

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| <span style="color: blue;">●</span> 20 horas             | 0  |
| <span style="color: orange;">●</span> 40 horas           | 0  |
| <span style="color: green;">●</span> Dedicação Exclusiva | 15 |



## 8. Qual a sua carga-horária em sala de aula?

15  
Respostas

## Respostas Mais Recentes

"Sempre mantive a média de 240 horas semestrais."

"12 horas semanais."

"10h/s"

## 9. O que a/o levou a prestar concurso para uma instituição interiorizada?

15  
Respostas

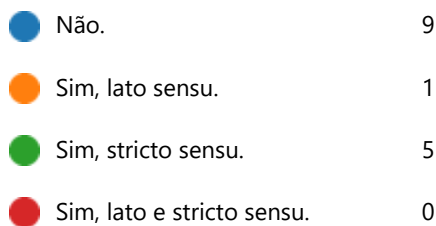
## Respostas Mais Recentes

"Um acaso e uma vontade de voltar à sala de aula (Ensino + Matemát..."

"A proximidade da minha residência e a possibilidade de contribuir co..."

"Lecionar na mesma instituição onde fiz minha graduação."

## 10. Está inserida/o na pós-graduação?



## 11. O que a/o levou a participar da Pós-graduação? (Caso a resposta anterior tenha sido positiva)

8  
Respostas

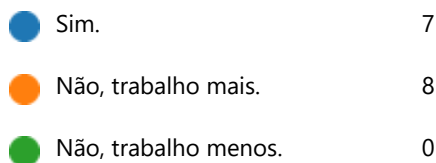
## Respostas Mais Recentes

"Optei sempre por um trabalho efetivo em sala de aula, sem muito int...

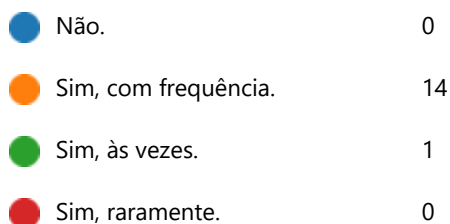
"Não participo, mas pretendo ingressar em breve."

"Contribuir para a abertura da primeira pós graduação de administraç...

## 12. Você acredita trabalhar o tempo equivalente à jornada estabelecida?



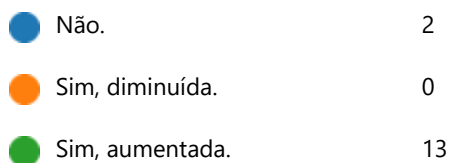
## 13. Você leva trabalho para casa?



14. O seu trabalho reúne atividades que antes eram exercidas por mais de uma pessoa? (Ex: por técnico-administrativo)



15. Você percebe alguma mudança nas demandas de trabalho nos últimos anos?



16. Você já solicitou afastamento devido a algum problema de saúde relacionado ao trabalho?



17. Possui algum problema de saúde decorrente do trabalho?



18. Faz uso de ansiolíticos?



19. Como você descreveria a relação do centro interiorizado (no qual está lotada/o) com a sede?

15  
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Sempre "notei" a relação do CAA com a sede (Reitoria) muito transpa...

"Uma relação com comunicação ainda deficiente, pois algumas dema...

"É uma relação dificultada pela distância física e burocracia de alguns ...

20. Como você avalia a nova estrutura de gestão (em Núcleos) dos Centros Interiorizados?

15  
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Em minha opinião, acredito ser mais proveitoso e saudável para o dis...

"Avalio de forma positiva, principalmente, pela descentralização do "p...

"Promove certo o diálogo entre os diferentes cursos de um mesmo núc...

21. Você considera equânime a relação entre os centros interiorizados e os centros localizados na sede?



22. Em caso de resposta negativa na pergunta anterior, você acredita que a UFPE leva em consideração essas desigualdades/especificidades e promove ações voltadas para equalização?



23. Qual a principal POTENCIALIDADE/VANTAGEM de estar em uma instituição interiorizada?

15  
Respostas

Respostas Mais Recentes

"De início, posso dizer que nelas (no caso, CAA nos IFPEs) sempre enco...  
 "Atingir de maneira mais direta as comunidades, socialmente, mais vu...  
 "Poder desenvolver soluções para as demandas do interior do Estado."

24. Qual a principal DIFICULDADE de estar em uma instituição interiorizada?

15  
Respostas

Respostas Mais Recentes

"O tempo gasto por professores e alunos para chegar até lá, ou seja, a ...  
 "A infraestrutura ainda deficiente, apesar das melhorias crescentes nos...  
 "A dificuldade dos estudantes do interior, em termos de transporte e h..."

25. Como você percebe a relação entre o tripé ensino-pesquisa-extensão no seu cotidiano de trabalho?

15  
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Eu sou (sempre fui) sala de aula (ensino) e, cá pra nós, é o maior labo...  
 "Nem sempre. Ainda veja que o " pilar" da extensão não se apresenta t...  
 "A pesquisa é muito valorizada em detrimento do ensino e da extensã..."

26. Você acredita que exista uma relação hierárquica entre as diferentes atividades-fim da universidade?



27. Se sim, o que você acredita que favorece a hierarquização?

8  
Respostas

Respostas Mais Recentes  
*"Exigências da CAPES, principalmente para a pós graduação."*

28. Se sim, você acredita que processos avaliativos institucionais fortalecem esta hierarquização entre as atividades-fim?

9  
Respostas

Respostas Mais Recentes  
*"Sim. "*

29. Qual a principal DIFICULDADE encontrada por um/a profissional lotado em uma instituição interiorizada para efetivação das atividades de ENSINO?

15  
Respostas

Respostas Mais Recentes  
*"Nenhuma! Os discentes são brilhantes em termos de recepção de "en..."*  
*"A limitação de materiais de uso geral individuais, como equipamento..."*  
*"A dificuldade dos estudantes do interior, em termos de transporte e h..."*

30. Qual a principal DIFICULDADE encontrada por um/a profissional lotado em uma instituição interiorizada para efetivação das atividades de PESQUISA?

15  
Respostas

Respostas Mais Recentes  
*">>>>? Não é minha área. Mas sou de opinião que um pesquisador, ..."*  
*"O estabelecimento de parcerias técnico-científicas com outras Institui..."*  
*"Recursos básicos como internet."*



31. Qual a principal DIFICULDADE encontrada por um/a profissional lotado em uma instituição interiorizada para efetivação das atividades de EXTENSÃO?

15  
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Não é diferente nas interiorizadas e central. No campo da pesquisa e...

"De forma geral, a falta de interesse das Instituições locais de estabele...

"Recursos básicos como internet e transporte."

32. Já pensou em pedir (ou pediu) transferência da instituição na qual trabalha?

● Sim. 6  
● Não. 9



33. Se sim, qual foi o fator determinante que a/o levou a pensar em pedir transferência?

7  
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Como já falei antes, o tempo de viagem que sempre é maior que o te...

# Forms (Visualização) Trabalho docente no contexto da interioriz...

## Trabalho docente no contexto da interiorização da Universidade Federal de Pernambuco

**7**

Respostas

**38:40**

Tempo médio para concluir

**Fechado**

Status

### 1. Gênero:

|                                                                                     |           |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---|
|    | Feminino  | 1 |
|    | Masculino | 6 |
|  | Outro     | 0 |



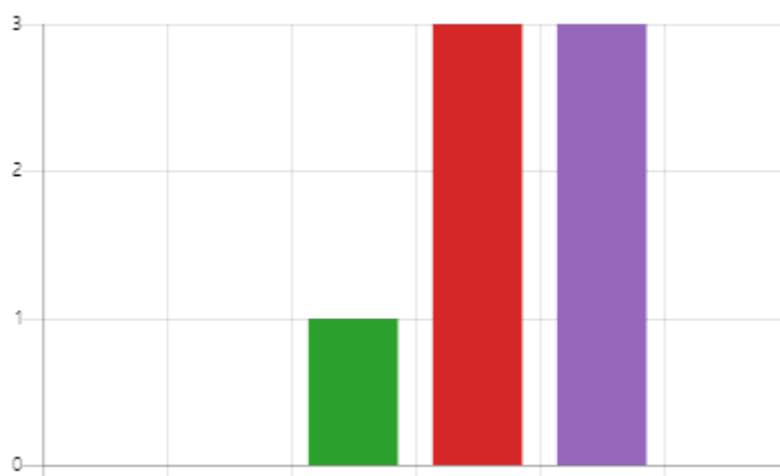
### 2. Qual sua idade?

|                                                                                     |              |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---|
|  | 21 a 30 anos | 0 |
|  | 31 a 40 anos | 1 |
|  | 41 a 50 anos | 4 |
|  | 51 a 60 anos | 1 |
|  | + de 60 anos | 1 |



### 3. Está vinculada/o a qual Núcleo?

|                                                                        |   |
|------------------------------------------------------------------------|---|
| <span style="color: blue;">●</span> Núcleo de Enfermagem               | 0 |
| <span style="color: orange;">●</span> Núcleo de Nutrição               | 0 |
| <span style="color: green;">●</span> Núcleo de Saúde Coletiva          | 1 |
| <span style="color: red;">●</span> Núcleo de Licenciatura em Ciê...    | 3 |
| <span style="color: purple;">●</span> Núcleo de Educação Física e C... | 3 |
| <span style="color: brown;">●</span> Outro.                            | 0 |



### 4. Há quanto tempo você está na instituição?

|                                                                    |   |
|--------------------------------------------------------------------|---|
| <span style="color: blue;">●</span> Desde a implantação do camp... | 0 |
| <span style="color: orange;">●</span> + de 10 anos                 | 1 |
| <span style="color: green;">●</span> entre 10 e 5 anos             | 6 |
| <span style="color: red;">●</span> menos de 5 anos                 | 0 |



### 5. Qual a sua maior titulação?

|                                                      |   |
|------------------------------------------------------|---|
| <span style="color: blue;">●</span> Graduação        | 0 |
| <span style="color: orange;">●</span> Especialização | 0 |
| <span style="color: green;">●</span> Mestrado        | 1 |
| <span style="color: red;">●</span> Doutorado         | 5 |
| <span style="color: purple;">●</span> Pós-doutorado  | 1 |



## 6. Qual a sua categoria funcional?

|                                                  |   |
|--------------------------------------------------|---|
| <span style="color: blue;">●</span> Auxiliar     | 0 |
| <span style="color: orange;">●</span> Assistente | 2 |
| <span style="color: green;">●</span> Adjunto     | 3 |
| <span style="color: red;">●</span> Associado     | 2 |
| <span style="color: purple;">●</span> Titular    | 0 |



## 7. Qual o seu regime de trabalho?

|                                                          |   |
|----------------------------------------------------------|---|
| <span style="color: blue;">●</span> 20 horas             | 0 |
| <span style="color: orange;">●</span> 40 horas           | 0 |
| <span style="color: green;">●</span> Dedicação Exclusiva | 7 |



## 8. Qual a sua carga-horária em sala de aula?

7  
Respostas

Respostas Mais Recentes

*"150h"**"210h/ semestre"**"12 horas semanais"*

## 9. O que a/o levou a prestar concurso para uma instituição interiorizada?

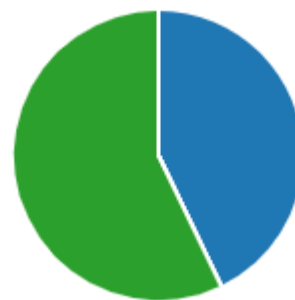
7  
Respostas

Respostas Mais Recentes

*"Exercer o ofício da docência, algo que me identifico e amo. Disponibili...**"Vaga na minha área de formação e de pós-graduação"**"Oportunidade ofertada por edital "*

## 10. Está inserida/o na pós-graduação?

|                                                               |   |
|---------------------------------------------------------------|---|
| <span style="color: blue;">●</span> Não.                      | 3 |
| <span style="color: orange;">●</span> Sim, lato sensu.        | 0 |
| <span style="color: green;">●</span> Sim, stricto sensu.      | 4 |
| <span style="color: red;">●</span> Sim, lato e stricto sensu. | 0 |



## 11. O que a/o levou a participar da Pós-graduação? (Caso a resposta anterior tenha sido positiva)

4  
Respostas

## Respostas Mais Recentes

"Ampliar as discussão no campo das Ciências. Colaborar com a produ..."

"Uma forma de formar novos recursos humanos e atuar com maior en..."

"contribuir na promoção do conhecimento "

## 12. Você acredita trabalhar o tempo equivalente à jornada estabelecida?

|                                                           |   |
|-----------------------------------------------------------|---|
| <span style="color: blue;">●</span> Sim.                  | 2 |
| <span style="color: orange;">●</span> Não, trabalho mais. | 5 |
| <span style="color: green;">●</span> Não, trabalho menos. | 0 |



## 13. Você leva trabalho para casa?

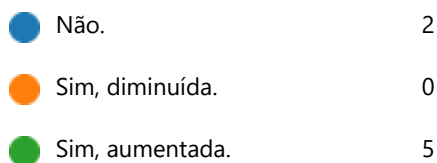
|                                                            |   |
|------------------------------------------------------------|---|
| <span style="color: blue;">●</span> Não.                   | 0 |
| <span style="color: orange;">●</span> Sim, com frequência. | 7 |
| <span style="color: green;">●</span> Sim, às vezes.        | 0 |
| <span style="color: red;">●</span> Sim, raramente.         | 0 |



14. O seu trabalho reúne atividades que antes eram exercidas por mais de uma pessoa? (Ex: por técnico-administrativo)



15. Você percebe alguma mudança nas demandas de trabalho nos últimos anos?



16. Você já solicitou afastamento devido a algum problema de saúde relacionado ao trabalho?



17. Possui algum problema de saúde decorrente do trabalho?



## 18. Faz uso de ansiolíticos?



## 19. Como você descreveria a relação do centro interiorizado (no qual está lotada/o) com a sede?

7  
Respostas

## Respostas Mais Recentes

"Uma relação, dependendo do contexto, desconexa da realidade que e..."

"Existe boa comunicação e parcerias, o que não nos faz sentir distante..."

"Existe uma boa relação"

## 20. Como você avalia a nova estrutura de gestão (em Núcleos) dos Centros Interiorizados?

7  
Respostas

## Respostas Mais Recentes

"Satisfatória"

"Uma inovação por possibilitar pessoas de diversas áreas de formação ..."

"satisfatória"

## 21. Você considera equânime a relação entre os centros interiorizados e os centros localizados na sede?



22. Em caso de resposta negativa na pergunta anterior, você acredita que a UFPE leva em consideração essas desigualdades/especificidades e promove ações voltadas para equalização?



23. Qual a principal POTENCIALIDADE/VANTAGEM de estar em uma instituição interiorizada?

7  
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Conhecimento da realidade dos estudantes, com maior aproximação ...

"Não apresentar os vícios dos centros mais antigos, localizados na sed...

"Contribuir para promoção do conhecimento e trabalhar com uma co...

24. Qual a principal DIFICULDADE de estar em uma instituição interiorizada?

7  
Respostas

Respostas Mais Recentes

"A distância, pois ficamos a mercê da situação e das condições da estr...

"A infraestrutura que estará sempre inacabada. Dificuldades em expan...

"Articulação com a sede."

25. Como você percebe a relação entre o tripé ensino-pesquisa-extensão no seu cotidiano de trabalho?

7  
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Uma relação que precisa ser contínua na formação docente e discent...

"Segue bem. No momento, estou investindo mais em ensino e pesquis...

"nem sempre possíveis de ser realizado."



26. Você acredita que exista uma relação hierárquica entre as diferentes atividades-fim da universidade?

Sim.

7

Não.

0



27. Se sim, o que você acredita que favorece a hierarquização?

7

Respostas

Respostas Mais Recentes

"O interesse e a necessidade de cada docente."

"A necessidade de se cumprir demandas e atribuir funções específicas ...

"a própria dimensão da estrutura das universidades pelo mundo em q...

28. Se sim, você acredita que processos avaliativos institucionais fortalecem esta hierarquização entre as atividades-fim?

7

Respostas

Respostas Mais Recentes

"Sim, existem valores diferentes na tríade. Mas todas são importantes ...

"É importante que ocorra diagnósticos e parâmetros para melhorarmos...

"sim"

29. Qual a principal DIFICULDADE encontrada por um/a profissional lotado em uma instituição interiorizada para efetivação das atividades de ENSINO?

7

Respostas

Respostas Mais Recentes

"Espaços e material de apoio. "

"Os espaços físicos, equipamentos e as deficiências de conhecimento d...

"trabalho no horário noturno, muitos estudantes moram em cidades p...

30. Qual a principal DIFICULDADE encontrada por um/a profissional lotado em uma instituição interiorizada para efetivação das atividades de PESQUISA?

7

Respostas

Respostas Mais Recentes

*"Espaços e material de apoio. "*

*"Os espaços físicos e parecerias com pesquisadores da sede por conta ...*

*"Não há dificuldade específica no contexto da temática que investigo. "*

31. Qual a principal DIFICULDADE encontrada por um/a profissional lotado em uma instituição interiorizada para efetivação das atividades de EXTENSÃO?

7

Respostas

Respostas Mais Recentes

*"Transporte para o deslocamento e visitação de locais. "*

*"Não percebo, pois existem demandas para ações de extensão e editai...*

*"Capital monetário."*

32. Já pensou em pedir (ou pediu) transferência da instituição na qual trabalha?



33. Se sim, qual foi o fator determinante que a/o levou a pensar em pedir transferência?

3

Respostas

Respostas Mais Recentes

*"A distância, procurando menor exposição à riscos nesse ir e vir."*