

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**Juscelino Martins Polonial**

**A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR  
PÚBLICO FEDERAL: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
(1996 - 2012)**

**Goiânia, 2017**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:  Dissertação  Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

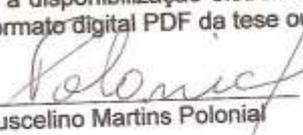
Nome completo do autor: Juscelino Martins Polonial

Título do trabalho: A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (1996 - 2012)

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM  NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
\_\_\_\_\_  
Juscelino Martins Polonial

Ciente e de acordo:

  
\_\_\_\_\_  
Professor Doutor Revalino Antônio de Freitas.  
(Presidente da Banca de Defesa da Tese)

Data: 22/04 /2018

<sup>1</sup> Nesta caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**Juscelino Martins Polonial**

**A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR  
PÚBLICO FEDERAL: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
(1996 - 2012)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia (Área de concentração: Sociedade, Política e Cultura. Linha de pesquisa: Trabalho, Emprego e Sindicatos) da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Orientadora: Professora Doutora Lucineia Scremin Martins.

**Goiânia, 2017**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Polonial, Juscelino Martins  
A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (1996 - 2012) [manuscrito] / Juscelino Martins Polonial. - 2017.  
CCXLIV, 244 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lucinéia Scremin Martins.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Transformações no capitalismo, a Revolução Informação e o Neoliberalismo.. 2. Privatismo na educação. 3. Reformulação da universidade e intensificação do trabalho docente.. I. Martins, Lucinéia Scremin, orient. II. Título.

CDU 316



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DA TESE DE DOUTORADO DE  
**JUSCELINO MARTINS POLONIAL**

Aos quatorze dias do mês de dezembro de 2017, às 09h00, na Sala de Defesas da Faculdade de Ciências Sociais da UFG, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de Tese de Doutorado de Juscelino Martins Polonial, intitulado *A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (1996-2012)*. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes Professores/as Doutores/as: Revalino Antonio de Freitas (presidente, UFG), Mirza Seabra Toschi (UFG), Erlando da Silva Rêses (UNB), Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira (UFG) e Cleito Pereira dos Santos (UFG). O candidato apresentou o trabalho, os/a examinadores/as o arguíram e ele respondeu às arguições. Às 12h30 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, atribuindo ao doutorando os seguintes resultados:

Aprovado     Reprovado

Prof. Dr. Revalino Antônio de Freitas \_\_\_\_\_

Aprovado     Reprovado

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses \_\_\_\_\_

Aprovado     Reprovado

Prof. Dr. Mirza Seabra Toschi \_\_\_\_\_

Aprovado     Reprovado

Prof. Dr. Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira \_\_\_\_\_

Aprovado     Reprovado

Prof. Dr. Cleito Pereira dos Santos \_\_\_\_\_

Resultado Final Aprovado

Reaberta a sessão pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Eliane Gonçalves, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e pelos membros da Banca Examinadora.

Eliane Gonçalves \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus familiares e amigos pelo apoio, o incentivo e o suporte emocional nessa dura caminhada acadêmica.

Também sou grato à minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Lucinéia Scremin Martins, pelas sugestões, críticas e a solidariedade nos momentos difíceis desse percurso. Estendo esse sentimento aos professores Dr<sup>o</sup> Revalino Antônio de Freitas e Dr<sup>o</sup> Cleito Pereira dos Santos, pelas sugestões valiosas na qualificação da tese. Gratidão estendida aos membros da banca examinadora pela disponibilidade de participar dessa avaliação com sugestões enriquecedoras.

Um agradecimento especial e carinhoso à professora Edma José Reis, que me motivou para fazer o doutorado.

Agradeço ainda à minha companheira Anastácia, que sempre me deu o suporte emocional e foi a minha força para que eu continuasse esse trabalho, e aos meus filhos, Lucas e Vitória, que entenderam a necessidade do meu aperfeiçoamento profissional.

Finalmente, agradeço aos funcionários da PRODIRH pela atenção quando buscamos os dados do SICAD, fundamentais para a nossa pesquisa e aos servidores da pós-graduação, sempre solícitos quando procurados. O mesmo sentimento aos companheiros de trabalho no IFG, que durante a construção da presente pesquisa foram cooperativos e solidários por conta da minha ausência justificada para a elaboração da tese.

A crise da educação brasileira não é uma crise, é um  
projeto.

Darci Ribeiro

Um povo educado não aceitaria as condições de  
miséria e desemprego como as que temos.

Florestan Fernandes

## RESUMO

Esta tese intitulada **A intensificação do trabalho docente no ensino superior público federal: o caso da Universidade Federal de Goiás (1996 - 2012)**, se vincula a linha de pesquisa **Trabalho, Emprego e Sindicatos** do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa tem como objetivo analisar a intensificação do trabalho docente no ensino superior público federal, com recorte na Universidade Federal de Goiás, entre 1996 e 2012, a partir de duas vertentes: primeiro após a publicação da Lei de nº 9394 de 1996 definindo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, aumentando os dias letivos de 180 para 200, estendeu o calendário escolar em um mês, e como isso contribuiu para sobrecarregar o trabalho do professor, principalmente em relação ao tempo para desenvolver a sua atividade profissional; segundo a sua atividade na pós-graduação, que cresceu muito no período delimitado por este projeto de pesquisa, favorecendo a intensificação do trabalho docente. A pesquisa fez uma abordagem a partir da categoria da totalidade, por isso teve como ponto de partida a análise da crise estrutural do sistema do capital e suas implicações para a educação superior pública federal. Depois investigamos as mudanças na educação nacional a partir da reformulação jurídica com a Constituição de 1988 e com a LDB de 1996 e as políticas governamentais decorrentes dessa mudança legal. Depois investigamos as reformas na Universidade Federal de Goiás para se adequar a essa condição social concreta, notadamente com a expansão da instituição, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Por fim, falamos do trabalho do professor nesse contexto e como ele foi intensificado. Nessa última parte fizemos uma análise do trabalho do docente da UFG com base no SICAD e, com a análise dos dados comprovamos que o professor está trabalhando mais e em que, geral, uma parte importante do seu trabalho não aparece nos registros oficiais da universidade. Assim, concluímos que o trabalho do professor do ensino superior da rede pública federal foi intensificado, estando esse processo relacionado com as transformações recentes no capitalismo, com a revolução informacional, com a política neoliberal e com as reformas jurídicas na educação após a Constituição de 1988, bem como com as políticas governamentais entre 1996 e 2012. Dentre os vários aspectos dessa intensificação do trabalho docente, está a necessidade de se ter uma produção acadêmica cada vez mais volumosa e rápida, fato conhecido como produtivismo acadêmico. Dessa maneira, pressionado, o professor do ensino superior público federal tem que produzir cada vez mais e em menor espaço de tempo possível. Isso tem relação direta com a expansão da UFG e com o aumento da carga horária de trabalho do docente no ensino e nas orientações e coorientações dos TCCs, das iniciações científicas, das dissertações e das teses. Também tem relação com aumento em carga horária para a produção acadêmica, para a participação em bancas acadêmicas e para as atividades de pesquisa e de extensão. Por fim, o professor passou a dispender mais horas de trabalho para as atividades de administração, coordenação e representação. Tudo isso contribuiu e ainda contribui para intensificação do trabalho docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transformações no capitalismo, a Revolução Informação e o Neoliberalismo. Privatismo na educação. Reformulação da universidade e intensificação do trabalho docente.

## ABSTRACT

His thesis entitled *The intensification of teaching work in federal public higher education: the case of the Federal University of Goiás (1996 - 2012)*, is linked to the line of research *Labor, Employment and Unions of the Program Postgraduate by Faculty of Social Sciences, Federal University of Goiás*. The research aims to analyze the intensification of teaching work in federal public higher education, with a cut in the Federal University of Goiás, between 1996 and 2012, from two aspects: first after the publication of Law nº 9394 of 1996 defining the Guidelines and Bases of National Education, which increased the school days from 180 to 200, extended the school calendar in a month, and how this contributed to overwhelm the work of the teacher, especially in relation to the time to develop their professional activity; according to its activity in the postgraduate course, that grew a lot in the period delimited by this research project, favoring the intensification of the teaching work. The research took an approach from the category of totality, so it had as its starting point the analysis of the structural crisis of the capital system and its implications for federal public higher education. We then investigate the changes in national education from the legal reformulation with the Constitution of 1988 and the LDB of 1996 and the governmental policies resulting from this legal change. Then we investigate the reforms at the Federal University of Goiás to adapt to this concrete social condition, notably with the expansion of the institution, both undergraduate and postgraduate. Finally, we talk about the teacher's work in this context and how it has been intensified. In this last part we did an analysis of the work of the UFG teacher based on SICAD and, with the analysis of the data, we verified that the teacher is working more and that, in general, an important part of his work does not appear in the official records of the university. Thus, we conclude that the work of the higher education teacher of the federal public network has been intensified, and this process is related to recent transformations in capitalism, the information revolution, neoliberal politics and legal reforms in education after the 1988 Constitution, as well as with government policies between 1996 and 2012. Among the various aspects of this intensification of teaching work is the need to have an increasingly voluminous and rapid academic production, a fact known as academic productivism. In this way, pressed, the federal public higher education teacher has to produce more and more in the shortest possible time. This is directly related to the expansion of the UFG and to the increase in the workload of teachers in teaching and in the orientations and coorientations of TCCs, scientific initiations, dissertations and theses. It also relates to an increase in workload for academic production, participation in academic newsstands, and research and extension activities. Finally, the teacher started to spend more working hours for administration, coordination and representation activities. All this has contributed and still contributes to the intensification of the teaching work.

**KEYWORDS:** Transformations in capitalism, Information Revolution and Neoliberalism. Privatism in education. Reformulation of university and intensification of teaching work. .

## RÉSUMÉ

Cette thèse intitulée L'intensification du travail d'enseignement dans l'enseignement supérieur public fédéral: le cas de l'Université Fédérale des Goiás (1996 - 2012), est liée à la ligne de recherche Travail, Emploi et Syndicats du Programme de Postgraduate par Faculté des sciences sociales, Université Fédérale de Goiás. La recherche vise à analyser l'intensification du travail d'enseignement dans l'enseignement supérieur public fédéral, avec une coupe à l'Université fédérale de Goiás, entre 1996 et 2012, à partir de deux aspects: d'abord après la publication de la loi n ° 9394 de 1996 et les Bases de l'Education Nationale, qui ont porté les journées scolaires de 180 à 200, ont prolongé le calendrier scolaire en un mois, et comment cela a contribué à submerger le travail de l'enseignant, surtout en ce qui concerne le développement de son activité professionnelle; selon son activité dans le cours de troisième cycle, qui a beaucoup grandi dans la période délimitée par ce projet de recherche, en favorisant l'intensification du travail d'enseignement. La recherche a pris une approche de la catégorie de la totalité, de sorte qu'elle a eu comme point de départ l'analyse de la crise structurelle du système de capital et de ses implications pour l'enseignement supérieur public fédéral. Nous examinons ensuite les changements dans l'éducation nationale à partir de la reformulation juridique avec la Constitution de 1988 et le LDB de 1996 et les politiques gouvernementales résultant de ce changement juridique. Après avoir étudié les réformes à l'Université fédérale de Goiás en fonction de ces conditions sociales concrètes, en particulier avec l'expansion de l'institution, tant en premier cycle et aux études supérieures. Enfin, nous parlons du travail de l'enseignant dans ce contexte et comment il a été intensifié. Dans cette dernière partie, nous avons analysé le travail d'enseignement LAU basé sur SICAD et l'analyse des données ont prouvé que l'enseignant travaille plus et que, en général, une partie importante de votre travail ne figure pas dans les documents officiels de l'université. Nous concluons donc que le travail de l'enseignant de l'enseignement supérieur du système fédéral a été intensifié, ce processus lié aux récents changements dans le capitalisme, la révolution de l'information, à la politique néo-libérale et les réformes juridiques dans l'éducation après la Constitution de 1988, ainsi qu'avec les politiques gouvernementales entre 1996 et 2012. Parmi les divers aspects de cette intensification du travail d'enseignement, il y a la nécessité d'avoir une production académique de plus en plus volumineuse et rapide, un fait connu sous le nom de productivisme académique. De cette façon, pressé, l'enseignant de l'enseignement supérieur public fédéral doit produire de plus en plus dans les plus brefs délais. Ceci est directement lié à l'expansion de l'UFG et à l'augmentation de la charge de travail des enseignants dans l'enseignement et dans les orientations et coorientations des CCT, des initiations scientifiques, des dissertations et des thèses. Cela concerne également l'augmentation de la charge de travail pour la production académique, la participation à des kiosques à journaux universitaires et les activités de recherche et de vulgarisation. Enfin, l'enseignant a commencé à consacrer plus d'heures de travail aux activités d'administration, de coordination et de représentation. Tout cela a contribué et contribue encore à l'intensification du travail d'enseignement.

**MOTS-CLÉS:** Transformations dans le capitalisme, la révolution de l'information et le néolibéralisme. Privatisation dans l'éducation. Reformulation de l'université et intensification du travail d'enseignement..

## **LISTA DE SIGLAS**

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BEG – Banco do Estado de Goiás

CAIXEGO – Caixa Econômica do Estado de Goiás

CASEGO – Companhia de Armazéns e Silos do Estado de Goiás

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CELG – Centrais Elétricas de Goiás

CEPEC/UFG - Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura / Universidade Federal de Goiás.

CERNE – Consórcio de Empresa de Radiodifusão e Notícias do Estado de Goiás

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CONSUNI /UFG – Conselho Universitário / Universidade Federal de Goiás

EFORMAGO - Escola de Formação de Operadores e Mecânicos de Máquinas Agrícolas e Rodoviárias de Goiás

ESEFEGO – Escola Superior de Educação Física de Goiás

FACEA – Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis

FADA – Faculdade de Direito de Anápolis

FCS – Faculdade de Ciências Sociais

FFBS – Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNAPE - Fundação de Apoio à Pesquisa

IDAGO – Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Institutos Federais de Ensino Superior

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IF Goiano – Instituto Federal Goiano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INFORANDES – Informativo do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

IPASGO - Instituto de Assistência dos Servidores Públicos do Estado de Goiás

IQUEGO – Indústria Química do Estado de Goiás S.A

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEPR - Movimento Estudantil Popular Revolucionário

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

METAGO – Metais de Goiás S.A

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PRODIRH/UFG - Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos da Universidade Federal de Goiás

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC/GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SESu/MEC – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

SICAD - Sistema de Cadastro de Atividades Docentes

SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS)

SIEC/UFG - Sistema de Informação de Extensão e Cultura / Universidade Federal de Goiás

SIGAA/UFG - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da Universidade Federal de Goiás

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UCG – Universidade Católica de Goiás.

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFABC - Universidade Federal do ABC

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNIAM – Universidade Federal da Integração Amazônica

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

USAID - United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento da pós-graduação <i>stricto sensu</i> - UFG / 2003 a 2012.....	115
Gráfico 2 - Evolução do número de vagas na graduação - UFG / 1996 e 2010.....	127
Gráfico 3 - Evolução do número das matrículas na graduação - UFG / 1996 e 2010.....	128
Gráfico 4 - Cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> criados na UFG entre a década de 1990 e o final do ano de 2012.....	129
Gráfico 5 - Evolução do número das matrículas na graduação - UFG / 1996 a 2010.....	131
Gráfico 6 - Fluxo de discentes no mestrado - UFG / 2001 e 2010.....	134
Gráfico 7 - Fluxo de discentes no doutorado - UFG / 2001 e 2010.....	135
Gráfico 8 - Investimentos dos governos FHC e Lula na UFG / 1995 a 2010.....	147
Gráfico 9 - Carga horária de orientação do professor XI / 2005 a 2012.....	156
Gráfico 10 - Carga horária anual do ensino no SICAD e PADRÃO / 2005 a 2012.....	162
Gráfico 11 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor II para carga horária no ensino / 2005 a 2012.....	164
Gráfico 12 - Carga horária total anual registrada no SICAD e na tabela PADRÃO para orientação / 2005 e 2012.....	165
Gráfico 13 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para carga horária de orientação / 2005 a 2012.....	168
Gráfico 14- Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor III para carga horária de orientação / 2005 a 2012.....	169
Gráfico 15 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO para carga horária total anual de orientação / 2005 a 2012.....	170
Gráfico 16 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para carga horária de pesquisa / 2005 a 2012.....	172
Gráfico 17 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor III para carga horária de pesquisa / 2005 a 2012.....	173
Gráfico 18 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor VII para carga horária de pesquisa / 2005 a 2012.....	174
Gráfico 19 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO para carga horária total anual de pesquisa / 2005 a 2012.....	175
Gráfico 20 - Total geral anual da carga horária registrada no SICAD de extensão / 2005 a 2012.....	177
Gráfico 21 - Total geral anual da carga horária dos docentes da UFG para participação em bancas / 2005 a 2012.....	180

Gráfico 22 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor III para carga horária de participação em bancas / 2005 a 2012.....	183
Gráfico 23 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor XV para carga horária de participação em bancas / 2005 a 2012.....	183
Gráfico 24 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO para carga horária de administração, coordenação e representação / 2005 a 2012.....	185
Gráfico 25 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para carga horária na participação em atividades de administração, coordenação e representação / 2005 a 2012.....	186
Gráfico 26 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor II para carga horária na participação em atividades de administração, coordenação e representação / 2005 a 2012.....	187
Gráfico 27 - Carga horária total anual do docente da UFG / 2005 a 2012.....	188
Gráfico 28 - Carga horária total anual do professor II / 2005 a 2012.....	190
Gráfico 29 - Carga horária total anual do professor I / 2005 a 2012.....	191
Gráfico 30 - Dados do ensino e administrativo do professor V registrado no SICAD / 2006 a 2012.....	192
Gráfico 31 - Dados do ensino e administrativo do professor V na tabela PADRÃO / 2006 a 2012.....	192
Gráfico 32 - Carga horária total anual do professor VI / 2005 a 2012.....	193
Gráfico 33 - Carga horária de ensino anual no SICAD por área de conhecimento / 2005 e 2012.....	194
Gráfico 34 - Carga horária de ensino PADRÃO por área de conhecimento / 2005 e 2012.....	195
Gráfico 35 - Carga horária de orientação registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 e 2012.....	196
Gráfico 36 - Carga horária de pesquisa anual no SICAD por área de conhecimento / 2005 e 2012.....	197
Gráfico 37 - Total geral da carga horária de pesquisa no SICAD e na tabela PADRÃO / 2005 a 2012.....	198
Gráfico 38 - Carga horária de extensão por área de conhecimento registrada no SICAD / 2005 e 2012.....	199
Gráfico 39 - Carga horária total em bancas por área de conhecimento no SICAD e na tabela PADRÃO / 2011.....	200
Gráfico 40 - Carga horária total em bancas para as Ciências Humanas no SICAD e na tabela PADRÃO / 2005 a 2012.....	201

Gráfico 41 - Carga horária de administração registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 e 2012.....	202
Gráfico 42 - Carga horária de administração registrada na tabela PADRÃO por área de conhecimento / 2005 e 2012.....	202
Gráfico 43 - Carga horária total das Ciências Exatas e da Terra / 2005 a 2012.....	204
Gráfico 44 - Carga horária total das Ciências Biológicas / 2005 a 2012.....	204
Gráfico 45 - Diferença percentual de carga horária do SICAD com a tabela PADRÃO do docente da UFG / 2005 a 2012.....	210

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de cursos da pós-graduação na UFG / 2003 a 2012.....	114
Tabela 2 - Expansão do ensino superior em Goiás - 1968 / 1990.....	124
Tabela 3 - Ensino superior público em Goiás / 2012.....	125
Tabela 4 - Evolução do número de vagas na graduação na UFG / 1996 e 2010.....	127
Tabela 5 - Evolução das matrículas na graduação na UFG /1996 e 2010.....	127
Tabela 6 - Cursos de pós-graduação criados na UFG entre as décadas de 1970 e 2010.....	128
Tabela 7 - Quantidade cursos noturnos criados na UFG, por década.....	130
Tabela 8 - Quantidade de cursos noturnos criados na UFG após o REUNI.....	130
Tabela 9 - Evolução do número vagas na graduação na UFG / 2007 a 2010.....	132
Tabela 10 - Fluxo de discentes no mestrado da UFG / 2001 e 2010.....	133
Tabela 11 - Fluxo de discentes no doutorado da UFG / 2001 e 2010.....	133
Tabela 12 - Expansão da UFG referente à oferta de vagas no vestibular e a oferta de novos cursos na graduação entre 2007 e 2012.....	140
Tabela 13 - Meta e resultado da pós-graduação <i>stricto sensu</i> - UFG / 2012.....	144
Tabela 14 - Cursos de pós-graduação criados na UFG entre as décadas de 1970 e 2010.....	145
Tabela 15 - Total dos cursos oferecidos pela pós-graduação na UFG em 2012.....	145
Tabela 16 - Orçamento da UFG atualizado pelo IGP- FGV em milhões reais / 2005.....	146
Tabela 17 – Orçamento executado pela UFG - milhões de reais / 2003 a 2012.....	146
Tabela 18 - Total de carga horária de ensino registrada no SICAD - 2005 a 2012.....	224
Tabela 19 - Total de carga horária padronizada de ensino - 2005 a 2012.....	224
Tabela 20 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para carga horária no ensino / 2005 a 2012.....	225
Tabela 21 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor II para carga horária no ensino / 2005 a 2012.....	225
Tabela 22 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor III para carga horária no ensino / 2005 a 2012.....	225
Tabela 23 - Total da carga horária registrada no SICAD de orientação / 2005 a 2012....	226
Tabela 24 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para carga horária de orientação / 2005 a 2012.....	226

Tabela 25 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor III para carga horária de orientação / 2005 a 2012.....	226
Tabela 26 - Total da carga horária padronizada de orientação / 2005 a 2012.....	227
Tabela 27 - Total da carga horária registrada no SICAD de pesquisa / 2005 a 2012.....	227
Tabela 28 - Total da carga horária padronizada de pesquisa / 2005 a 2012.....	228
Tabela 29 - Total da carga horária registrada no SICAD em extensão e a quantidade de projetos / 2005 a 2012.....	228
Tabela 30 - Total dos eventos e dos produtos do docente / 2005 a 2012.....	229
Tabela 31 - Total da carga horária registrada no SICAD para a participação em bancas acadêmicas, de concursos e seleções / 2005 a 2012.....	229
Tabela 32 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para a participação em bancas / 2005 a 2012.....	230
Tabela 33 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor II para a participação em bancas / 2005 a 2012.....	230
Tabela 34 - Total da carga horária padronizada do docente na participação em bancas / 2005 a 2012.....	230
Tabela 35 - Total da carga horária registrada no SICAD em atividades de administração, coordenação e representação / 2005 a 2012.....	231
Tabela 36 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para a participação do docente em atividades de administração, coordenação e representação / 2005 a 2012.....	231
Tabela 37 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor II para a participação do docente em atividades de administração, coordenação e representação / 2005 a 2012.....	231
Tabela 38 - Total da carga horária padronizada do docente em atividades de administração, coordenação e representação / 2005 a 2012.....	232
Tabela 39 - Carga horária anual geral dos docentes da UFG / 2005 a 2012.....	233
Tabela 40 - Carga horária total anual do professor II da UFG / 2005 a 2012.....	232
Tabela 41 - Carga horária total anual do professor I da UFG - 2005 a 2012.....	232
Tabela 42 - Carga horária de ensino registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.....	234
Tabela 43 - Carga horária de ensino PADRÃO por área de conhecimento / 2005 a 2012.....	235
Tabela 44 - Carga horária de orientação registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.....	236
Tabela 45 - Carga horária padronizada de orientação por área de conhecimento / 2005 a 2012.....	237

Tabela 46 - Carga horária de pesquisa registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.....	238
Tabela 47 - Carga horária padronizada de pesquisa por área de conhecimento / 2005 a 2012.....	239
Tabela 48 - Carga horária de extensão registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.....	240
Tabela 49 - Carga horária de bancas registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.....	241
Tabela 50 - Carga horária de bancas na tabela PADRÃO por área de conhecimento / 2005 a 2012.....	242
Tabela 51 - Carga horária de administração registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.....	243
Tabela 52 - Carga horária de administração na tabela PADRÃO por área de conhecimento / 2005 a 2012.....	244
Tabela 53 - Carga horária geral registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.....	245
Tabela 54 - Carga horária geral na tabela PADRÃO por área de conhecimento / 2005 a 2012.....	246

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	21
CAPITULO I – AS TRANSFORMAÇÕES RECENTES NO CAPITALISMO E AS IMPLICAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO.....	32
1.1. Análise das mudanças no capitalismo na sua fase imperialista e em uma sociedade globalizada, neoliberal, flexível e líquida.....	32
1.2. O Processo de Bolonha e a adequação da educação superior da Europa à nova lógica do capital.....	59
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E LEGISLAÇÃO: O PROCESSO HISTÓRICO-SOCIAL E AS MUDANÇAS RECENTES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL.....	73
2.1. As origens da Educação Brasileira: a lógica privatista, elitizada e excludente e as suas perspectivas atuais em uma sociedade global e neoliberal.....	73
2.2. O ensino superior brasileiro: das faculdades isoladas do século XIX, às universidades reformadas do século XXI na perspectiva do Processo de Bolonha.....	89
CAPÍTULO III - A UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: DAS ORIGENS DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO, ATÉ A EXPANSÃO PELO REUNI E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE.....	113
CAPÍTULO IV – A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO DOCENTE DA UFG RELACIONADA COM O AUMENTO DA SUA CARGA HORÁRIA PARA AS ATIVIDADES ACADÊMICAS E ADMINISTRATIVAS.....	154
4.1. Análise da evolução da carga horária total anual de trabalho do docente da UFG.....	188
4.2. Análise comparativa da carga horária do docente da UFG por área de conhecimento.....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS .....	211
ANEXOS.....	221
APÊNDICES.....	224

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (MÉSZÁROS, 2008, p.76).

Acreditamos que a educação tem um papel importante no processo de transformação social, mas não fará isso isoladamente, como afirma Mézáros (2008), afinal ela não está suspensa no ar, mas imbricada nas outras instituições sociais, influenciando e sendo influenciada em um processo dialético e total. Nesse contexto, o trabalho do docente é fundamental, principalmente nesse momento de crise e transformação do capitalismo em sua fase neoliberal e que se apresenta em uma condição pós-moderna, líquida e flexível.

A partir dessa constatação, e nesse contexto histórico, entender as mudanças no mundo do trabalho do professor foi a nossa motivação. Por isso, o propósito central da nossa tese é buscar compreender a relação da intensificação do trabalho docente na Universidade Federal de Goiás (UFG), entre 1996 e 2012, com as recentes transformações do capitalismo, bem como com as implicações dessas mudanças nas reformas do ensino superior público federal e os reflexos dessa realidade nas atividades dos docentes na universidade. Com efeito, a nossa hipótese é que o professor passou a trabalhar mais, tendo aumento da sua carga horária no ensino, na pesquisa, na extensão e nas atividades burocráticas no recorte temporal delimitado pela pesquisa.

Nesse período, a política econômica tem por base o neoliberalismo, com esse processo sendo potencializado pela introdução das tecnologias informacionais em todos os setores da economia, da cultura e da organização social. Essa realidade afeta o mundo do trabalho em geral e, particularmente, também, a atividade do professor nas suas práticas pedagógicas e administrativas no cotidiano das suas ações educacionais.

O cenário histórico utilizado como ponto de partida para nossa análise, é a atual fase do capitalismo e que vem se reestruturado nos últimos cinquenta anos. No entanto, esse momento só se consolida, no plano internacional, na década de 1980, com o apoio

político e as práticas administrativas dos governos da Primeira-Ministra do Reino Unido, Margareth Thatcher (1979-1990), do Primeiro-Ministro alemão, Helmut Kohl (1982-1998) e do Presidente dos Estados Unidos da América, Ronald Reagan (1981-1989).

Essa fase, Harvey (2002) vai chamar de condição pós-moderna, Sennett (2007) de Flexível e Bauman (2001) de Modernidade Líquida, também definida como Neoliberal, como está em Sader; Gentile (1998), como fase da globalização perversa do capital, como analisam Ianni (2011) e Santos (2012), e ainda como o período das incertezas, do efêmero, do fragmentado, como está em Prigogine (1996).

O período é marcado por profundas mudanças no mundo do capital e no setor produtivo sem, no entanto, alterar a sua essência, ou seja, a exploração do trabalho pelo capital, como afirma Harvey (2002). Nesse contexto, as relações de trabalho também sofreram alterações significativas, principalmente tendo que se adequar a essa nova lógica da economia de mercado.

É importante dizer que essas transformações que hoje nós presenciamos no capitalismo, têm as suas origens na década de 1950, logo após a II Guerra Mundial (1939-1945), como aponta Mandel (1985), notadamente com a introdução das tecnologias informacionais, isso em todas as instituições da sociedade, inclusive na área educacional. Essa condição histórica atingiu, também, o cotidiano dos trabalhadores em geral, mas não de forma mecânica, ou até mesmo diretamente, porém, não tem como a sociedade passar ileso por esse processo de mudanças, que é dialético, conflituoso, local, global e total.

Particularmente, o que nos interessa na presente pesquisa, são os reflexos dessas mudanças na educação e no trabalho docente, processo que foi potencializado pelas reformas governamentais no setor educacional, tudo contribuindo para precarizar e intensificar o trabalho do professor.

No Brasil, esse período de mudanças no setor produtivo, das inovações tecnológicas e da introdução da política econômica neoliberal, se fez sentir de forma mais clara apenas na década de 1990, a partir dos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando a abertura da economia nacional ao mercado externo interferiu de forma decisiva na política educacional brasileira, afetando, também, o ensino superior público federal.

No entanto, como mostraremos na pesquisa, essa política neoliberal teve continuidade nos governos petistas entre 2003 e 2012, como afirmam Lima (2007), Oliveira (2009) e Aguiar (2011). Contraditoriamente, não tivemos uma interrupção, mas uma continuidade de projetos para a educação nesse período, apesar, também, das diferenças apresentadas entre essas administrações, como também analisaremos no capítulo dois da presente tese.

Metodologicamente, nesse processo de análise, partimos da articulação existente entre o geral e o particular, entre o macro e o micro, entre global e o local, na perspectiva de entender as relações entre as mudanças mais gerais no sistema capitalista e suas implicações no cotidiano do professor da UFG. Com efeito, a pesquisa está orientada com base na categoria da totalidade, que é assim definida:

A categoria de totalidade significa, portanto, de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1979, p.240).

Citando Marx, o filósofo húngaro destaca que “as condições de produção de toda a sociedade formam um todo”. Esse todo é coerente e hegemônico e que, desde o século XVIII, após a Revolução Industrial na Inglaterra, é identificado no modelo de produção e organização capitalista, interferindo em cada elemento particular em todos os cantos do planeta, porém, com as decisões hegemônicas definidas nos países centrais do capitalismo. Por isso, estamos convencidos de que não é possível pensar a condição de trabalho docente na UFG sem analisar o contexto histórico em que ele está inserido, tanto local, quando nacional e internacional.

Isso porque o capitalismo de que estamos falando tem uma vocação global, como consta no *Manifesto Comunista*, quando afirma que “... a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países” (MARX; ENGELS, 2013, p.15). A mesma ideia reaparece mais tarde no livro *O Capital*, de 1867, que sobre o tema da totalidade merece o seguinte comentário: “Marx pôs o mercado mundial como condição de existência do próprio capital” (COGGIOLA, 2002, p.15).

Essa condição obriga o sistema capitalista a colocar todas as instâncias da sociedade ao seu serviço, seja na economia, na política, na cultura, na religião e na sua organização social. Portanto, não é possível excluir a educação dessas mudanças em cada etapa evolutiva do capitalismo, desde as suas origens, até os dias atuais. Com efeito, temos a interferência internacional na educação brasileira em momentos específicos, como iremos pontuar no desenvolvimento da presente pesquisa.

O capitalismo, como conhecemos hoje, tem a sua origem no século XVIII, e que Marx (2013) chama de “época burguesa”. Porém, desde então, historicamente, vem sofrendo mutações conjunturais, sem perder, no entanto, a sua essência, que é a extração de mais-valia dos trabalhadores, criando “... um mundo à sua imagem” (MARX, 2013, p.16), e que para atingir o seu objetivo, precisa de todas as instituições sociais organizadas na sociedade a seu dispor. Então, ancorados nessa afirmação, afirmamos que, dentre essas instituições, estão as educacionais.

Entender esse sistema global capitalista de organização da sociedade com base na exploração do trabalho pelo capital é complexo e contraditório, e tem sido um desafio para estudiosos das mais diversas correntes teóricas. Entretanto, um consenso parece existir em todas as análises desse modelo de organização societário: a base política na construção das suas relações sociais é o conflito social entre os proprietários dos meios de produção e aqueles detentores da força do trabalho.

Nessa temática, vejamos o que diz Coggiola (2002) sobre um dos precursores da análise do conflito como um dos aspectos determinantes do capitalismo:

Adam Smith tinha muito clara a ideia de que o capitalismo compreendia interesses conflitantes. No capítulo VIII d’*A Riqueza das Nações*, por exemplo, afirmou que o conflito de interesses entre capitalistas e trabalhadores seria inevitavelmente vencido pelos primeiros (COGGIOLA, 2002, p.11).

Marx também percebeu esse conflito mas, na sua concepção, os trabalhadores é que triunfarão, na medida em que tenham uma dimensão política e histórica do seu caráter revolucionário na construção de uma sociedade sem exploradores e explorados.

Aprofundando a sua análise sobre esse novo regime de produção, e na perspectiva da totalidade, Marx (1987) associa cada instituição da sociedade com as outras existentes,

com todas formando um bloco coerente, mas contraditório e conflituoso, porém, existindo um ponto de referência para o início da análise dessa realidade, como aponta no *prefácio à Contribuição à crítica da econômica política*, ao afirmar que “a anatomia da sociedade civil precisa ser procurada na economia política” (MARX, 1987, p.29).

Marx afirma ainda que, “ao mudar a base econômica, revoluciona-se mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela” (MARX, s/d, p.301). Repare que o pensador alemão fala de uma mudança processual e não automática, portanto, fora de um determinismo. Essa visão não mecânica já aparece na Ideologia Alemã, quando afirma que “as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias” (MARX, 1984, p.49).

O que Marx; Engels (1984) propõem, portanto, é uma análise integrada de todo o sistema capitalista, desde a sua base material, que são as relações de produção das mercadorias, até a sua base ideológica ou imaterial, que são as instituições produtoras das ideias, como a família, as escolas, as religiões, os governos. Esse processo acontece, porém, de maneira que uma interfere na outra, sem determinismos mecânicos, sem motores puxando a história social como, mais tarde, reforça Thompson (1981), mostrando que o pensamento de Karl Marx não é determinista, não podendo dizer o mesmo dos seus seguidores.

Dito isto, e com base na categoria da totalidade e na perspectiva de análise da sociedade produtora de mercadorias em que o conflito social entre o capital e o trabalho é umas de suas características fundantes, é que a educação passa a ser fundamental nesse processo. Ela cumpre o seu papel social, tanto de uma formação humanista, quanto na preparação para o mundo do trabalho, podendo ser um dos portos seguros da sociedade rumo à sua emancipação social e política.

Mas o oposto também pode acontecer. Tudo vai depender do modelo de educação que se tem no mundo real. É um processo dialético e, nessas duas possibilidades, a educação precisa ser uma ferramenta social na construção de uma sociedade com mais justiça social. É o que defende Adorno (1995), ao afirmar que a educação deve contribuir para a emancipação do homem, tendo uma formação acadêmica de qualidade, mas também uma formação humanista, para que a Democracia, em detrimento do autoritarismo, prevaleça, e isso passa, necessariamente, por uma crítica à sociedade capitalista.

Temos aqui a importância das ideias na construção ou não de uma sociedade melhor e isso é uma luta política, que é construída pelas instituições e pelos indivíduos aí inseridos. Foi assim na construção do pensamento liberal-burguês. Para tanto, os intelectuais tiveram um papel central na formação dessa ideologia, como assinala o historiador espanhol Fontana (1998):

A lógica do capitalismo devia ser inculcada aos que não eram seus beneficiários diretos: fazia-se necessário elaborar uma visão de mundo que pudesse ser universalmente aceita, inclusive pelos pobres e explorados, a quem se oferecia um futuro cheio de promessas em troca do seu conformismo com o presente (FONTANA, 1998, p.82).

Esse papel coube, originalmente, aos economistas clássicos ingleses, na justificação do capitalismo no século XVIII e XIX, ideias que depois chegaram às instituições de ensino, do básico ao superior. Dialeticamente, essas instituições passaram a ser um elemento central nesse processo de produção e divulgação das ideias dominantes na sociedade, mas também, um reduto da crítica dessa mesma organização societária.

A escola, porém, não é a única instituição que trabalha nessa perspectiva de emancipação do homem e da sociedade, isso porque, a consolidação do modelo estruturante do capital e a sua crítica, envolve todos os elementos econômicos, políticos, sociais e culturais que compõe a complexidade social.

Especificamente e dialeticamente, no caso brasileiro, as instituições de ensino, também, tanto pode cumprir um papel alienante, quanto de libertação do trabalhador, desde que rompa ou não com o dualismo histórico que formou o modelo de educação na sociedade brasileira. Com efeito, como afirmam Aranha (1993), Saviani (1996) e Romanelli (2007), existe no país uma educação para a elite e outra educação para os trabalhadores. Nesse contexto educacional dualista, persiste um conflito histórico sobre qual o melhor modelo para a educação do país, o público ou o privado. A realidade nos mostra, no entanto, que há hegemonia do setor privado sobre o setor público.

Nessa realidade, o trabalho do professor é decisivo quanto aos rumos a seguir, e, por isso mesmo, a atividade docente é tão exigida nessa sociedade em transformação, tendo implicações diretas na precarização e na intensificação da sua atividade profissional.

Nesse contexto, o professor pode perceber ou não esse mundo real, e, também, como essa realidade influencia no seu cotidiano profissional. Pode, também, entender a sua importância nesse mundo como sujeito histórico e agente de mudança social, embora a realidade e a percepção dela sejam questões totalmente diferentes. Isso porque a realidade é maior do que qualquer teoria e todas as categorias aqui utilizadas, ou qualquer outra que queria enquadrar o atual momento da sociedade global ou brasileira, farão isso sempre parcialmente, isso, porque, concordamos, que “os conceitos não esgotam a realidade” (BENSAÏD, 1999, p.45).

Se todas as instituições sociais estão relacionadas entre si e com a economia, na organização da sociedade, e, também, com o mundo do trabalho, e um influenciando o outro, não existem determinismos, como já afirmaram Marx; Engels (1984). Por isso que as circunstâncias reais e os homens se interagem, influenciando-se mutuamente, sendo a história dos homens, uma construção social. Ou seja, o homem se apresenta como sujeito de sua própria história, mas não sozinho e sim articulado ao mundo real, o mundo da práxis, como assevera Vasquez (1990), na perspectiva da mudança.

Por isso mesmo que a análise social da pesquisa parte da realidade dos professores da UFG e se articula com as transformações recentes no mundo do capital e do trabalho, tendo como categoria central e orientadora, a totalidade, aqui entendida como a unidade do sistema capitalista.

Nesse contexto, tanto em relação a essas transformações do capitalismo como um todo, quanto às implicações dessas mudanças no Brasil, a rede escolar pública teve que se adaptar à nova orientação, na qual a prevalência do livre mercado e o discurso privatista são fundamentais. Um bom exemplo foi a defesa de que, com aumento dos dias letivos nas instituições educacional, passando de 180 para 200, a qualidade do ensino seria muito melhor.

De forma geral, no cotidiano do professor, isso significou um mês a mais de atividades do profissional da educação na unidade de ensino, seja na sala de aula, ou fora dela, ou ainda em trabalhos de pesquisa, de extensão e na orientação acadêmica aos discentes, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, situação potencializada pela utilização das tecnologias informacionais, que mantêm o professor ligado em tempo integral nas suas atividades docentes, seja no seu momento de trabalho ou não.

Nesse ponto específico, o que está em disputa é a categoria tempo, tendo como ponto central o controle do tempo de trabalho do trabalhador em geral e, particularmente, na sociedade do conhecimento, do trabalho do professor. Essa questão é fundamental no processo de acumulação de riqueza pelo capital e um dos motivos principais que, historicamente, envolve o conflito entre trabalho e capital.

No entanto, esse mais tempo de atividade profissional não significou melhoria na qualidade do ensino. Pelo contrário, os estudos de Mancebo (2006), Lima (2007), Silva Júnior; Sguissardi; Silva (2010) e Capuchinho (2010), mostram que, com o aumento de mais dias nas unidades de ensino, a qualidade da educação piorou. Na prática, essas mudanças provocaram, entre outras coisas, um aumento no volume de trabalho do docente em todos os níveis de ensino, tendo relação direta com essa queda de qualidade da educação brasileira.

Com efeito, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), essa condição não foi diferente. Portanto, tivemos uma adequação da UFG às novas exigências do capitalismo atual, buscando atender às demandas do mercado e às interferências dos organismos internacionais, que influenciam as políticas educacionais da instituição.

Por tudo que foi dito, temos claro que essa sociedade é estruturada com base na economia capitalista, formando uma organização de produção para troca e não uso, levando essa lógica para o campo político, cultural e social, e transformando a produção material e imaterial em mercadoria. Com efeito, tudo vira negócio, inclusive a educação, isso porque, “a produção capitalista não é uma produção voltada para fins de consumo, mas para a produção de valor” (LUXEMBURG, 1985, p.14).

Assim, estamos convencidos de que ainda estamos no mesmo capitalismo que fincou suas bases no século XVIII, apenas ele se apresentando metamorfoseado em momentos históricos específicos. Um sistema de produção cada vez mais agressivo contra o trabalho e cada vez mais parasitário no processo global de produção, como aponta Bauman (2010). Portanto, não existem dois ou mais capitalismo, nem um pós-capitalismo, mas sim uma diferenciação na forma como ele se apresenta para a sociedade, seja líquido, em uma condição pós-moderna, ou flexível, mas sempre pronto para explorar o trabalho.

Com essa perspectiva teórica apresentada, dividimos a presente tese em quatro capítulos.

No capítulo I, que tem como título, AS TRANSFORMAÇÕES RECENTES NO CAPITALISMO E AS IMPLICAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO, fizemos um debate teórico sobre as recentes transformações no mundo do capital e como isso afetou e continua a afetar o mundo do trabalho e a educação. Para tanto, fizemos uma construção teórica a partir, principalmente, das ideias de Marx (1983, 1984, 1987, 2013), Lenin (1987), Harvey (2002, 2004), Bauman (2001, 2010, 2011), Arendt (1991), Schaff (2001), Sennett (2007, 2012), Lojkine (2002), Berman (1987), Gorz (2008), Dreifuss (1996), Alves (2000), Antunes (2000), Sader; Gentile (1998), Ianni (2011), Santos (2012), para investigar e tentar entender essas transformações do capitalismo e as relações com mundo do trabalho e a educação.

O capítulo II tem como título, EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E LEGISLAÇÃO: O PROCESSO HISTÓRICO-SOCIAL E AS MUDANÇAS RECENTES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL. Aqui a ideia foi discutir a realidade do Brasil a partir da questão da educação brasileira, tendo como foco histórico a universidade, sua origem, formação e desenvolvimento, bem como a legislação e as reformas governamentais para o setor no período de 1996 a 2012 e a predominância do privatismo no ensino brasileiro.

A construção dessa perspectiva teórica está baseada, principalmente, em Cunha (1983, 1985, 1986), Dal Rosso (2008), Aguiar (2011), Romanelli (2007), Aranha (1993), Saviani (1996), Fávero (2006), Lima (2007), Catani; Oliveira (2007), Frigotto (1996), Demo (2006), Oliveira (2009), Teixeira; Oliveira (2012), Mancebo (2006), Silva Júnior; Sguissardi; Silva (2010), Capuchinho (2010), Durhan (2000, 2010), Almeida Filho (2010), Aguiar (2011), Hermida (2012), que, em geral, relacionam as mudanças recentes do capitalismo com as reformas na educação brasileira e veem, também, a prevalência do privatismo no ensino do país em todos os níveis.

No capítulo III, A UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: DAS ORIGENS DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO, ATÉ A EXPANSÃO PELO REUNI E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE, a proposta foi discutir a UFG no período e no contexto desse processo de mudanças do capitalismo, no mundo e no Brasil, entre 1996 a 2012, passando pelas mudanças ocorridas na LDBEN e pelas reformas

governamentais para o ensino superior, como o REUNI. Falamos sobre as origens do ensino superior em Goiás, sua evolução, formação e expansão e como a UFG se apresenta hoje para a sociedade goiana, analisando documentos da Universidade nesse período, que possam explicar essa condição atual da Instituição.

A base teórica foi construída a partir da interpretação dos Relatórios de Gestão da UFG no período de 2005 a 2012, mas também com base na reconstrução da História de Goiás para contextualizar a implantação do ensino superior no Estado e da instalação da UFG, tendo como referência as análises de Campos (1987), Borges (1990, 2000), Bretas (1991), Alves (2000b), Palacin (1976), Chaul (1997), Rabelo (1975), Baldino (1991).

Ficou demonstrado que a expansão do ensino superior em Goiás obedeceu a lógica nacional de atender as demandas do mercado, com uma visão elitizada e a prevalência do setor privado. Mostramos, também, que as reformas implementadas pela UFG influenciaram diretamente na intensificação do trabalho do professor.

No último capítulo, que tem como título, A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO DOCENTE DA UFG RELACIONADA COM O AUMENTO DA SUA CARGA HORÁRIA PARA AS ATIVIDADES ACADÊMICAS E ADMINISTRATIVAS, fizemos uma investigação documental, analisando o Sistema de Cadastro de Atividades Docentes (SICAD) no período de 2005 a 2012.

Destacamos as atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação acadêmica, participação em bancas e atividades administrativas, para saber a evolução da carga horária de trabalho do professor e a relação com a conjuntura econômica e política da época, e, constatar, por conta disso, se existe conexão com a intensificação do seu trabalho no cotidiano na UFG.

Também nos utilizamos de uma base teórica para entender a importância dessas atividades acadêmicas no trabalho docente. Para tanto nos baseamos nas análises teóricas de: Zen et al. (1989), Chauí (2001), Saviani (2001), Demo (2006), Rauber (2008), Viana; Veiga (2010), Alexandre (2011), Naves (2013), Costa; Sousa; Silva (2014), Barreira; Santos (2014), Menego et al. (2015), Praxedes (2015), Soares; Cunha (2016), Sidone; Haddad; Mena-Chalco (2016).

As ideias apresentadas nessa tese tem o propósito de suscitar o debate sobre o tema, nunca esgotá-lo, porque a realidade é maior do que qualquer pesquisa, mas se os

resultados apresentados aqui despertar o interesse em novas investigações, a nossa intenção já terá sido exitosa.

## **CAPITULO I – AS TRANSFORMAÇÕES RECENTES NO CAPITALISMO E AS IMPLICAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO**

Pra que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público -, se não for para lutar contra a alienação? (MÉSZÁROS, 2008, p.17)

### **1.1. Análise das mudanças no capitalismo na sua fase imperialista e em uma sociedade globalizada, neoliberal, flexível e líquida**

Nas últimas seis décadas, o capitalismo tem vivenciado transformações significativas no seu processo de acumulação do capital, passando de uma fase rígida, para uma fase mais flexível, como aponta Harvey (2002). No entanto, nesse contexto global de mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, nós ainda vivemos no capitalismo e não em outro sistema de produção, em que capital e trabalho se enfrentam em uma luta permanente e diária no processo de produção, circulação e consumo de mercadorias e de acumulação da riqueza. Por isso, nos orientamos pela tese do geógrafo britânico, como se segue:

Vem ocorrendo uma mudança abissal nas práticas culturais, bem como político-econômicas, desde mais ou menos 1972. Essa mudança abissal está vinculada à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço. Embora a simultaneidade nas dimensões mutantes do tempo e do espaço não seja prova de conexão necessária e causal, podem-se aduzir bases a priori em favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de compressão do tempo-espaço na organização do capitalismo. Mas essas mudanças, quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, mostram-se mais como transformações de aparência superficial do que como sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova (HARVEY, 2002, p.7).

Estamos, sim, em outro momento do desenvolvimento do capitalismo, uma nova fase de reestruturação do capital e em um novo momento político no cenário internacional, com a hegemonia econômica do neoliberalismo<sup>1</sup>.

Com efeito, um novo mundo está sendo gestado o tempo todo, em processo contínuo e dialético. Porém, isso não significa que as mudanças e os conflitos sociais cessaram, ou que a História acabou em um determinado modelo de sociedade, pelo contrário, vivemos um momento de grandes e rápidas transformações, onde tudo é processo e não fim.

Explicar esse novo mundo é um desafio para as ciências humanas, isso porque, influenciada nas suas origens pelas ciências da natureza de concepções teóricas cartesianas, as ciências humanas, assim construídas teoricamente, já não conseguem mais dar respostas para a atual complexidade social. Da mesma maneira, a influência da mecanicidade newtoniana nas humanidades, em um mundo reflexivo de ação e reação e de causa e efeito, tudo isso foi superado pelo relativismo do último século, no qual o indivíduo, integrado a uma realidade totalizante, passa a ser um elemento central para o entendimento de determinada sociedade, pois que está integrado a ela, influenciando e sendo influenciado por esse mundo concreto. Com esse sentido, falando no início da década de 1980, assevera Capra (2006):

Precisamos, pois, de um novo paradigma – uma nova visão da realidade, uma mudança fundamental em nossos pensamentos, percepções e valores. Os primórdios dessa mudança, da transferência da concepção mecanicista para a holística da realidade, já são visíveis em todos os campos e suscetíveis de dominar a década atual (CAPRA, 2006, p.14).

Nessa sociedade, Santos (2012) afirma que nada é duradouro, e a percepção é fragmentada pela tirania da informação e do dinheiro e que a era da globalização, da universalização e da mundialização, ainda está sob o controle do velho capital, concretizando a unificação do mundo. Isso acontece, porém, de forma perversa, porque essas mudanças não estão significando melhorais sociais para grande parte da população do planeta. Por isso concordamos que:

---

<sup>1</sup>Concordamos com Ianni (2011), quando afirma que terminou uma época, tendo como marco cronológico a década 1980 com a derrocada do socialismo real, o fim da Guerra Fria e a Queda do Muro de Berlim. Mas isso não significou o fim dos desafios da contemporaneidade, no qual o capital é hegemônico e determinante na organização da sociedade, porém em outras bases.

O capitalismo sob o regime liberal-democrático e social-democrático pode apenas minimizar, mas não é capaz de eliminar as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, sendo que frequentemente as recria em outros níveis, sob outras formas. (IANNI, 2011, p.30)

O que Ianni (2011) e Santos (2012) esclarecem é que vivemos em uma época que é complexa e em mutação e que, portanto, de difícil entendimento, porém não totalmente nova no sentido da sua globalidade, da sua totalidade e da sua desigualdade. Aliás, são percepções que já estão no pensamento marxiano desde o século XIX, que afirma que o capitalismo tem uma vocação global e cosmopolita e que na sua essência está a exploração do trabalho pelo capital, fundado na contradição e no conflito e em uma perspectiva histórica e dialética no processo produtivo, transformando toda a sociedade a partir de sua lógica organizacional, quando afirma:

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a Burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países (...) **E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual** (*grifo nosso*) (...) A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal. (MARX; ENGELS, 2013, p.15-16).

Portanto, seja no século XIX, quando a fluidez do capital e da sociedade produtora de mercadorias já aparece expressa claramente no *Manifesto Comunista*, ou ainda, quando constatamos que vivemos hoje, no século XXI, em um mundo líquido, no qual nada se consolida, em que tudo é descartável e fluido e que tudo está em permanente mutação, a sociedade está sempre se refazendo.

Essa condição gera grande instabilidade nas pessoas e nas instituições, afetando o aspecto emocional dos explorados e dos exploradores, embora a expropriação da força de trabalho seja algo consolidado sob a égide do capital. Para além dessa característica seminal do capitalismo, não é possível ter garantia de nada, pois tudo se dilui no cotidiano do trabalhador e “tudo que era sólido e estável se esfuma” (MARX, 2013, p.24).

A discussão sobre a volatilidade do capitalismo é ampliada no século XX e XXI com as pesquisas de vários autores como, Mandel (1985), Berman (1987), Lenin (1987), Arendt (1991), Toffler (1998), Lojkin (2002), Antunes (2000), Bauman (2001), Coggiola (2002), Harvey (2002), Castells (2003), Ianni (2011), Santos (2012), dentre outros que, marxistas ou não, confirmam as teses marxianas sobre a mundialização do

capital, sobre a crise da sociedade produtora de mercadorias e de seus valores culturais, e, principalmente, sobre o seu caráter histórico e transitório, se apresentando, em cada um desses momentos, com uma característica própria.

Com efeito, essas fases foram assim apresentadas por Mandel (1985): capitalismo de mercado, entre os anos de 1700 e 1850; o capitalismo monopolista que duraria até fins da Segunda Guerra Mundial (1945) e o capitalismo tardio, que perdura até os dias atuais.

Este último momento é representado por todas essas grandes mudanças ocorridas no mundo do capital e do trabalho, tendo como pano de fundo o desenvolvimento tecnológico no setor produtivo e a consolidação da sociedade global com a informatização mundial. Mas é o próprio economista belga que adverte:

O termo capitalismo tardio não sugere absolutamente que o capitalismo tenha mudado em essência, tornando ultrapassadas as descobertas analíticas de *O Capital*, de Marx, e do *O Imperialismo*, de Lênin. Assim como Lênin só conseguiu desenvolver sua descrição do imperialismo apoiando-se em *O Capital*, como confirmação das leis gerais, formuladas por Marx, que governam todo o decorrer do modo de produção capitalista, da mesma maneira, atualmente, só podemos intentar uma análise marxista do capitalismo tardio com base no estudo de Lênin de *O Imperialismo*. A era do capitalismo tardio não é uma nova época do desenvolvimento capitalista; constitui unicamente um desenvolvimento ulterior da época imperialista, de capitalismo monopolista. Por implicação, as características da era do imperialismo enunciadas por Lênin permanecem, assim, plenamente válidas para o capitalismo tardio (MANDEL, 1985, p.4-5).

Então, se em cada momento da história do capitalismo ele se apresenta de uma maneira diferente, na atualidade, a sua forma imperialista<sup>2</sup> é hegemônica, em um mundo moderno e de condição pós-moderna, no qual a liberdade econômica sucumbiu com a

---

<sup>2</sup>Pela sua importância, o estudo dessa temática é recorrente na literatura mundial. Apenas um exemplo: em cem anos de pesquisas, tendo como referência dois britânicos, um liberal, o economista John Atkinson Hobson (1858-1940), que publicou a obra *Imperialismo: um estudo*, em 1902, até a pesquisa mais recente do geógrafo marxista David Harvey com livro *O Novo Imperialismo*, que é originalmente de 2003, o capitalismo mudou na aparência, mas não em essência. É consenso, como afirma o professor de ciência Política da UNESP - Marília, Marcos Del Roio (2010), que a obra de Hobson é a primeira tentativa acadêmica e marcante de interpretar o imperialismo. A sua importância já fora destacada por Lenin (1987) na segunda década do século XX, que, mesmo apesar das críticas que expressa ao seu liberalismo econômico e político, reconhece o seu valor e faz o seguinte comentário: “o autor nos deu aí uma descrição excelente e detalhada das principais características econômicas e políticas do imperialismo” (LENIN, 1987, p.15), no qual a liberdade econômica já não existe mais com os trustes e os cartéis.

formação dos grandes conglomerados econômicos, apesar do discurso contraditório do neoliberalismo.

Quem também aborda o tema sobre o fim da liberdade econômica no imperialismo com muita propriedade é Hilferding (1877-1941), que na obra clássica, *O Capitalismo Financeiro*, de 1910, afirma:

Os traços mais característicos do capitalismo moderno são constituídos pelos processos de concentração que aparecem, por um lado, na abolição da livre-concorrência, mediante a formação de cartéis e trustes, e, por outro lado, numa relação cada vez mais intrínseca entre o capital bancário e o capital industrial. É através dessa relação que o capital vai assumir a forma de capital financeiro, sua expressão mais elevada e abstrata (HILFERDING, 2003, p.29).

Com efeito, essa fusão entre o setor produtivo e o setor especulativo é a morte da economia livre, gerando um aumento cada vez maior da “dependência da indústria com relação aos bancos” (HILFERDING, 2003, p.53). Bauman (2010) vai chamar esse momento do capital de capitalismo parasitário, já que é mais lucrativo especular do que produzir e isso coloca em risco o próprio sistema capitalista, mudando a sua composição, mas não instituindo outro modo de produção. Esse é um processo permanente, e, como assinala Hilferding (2003), aonde já não existe a liberdade na economia, e a concentração é cada vez maior do setor produtivo, porém, subordinado ao capital financeiro, como aponta Dobb (1986).

De fato, Lenin (1987) afirma que o debate que se fazia sobre a essência do Imperialismo no início do século XX, tinha como ponto de partida as teorias de Hobson e Hilferding, e que influenciarão as ideias sobre o tema nas décadas seguintes. Com efeito, até hoje muitos teóricos concordam, de Lenin (1987) a Harvey (2004), em um ponto: vivemos em uma sociedade global sob a hegemonia do capital financeiro<sup>3</sup>, que é, predominantemente, especulativo, e não produtivo, mas ainda no sistema capitalista, mantendo a sua característica básica que é a exploração do trabalho pelo capital.

---

<sup>3</sup>Nos tempos do imperialismo britânico, o capitalismo era mais exportador de mercadorias, mas também de capitais, o que Lenin (1987) vai chamar de Imperialismo, e Hilferding (2003) vai conceituar de capitalismo financeiro. Por isso, além de exportar produtos, mercadorias tangíveis, nessa nova etapa do capitalismo, a exportação de capitais predomina, além da exportação imaterial com as ideias e a tecnologia. Mesmo assim, das análises de Lenin (1987) a Harvey (2004), uma coisa não mudou, a presença militar para garantir os interesses dos negócios dessas potências. Com efeito, Da Pax Britânica à Pax Americana, a força é um instrumento fundamental para controlar e até eliminar os resistentes ao domínio.

Toda essa condição histórica, econômica, política, social e cultural, tem implicações diretas no cotidiano do trabalhador, que vê a sua atividade produtiva também passar por transformações impactantes, se metamorfosear, como afirma Antunes (2000), favorecendo tanto a precarização, quanto a intensificação da sua atividade profissional. Isso tem afetado tanto objetiva, quanto subjetivamente a sua percepção da realidade, seja no setor produtivo, seja na articulação política ou a sua identidade como ser humano e trabalhador, como assevera Alves (2000).

Tanto no plano internacional, quanto em âmbito nacional, essas mudanças afetam não só a relação de tempo e espaço na atividade diária do trabalhador, mas a sua percepção dessa nova realidade fica cada vez mais difícil, como diz Harvey (2002). Isso acontece devido à complexidade do momento que vivemos. Um mundo em que as relações econômicas, sociais, políticas e culturais são cada vez mais fragmentadas, flexíveis, e, como assevera Bauman (2001), com uma insegurança total, onde tudo é líquido, e as coisas passam por nós, sem nos pertencer.

Essa insegurança no mundo do trabalho é destrutiva para o trabalhador. Isso porque o trabalho é uma construção histórica e social fundamental para a identidade humana. Então, é razoável pensar que o trabalho também se altera com essa dinâmica da sociedade e se apresenta de forma específica e particular em cada um desses momentos investigados, com isso afetando a sua percepção como sujeito histórico.

Por isso mesmo que o trabalho é diferente no mundo feudal, que difere do mundo da indústria e não é o mesmo na sociedade da informática. No entanto, uma coisa parece que não muda; o homem vive do seu trabalho, gera riqueza com ele e depende dele para sobreviver, qualquer tipo que seja esse trabalho, alienante ou libertador. Nesse sentido, o trabalho é central na formação da humanidade, mudando a sua condição de acordo com as mudanças históricas na sociedade.

Se o trabalho industrial é hegemônico após o século XVIII, na fase atual do capitalismo nem tanto, principalmente nos países centrais do capitalismo. É aceito que hoje o trabalho sofreu drástica redução, provocando desemprego estrutural, uma consequência da substituição do trabalho vivo, as pessoas, pelo trabalho morto, as máquinas. Porém, como afirma Antunes (2000), a classe-que-vive-do-trabalho não vai acabar e o controle e exploração desse trabalho também não, pelo contrário, tende a se

intensificar com a introdução da alta tecnologia no mundo do trabalho, como aponta Dal Rosso (2008).

Aliás, explorar o trabalho tem sido uma das características fundantes do capitalismo. Quem faz um estudo denso e tenso dessa relação é Engels (1820-1895), na obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, que foi publicada em primeira edição em 1845.

Era bem no auge do capitalismo liberal e quase setenta anos depois do livro *A riqueza das Nações*, de Adam Smith. Engels (1986), negando a visão do economista escocês, contesta a possibilidade de um futuro melhor para o trabalhador inserido nesse modo de produção. A produção da riqueza não representou uma divisão para toda sociedade, pelo contrário, os bens materiais estavam cada vez mais concentrados, criando um fosso social e econômico entre os britânicos.

O livro de Engels (1986) é um retrato da realidade do trabalhador no seu cotidiano nas fábricas inglesas: carga horária de trabalho que chegava até 14 horas por dia, salários ínfimos que mal davam para o sustento do mês, péssimas condições de trabalho e moradia, trabalho infantil, prostituição das mulheres operárias, dentre outras condições precárias de trabalho e vida. Essa realidade contribuiu, tanto para a debilidade física do trabalhador, quanto para a deformação da sua moral, refletindo na desintegração das famílias operárias.

Com efeito, um dos reflexos dessa conjuntura narrada acima foi o aumento da criminalidade entre as crianças, assim descrita: “metade dos delinquentes tem menos de 15 anos; e, num só ano, condenaram-se pelo menos 90 delinquentes com 10 anos de idade, dos quais 44 por delitos criminais” (ENGELS, 1986, p.228). E então conclui afirmando que essas relações sociais deploráveis estavam dilacerando a família do trabalhador.

Portanto, o capitalismo de hoje mudou, se renovou, mas continua explorando o trabalhador, como fazia no século XIX, talvez em outras bases. Isso porque o trabalho ainda continua central na produção da riqueza, mesmo que modificado pela alta tecnologia. Por outro lado, a automação tem provocado um desemprego estrutural, e com isso, interferindo na subjetividade do trabalhador quanto à sua luta política e sindical. Nesse campo, o objetivo do capital é enfraquecer o trabalhador e, como lembra Alves (2000), desmantelando as suas instituições de representação política, para poder controlar

a sua mente. Por isso mesmo, como afirma Antunes (2000), que o sindicalismo teve um refluxo na atualidade, com o número de trabalhadores filiados aos sindicatos tendo caído de forma significativa ano após ano.

No entanto, mesmo diante desse quadro nada animador, mais uma vez citamos Antunes (2000), que afirma que a luta do trabalhador vai permanecer enquanto o capital for hegemônico, e que a luta política do trabalhador para sobreviver e se contrapor à exploração do capital, ainda é central.

Portanto, o capitalismo, seja liberal ou imperialista, ou na sua fase tardia, como quer Mandel (1985), ou “novo imperialismo”, como quer Harvey (2004), do ponto de vista social, mantém a sua característica básica, qual seja, a expropriação do trabalho pelo capital e nisso concordam Mandel (1985), Harvey (2002), além de Dobb (1986), Sweezy (1986).

Portanto, como muda o mundo real e as formas do trabalho, mudam também as interpretações da realidade. Essas mudanças, em qualquer época, rompem com as ideias consolidadas dessa mesma época, criando novos valores que amedrontam as velhas estruturas societárias. Esse mundo real em transformação é maior do que qualquer teoria elaborada, pois esta é parte da realidade e não o todo, o que obriga a uma renovação de fundamentos a cada novo momento histórico e concreto.

O pensamento marxiano percebeu isso no século XIX, afinal, tudo que é sólido desmancha no ar. As mudanças provocadas pelo capitalismo em toda a estrutura da sociedade, mesmo que embrionárias, foram detectadas por Marx e Engels em 1848 no Manifesto Comunista, e pelo próprio Marx em 1867, quando foi publicado o primeiro volume livro *O Capital*<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>No século XX, com mais subsídios da realidade, essas transformações foram destacadas por Mandel (1985) após a II Guerra Mundial na obra *O Capitalismo Tardio* e, desde então, vem sendo analisadas por outros pensadores, relacionando, também, as suas implicações no mundo do trabalho, como é o caso de Hannah Arendt. Quando a filósofa alemã publicou a primeira edição do livro *A Condição Humana*, em 1958, nos Estados Unidos, ainda não era visível a grande transformação que seria operada no capitalismo, principalmente a partir de fins dos anos de 1960, quando a automação e as tecnologias informacionais mudaram a fisionomia da sociedade produtora de mercadorias, mas não a sua essência. Mesmo assim, Arendt (1991) já vislumbrava o grande avanço dessa tecnologia e como isso afetaria a vida das pessoas, tanto nas questões mais subjetivas, como a religiosidade, até nas mais concretas, como o mundo do trabalho. Afirma ainda que o trabalho, nesse contexto, está ameaçado, sendo um grande problema na atualidade, pois uma sociedade de trabalhadores sem trabalho seria, para Arendt (1991), o pior dos cenários no futuro próximo.

Essas mudanças foram percebidas pelo pensamento marxiano em um processo contínuo no centro do capitalismo, no qual nada se solidifica, estando a realidade em transformação cotidiana, fenômeno social que Bauman (2001) vai conceituar de líquido, visto que não conseguimos segurar as coisas, embora elas toquem em nós. Sentimos tudo, mas não temos nada garantido, nem consolidado. Vivemos a era das possibilidades, por isso, como afirma Prigogine (1996), não temos mais as certezas da ciência, nem os determinismos das teorias.

É um mundo em permanente mutação, sendo essa a grande aventura da modernidade. Viver nela é buscar o conhecimento, a tecnologia e sempre estar pronto para novos desafios o tempo todo. Mas o problema é que nessa nova realidade, nada é sólido e tudo muda o tempo todo, como afirma o filósofo norte-americano Berman (1987).

Berman (1987) mostra o quanto o mundo que nós vivemos hoje é volátil e instável e, o mais impressionante, é que já no século XIX, Marx; Engels (2013) tinham essa compreensão, mesmo com o capitalismo desse período não tendo a complexidade de hoje. Nesse contexto histórico e até à atualidade, a maquinaria vai, pouco a pouco, ocupando o lugar do homem e o que poderia ser um fator de otimismo, pois o operário ficaria livre do trabalho penoso, no entanto, como pensava Arendt (1991), vai gerando um grande problema, o desemprego estrutural, ligado diretamente à informatização da sociedade.

Essa é a realidade na contemporaneidade, que é complexa, em permanente mudança e conflito entre os diferentes grupos sociais no processo produtivo. Porém, é a mesma sociedade capitalista, desde as suas origens até os dias de hoje, afinal ainda estamos inseridos em uma sociedade produtora de mercadorias, seja material ou imaterial, na qual capital e trabalho se enfrentam cotidianamente. Não estamos em uma pós-sociedade industrial ou pós-capitalista, na qual as classes tenham desaparecido, o trabalho não seja mais central e a história tenha chegado ao seu limite no modelo societário burguês.

Por isso que continuamos a viver as aventuras da modernidade, com as suas bases fincadas na produção de mercadorias, porém com grande avanço da tecnologia, que tem possibilitado ao capital um lucro cada vez maior em uma economia globalizada e em permanente mutação, o que mereceu o seguinte comentário de Heilbroner (1994):

Já observamos que a mais impressionante característica histórica do capitalismo é a sua extraordinária propensão às mudanças autogeradas. Se ele

é alguma coisa, é uma ordem social em constante mudança – e, além disso, uma mudança que parece ter uma direção, um princípio subjacente de movimento, de lógica (HEILBRONER, 1994, p.27).

Esse rumo que o economista norte-americano sugere, é um movimento sempre para cima, que ficou impregnado no ocidente como a ideia do progresso e que, em geral, está associado ao desenvolvimento econômico da sociedade burguesa. É a modernidade, embora estejamos vivendo em uma condição pós-moderna como aponta Harvey (2004), devido à flexibilização do sistema de produção e do trabalho e, na perspectiva da totalidade, de toda a vida das pessoas no seu viver cotidiano.

Mais uma vez nos reportamos à obra de Marx, que usa o termo mundo moderno várias vezes nos seus escritos, como destaca Therborn (2012), e que só no Manifesto Comunista, nas primeiras páginas, a palavra aparece 12 vezes e o sociólogo sueco completa dizendo que “... o objetivo principal de Marx em *O Capital*, como ele próprio diz no prefácio da primeira edição era revelar as leis econômicas do movimento da sociedade moderna” (THERBORN, 2012, p.63).

Por tudo que foi dito e mesmo vivendo em uma era planetária em que parece que tudo é realmente novo, as categorias básicas pensadas por Marx no século XIX para explicar o funcionamento do capitalismo ainda me parecem atuais como: totalidade, produção de mercadorias para o mercado com base na divisão do trabalho, alienação, conflito entre as classes, exploração do trabalho pelo capital, etc. O que bem lembrou Marx é que essa nova produção poderia ser tanto material, quanto intelectual, ou imaterial. Constatamos que é o que está acontecendo, quando se ressalta que estamos em plena era do conhecimento, na sociedade da informação e tudo globalmente.

Mesmo assim, apesar de toda essa discussão centenária sobre a ideia de um mundo global, que a rigor vem desde Marx; Engels (2013), foi só após a década de 1960 que as categorias sobre uma aldeia global, termo criado por Marshall McLuhan (1911-1980) e sociedade global, ganharam popularidade. Isso só foi possível devido ao desenvolvimento e vulgarização da informatização da sociedade como um todo, afetando tanto a economia,

quanto a política e a cultura. Estudar essas mudanças foi um dos propósitos da obra de McLuhan<sup>5</sup>.

A preocupação do filósofo canadense com os impactos da informatização na vida das pessoas mereceu a seguinte afirmação no seu livro *Os meios de comunicação como extensões do homem*:

Com a automação, não apenas os empregos desaparecem e os papéis complexos reaparecem. Séculos de ênfase especializada na Pedagogia e na ordenação dos dados chegam agora ao fim com a imediata recuperação da informação propiciada pela eletricidade. A automação é informação e não apenas acaba com as qualificações no mundo do trabalho, como acaba com as “matérias” no mundo do ensino. Mas o mundo do ensino continua. O futuro do trabalho consiste em ganhar a vida na era da automação. Esta é uma situação familiar na tecnologia elétrica em geral. Chegam ao fim as velhas dicotomias entre cultura e tecnologia, entre arte e comércio, entre trabalho e lazer. (MCLUHAN, 2005, p.388).

Portanto, o mundo do trabalho está em perigo, mas também o cotidiano, o dia a dia das pessoas. A realidade discutida por McLuhan nas suas obras passam a fazer parte da rotina das pessoas que, sistematicamente, percebem as influências da informatização de uma sociedade global no seu mundo real, na sua atividade profissional.

Desde então e até os dias atuais, conceitos como globalização, pós-modernidade, toyotismo, flexibilização e neoliberalismo, mesmo que não entendidos claramente, ou mesmo contraditórios, passam a fazer parte do cotidiano de todos nós. São termos ancorados no avanço espetacular das tecnologias informacionais, interferindo no mundo do trabalho e tendo na educação um elemento central na preparação de um “novo” trabalhador em uma “nova” sociedade que passa por rápidas mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais.

---

<sup>5</sup>Sobre essa nova era de um mundo em mutação e incerto, Anísio Teixeira, apresentando o livro, *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*, de McLuhan, faz o seguinte comentário: “O esforço de McLuhan tem incrível penetração e tal originalidade de intuição e percepção que chega a ser desconcertante, dando-nos, por vezes, uma certa vertigem, sobretudo aos que se fizeram integral e plenamente homens gutenberguianos da cultura da palavra impressa, a cultura que nos fez “indivíduos”, que criou o “público”, o “Estado”, as “nações”, o “pensamento científico”, desinteressado e objetivo, a “secularização” global da vida humana. No momento em que tudo isso está em crise e estamos ameaçados de voltar à cultura tribal de períodos anteriores, pode-se compreender porque McLuhan está sendo saudado como um precursor, um profeta, um revelador das formas pelas quais o homem chegou ao relativo domínio do mundo material e se adaptou, como pôde, às suas próprias invenções e criações, de tudo resultando a grande fusão – melhor diria, confusão – moderna, a que chamamos nossa civilização ocidental “(TEIXEIRA, p.13, 1972).

Em princípio temos tudo, mas ao mesmo tempo não temos nada. É o caso do emprego, que em tempos de desemprego estrutural, como afirma Sennett (2007), já não se consegue mais estabilidade nos postos de trabalho, gerando instabilidade para o trabalhador. É a liquidez de Bauman (2001), que é inquietante, nos deixam inseguros, afinal, tudo nos toca, mas nada fica, inclusive o caráter, como reforça Sennett (2007)<sup>6</sup>.

De fato, para Bauman (2001), Sennett (2007) e Giddens (2012), nos dias atuais, o emprego, a democracia e a liberdade estão em perigo. Por outro lado, é bem verdade que a luta por essas possibilidades da conquista ainda permanecem e nos fazem identificarmos com as lutas do homem moderno por uma sociedade mais justa e solidária.

Mas até que ponto essa luta ainda é possível em um mundo em que a rapidez das mudanças deixa todos intranquilos, fortalecendo o individualismo, e, como afirma Bauman (2001), no qual o individual se sobrepõe ao coletivo? Melancolicamente, o cidadão perdeu espaço para o indivíduo e reverter isso é o desafio para a fase atual da modernidade.

Embora esse mundo moderno seja contraditório, como defende Harvey (2002), ele é defensável. De uma visão otimista a partir do projeto iluminista como fator de emancipação do homem de Condorcet, passando pelo pessimismo em relação a esse racionalismo iluminista, indo a uma visão crítica de Habermas em relação aos meios e os fins de tal proposta, até o abandono total do projeto iluminista, o que fazer? Concordamos com a resposta do geógrafo britânico: “a posição a tomar depende de como se explica o lado sombrio da nossa história recente e do grau até o qual o atribuímos aos defeitos da razão iluminista, e não à falta de sua correta aplicação” (HARVEY, 2002, p.24).

Para nós, nessa configuração histórica atual da sociedade globalizada, entender dois conceitos fundantes do capitalismo e que permanecem até hoje, são decisivos para entender essa modernidade. Primeiro a categoria capital, sendo este volátil ou não; e segundo o conceito de trabalho, material e/ou imaterial, em uma relação de conflito e exploração do primeiro sobre o segundo. A forma da relação conflituosa entre ambos é a

---

<sup>6</sup> Nessa perspectiva da volatilidade atual, Giddens (1991) também defende a tese de que ainda estamos na era moderna, pois categorias como Democracia e Liberdade não foram plenamente atingidas. São possibilidades contraditórias e transformadoras, mas serão possíveis? Não estarão sempre ao nosso alcance, mas ao mesmo tempo tão longe de serem concretizadas? Giddens lembra Habermas para reforçar a sua tese ao afirmar que, para aprofundar a modernidade é preciso ampliar a democracia “eliminando as enormes desigualdades de poder e status que impedem a comunicação humana adequada” (GIDDENS, p.68, 2012).

própria marca da modernidade e uma condição que está longe de ser superada, mantendo a centralidade na sobrevivência do dia a dia de quem produz mercadorias, palpáveis ou não.

Portanto, seja no século XVIII, quando a Revolução Industrial nas suas origens é liberal e está basicamente restrita ao mundo britânico, ou no século XXI, quando o capital é monopolista e está presente em todos os cantos do planeta, o trabalho continua sendo o centro do processo de produção. Material ou imaterial, quanto mais valor extrair do trabalho, mais lucro para o capital, obviamente em condições que mudam na medida em que o sistema de produção teve suas bases alteradas.

Da maquinaria do carvão à indústria informatizada, o trabalhador é sempre o centro do setor produtivo, com o tempo sendo uma condição central nesse processo, até mesmo quando a mão-de-obra é excluída dessa produção pela tecnologia. O que se pretende é exatamente um tempo mais curto na geração de determinado produto. E é nesse processo que está centrada a exploração do trabalho, isso desde as origens do capitalismo à atualidade global.

Para entender essa sociedade mundial, podemos usar a análise de Ianni (2011), para quem, a nova sociedade global não resolveu o grande problema criado pelo próprio capitalismo, que é a desigualdade social, pelo contrário, criou novas formas de exploração e mais sofisticadas, como afirma o sociólogo brasileiro. Ou ainda a interpretação de Santos (2012), que rotula a atual fase do capitalismo de perversa, em que a “tirania do dinheiro” prevalece, desumanizando as pessoas.

Essas interpretações são também compartilhadas por Dreifuss (1996), que aponta com dados estatísticos a extrema pobreza do mundo globalizado. Esse quadro nada animador de Ianni (2011), Santos (2012) e Dreifuss (1996), apenas confirma a tese já presente em Marx; Engels (2013), de que o capital, em qualquer época, necessita explorar ao máximo o trabalho para continuar se reproduzindo. Essa condição não seria diferente em um mundo globalizado, em que todos serão submetidos à vontade do capital, como aponta Michéa (1995), ao afirmar que:

Como expansão de si mesma ao infinito no espaço, a lógica da economia moderna tende a unificar o planeta em um imenso mercado comum, assumindo, de uma forma ou de outra, decompor todas as formas de viver que não possam subordinar-se às suas leis (MICHÉA, 1995, p.56).

Além da categoria da globalização ser seminal para entender a realidade atual, outra não menos importante para o entendimento social diz respeito ao conceito de totalidade. É difícil não aceitar a tese de que vivemos em um sistema mundial único, conectado pelas relações capitalistas, em que o todo e as partes formam uma só unidade, sem perder de vista as particularidades de cada sociedade.

Assim, temos claro que outros elementos constitutivos da sociedade são importantes para o seu entendimento, como a cultura, a política e a religião. Todas essas instituições estão relacionadas com o mundo da economia e mais diretamente, ao que nos interessa aqui, ao mundo do trabalho, com um influenciando o outro, sem determinismos, como já afirmaram Marx; Engels (1984), em que as circunstâncias reais e os homens se interagem, influenciando-se mutuamente. Ou seja, o homem como sujeito de sua própria história, mas articulado ao mundo real, o mundo da práxis, na perspectiva da mudança.

Nesse sentido, existe uma lógica nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais do Brasil com o mundo, e o processo de produção da riqueza coletiva é o mesmo, com a interdependência entre o micro e o macro sendo determinado no processo do fazer-se e nesse contexto social, formando a consciência de classe, como pensava Thompson (1987).

Apesar das divergências teóricas sobre o entendimento dessa realidade que é complexa e incerta, parece consenso que vivemos uma fase de grandes transformações sociais que afetam a sociedade no campo da economia, da cultura e do mundo do trabalho. O que não é consenso, porém, é a tentativa de entender essa realidade.

Assim, a reflexão sociológica em um mundo volátil, flexível, descartável, líquido, é mais complexa e as categorias de análise parecem não dar conta dessa realidade. No entanto, como ainda estamos vivendo em uma sociedade capitalista, não podemos perder de vista a sua perspectiva totalizante, histórica, dialética, conflituosa e que tem na exploração do capital sobre o trabalho a sua condição de sobrevivência.

Berman (1987), Bauman (2001), Harvey (2002), Sennett (2007), Ianni (2011), Santos (2012), dentre outros, embora com ideias não consensuais, entendem que essas mutações do capital fazem parte da sua lógica de reprodução, mas no mesmo modelo estrutural de produção. Porém, no aspecto conjuntural, as transformações e crises também

fazem parte da natureza do sistema e que entre as suas possíveis soluções para as suas crises periódicas, está a intensificação da exploração do capital sobre o trabalho.

Por tudo isso, existe uma grande polêmica teórica sobre se estamos no mundo moderno ou pós-moderno. Em essência, a modernidade ainda não se completou, o que não quer dizer que o capitalismo não esteja passando por grandes transformações, e que essas mudanças estariam criando outro modelo de sociedade, como querem os defensores da pós-modernidade. Nesse contexto, os teóricos modernos veem continuidade, mas com mudanças, os pós-modernos veem rompimentos de estruturas. A intensidade ou não dessas transformações seria o divisor de água na conceituação entre o mundo moderno e o mundo pós-moderno.

Mas se reportarmos a Marx; Engels (2013), o mundo moderno ainda está em processo. O que o sociólogo polonês Bauman (2001) chama de mundo líquido, o pensador alemão já registrava isso em 1848, quando afirma:

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais (...) Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se ossificar. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas (MARX; ENGELS, 2013, p.14).

Marx; Engels (2013) também já teorizava um mundo em que a tecnologia subjugaria o trabalho e a natureza e criaria uma sociedade globalizada, porém ainda mais exploradora nas relações de trabalho, desde que sejam mantidas as relações sociais com base na divisão do trabalho para a produção das mercadorias e na propriedade privada.

Então, podemos analisar vários pontos em que modernidade e pós-modernidade representam continuidade e não ruptura de um modelo social, mas duas categorias nos parecem seminais e articuladas e que nos interessa para a nossa pesquisa: o tempo e a educação.

O controle sobre o tempo tem sido, do século XVIII ao século XXI, o ponto central no processo de produção de mercadorias, tanto em relação ao controle do tempo do trabalho humano, quanto do tempo de produção propriamente dito. Por isso, a busca continua por novas tecnologias.

Isso porque o tempo de trabalho sempre foi vital no processo de produção de mercadorias, e é ele que produz o valor das mesmas. Nesse ponto concordam os teóricos clássicos do liberalismo, bem como os teóricos críticos do capitalismo. Portanto, o que nos parece fundamental para entender esse processo é estudar as formas de controle sobre o tempo, e essa foi uma das primeiras grandes lutas dos trabalhadores contra a exploração do capital que vem desde as origens do capitalismo, quando se trabalhava até 14 horas nas fábricas inglesas do século XIX, (ENGELS, 1986, p.163). Esse ponto ainda hoje é motivo de protestos, greves e acordos em diversas partes do planeta, afinal, controlar o tempo de trabalho no mundo do capital é controlar a riqueza nele produzida.

Com efeito, na atual condição do capitalismo, o neoliberalismo é a tentativa de liberar o capital ao máximo e, ao mesmo tempo, flexibilizar o trabalho, o que representa, na prática, deixar os trabalhadores à deriva, sem proteção, mais vulneráveis à exploração do capital. Nessa linha, vai gerar um grande controle sobre o tempo de produção e o processo de trabalho, estabelecendo condições precárias e intensificadas, na medida em que desregulamenta a legislação de proteção aos trabalhadores.

Esse processo foi potencializado com a introdução das novas tecnologias informacionais, o que permitiu aperfeiçoar o tempo de trabalho, garantindo mais produção em menor espaço de tempo. Isso tanto no campo da produção material, quanto imaterial ou intelectual. Por isso que a educação ganhou papel central nessa nova realidade, pois a sociedade do conhecimento passa pela produção de novos saberes, de inovações tecnológicas, com a universidade tendo papel singular. Porém, uma produção de conhecimento ainda sob o controle dos detentores do capital.

Schaff (2001) e Lojkine (2002) concordam, também, que a educação é um elemento central na atual organização societária. Para o filósofo polonês, estamos na sociedade da informática. Já para o sociólogo francês, trata-se de nova civilização com base em uma revolução informacional. São autores que defendem a tese da superação da divisão social do trabalho para o campo do conhecimento, em que teremos uma nova estratificação social entre os que sabem e os que não sabem, como quer Schaff (2001).

Por outro lado, é verdade que o trabalho se modificou se comparado os tempos da Revolução Industrial com a contemporaneidade da produção em alta tecnologia do século XXI. Porém, como afirma Dal Rosso (2008), uma coisa que permanece é o controle do

tempo do trabalho do trabalhador exercido pelo capital, pois aí reside a possibilidade de sua reprodução.

Por isso, não acreditamos na tese de que o trabalho não seja fundante para os trabalhadores, isso porque continuam produzindo para o consumo, seja produto tangível ou não, com o trabalho humano ainda sendo decisivo nesse processo, e com a produção dessa riqueza sendo apropriada por uma minoria, porém, tudo em outras bases relacionais, que são líquidas, descartáveis, instáveis e flexíveis.

O que temos hoje, lembrando as reflexões de Dal Rosso (2008), é a prevalência do trabalho imaterial, que ele qualifica, predominantemente, na área da cultura e, por conta da sua análise, podemos estender essa imaterialidade para a atividade educacional.

Essa reflexão passa pela ideia de uma nova etapa do capitalismo, na qual o conhecimento seria o elemento central na produção da riqueza, notadamente nos países centrais do sistema político e econômico dominante. Com efeito, o trabalho imaterial, como pensa Gorz (2005), seria o conhecimento, formando o capital humano, que seria a junção da inteligência, da imaginação e do saber no processo de criação produtiva, tendo uma complexidade maior na composição do mundo do trabalho. Por isso mesmo que esse trabalho imaterial é “impossível de quantificar, estocar, homologar, formalizar e até mesmo de objetivar” (2005, p.17).

Gorz (2005) sustenta a ideia de que o conhecimento é a força produtiva principal na atual fase do capitalismo e diz também que essa argumentação não é tão nova assim, pois já está em Marx, nos *Elementos fundamentais para a crítica da economia*, obra mais conhecida apenas como *Grundrisse*. Sobre esse argumento anota o filósofo austríaco:

Marx mesmo já notava que ele se tornaria “die grösste Productivkraft” e a principal fonte de riqueza. “O trabalho em sua forma”, mensurável e quantificável, deverá, por consequência, deixar de ser a medida da riqueza criada. Esta “dependerá cada vez menos do tempo de trabalho e da quantia de trabalho fornecida”; ela dependerá cada vez mais “do nível geral da ciência e do progresso da tecnologia” (GORZ, 2005, p.16).

Essa ideia marxiana de produção material e produção intelectual já vislumbravam para esses críticos da sociedade de mercado, a importância do trabalho não material no processo de acumulação de riqueza, como lembra Gorz (2005). O que não significa que isso se dê de forma menos exploratória do que no modelo original de produção industrial

no século XVIII, apenas indica que o trabalho humano passará por transformações, mas que no mundo do capital, ainda será explorado por este.

Por isso, é importante dizer que uma condição permanece e que é central no capitalismo, que é a apropriação da riqueza produzida pelos trabalhadores. O controle de quem produz, como se produz e em que condições e, por fim, quem se apropria do produto final.

O mercado ainda continua sendo o regulador do processo produtivo e a produção da mercadoria a sua motivação, só que em outro nível de produção, circulação e consumo, até porque o produto final também é outro, podendo ser tangível ou não. Nesse contexto, os níveis de exploração do trabalho também não cessaram, pelo contrário, se intensificaram e, também, já não são os mesmos.

Por isso, às vezes, é difícil identificar esses novos mecanismos de exploração, e assim, em alguns momentos, eles se confundem como se fossem interesses dos trabalhadores, e estes, às vezes, também, chegam até mesmo a achar que realmente fazem parte de uma família em alguma empresa capitalista, bem na lógica do toyotismo.

Temos então o controle da subjetividade do trabalhador como está na análise de Alves (2000). Portanto, atingimos outro nível de exploração do trabalho pelo capital, bem mais sutil e, por isso mesmo, difícil de ser identificado, com o trabalhador sendo muito mais consumido e explorado pelo capital.

Com efeito, como aponta Gorz (2005), a intensidade dessa exploração do trabalho no mundo tecnológico é ainda maior do que nas origens do capitalismo, isso por que:

A informatização da indústria tende a transformar o trabalho em gestão de um fluxo contínuo de informações. O operador deve “se dar” ou “se entregar” de maneira contínua a essa gestão de fluxo: ele tem de se produzir como sujeito para assumi-lo (GORZ, 2005, p.17).

Com base nessas afirmações, constatamos que hoje as redes sociais são como extensão do tempo de trabalho docente, implicando na intensificação da sua atividade profissional. Isso tudo acontece porque estamos em um momento em que o capitalismo está se reestruturando para manter a sua lógica histórica de acumulação. Para isso, o controle sob o trabalho é e sempre foi fundamental. Foi assim em cada etapa histórica do capital, do liberalismo ao neoliberalismo, do fordismo ao toyotismo. O que temos é uma

continuidade de um mesmo modelo, porque ainda estamos na mesma sociedade produtora de mercadorias, e no enfretamento entre o capital e o trabalho, só que em outras condições, como assinala Alves (2000, p.31):

Para nós, o toyotismo não é considerado um novo modo de regulação do capitalismo... o potencial heurístico do conceito de toyotismo é limitado à compreensão do surgimento de uma nova lógica de produção de mercadorias, novos princípios de administração da produção capitalista, de gestão da força de trabalho, cujo valor universal é constituir uma nova hegemonia do capital na produção, por meio da captura da subjetividade operária pela lógica do capital (ALVES, 2000, p.31).

Tanto Gorz (2005), quanto Alves (2000), concordam cada um com a sua análise específica, que as condições atuais de produção no sistema capitalista, com a introdução da alta tecnologia, têm intensificado a exploração sobre o trabalho. Ou seja, a informatização do setor produtivo, na verdade, não está libertando o trabalhador, é provável que a realidade mostre o contrário.

Outro ponto de acordo entre Gorz (2005) e Alves (2000), é que na atualidade, o capitalismo vive momentos de transformação, de transição, de instabilidade, e que a palavra crise é a que, talvez, melhor represente o seu atual momento, mas de uma crise conjuntural e não sistêmica, ou seja, o capitalismo ainda é hegemônico e continua a explorar o trabalho como forma de sobreviver no processo de produção e acumulação da riqueza.

Nesses tempos instáveis, temos um cenário real que gera uma inquietude para a sociedade como um todo, e não apenas para os empresários e os trabalhadores, mas também eles, afetando a relação do tempo e do espaço no processo produtivo e na organização societária global<sup>7</sup>.

Nesse cenário social narrado, o trabalho já não é segurança para o trabalhador, pois como assinala Castel (2010), uma nova sociedade do trabalho está sendo gestada, em que a estabilidade está desaparecendo, a precariedade do trabalho é cada vez maior e o trabalho existente não está dando para todos os trabalhadores, o que ele definiu como *déficit de lugares*. Nessas condições, o trabalho fica à deriva, portanto, mais vulnerável

---

<sup>7</sup>Esse cenário não é otimista para a grande maioria das pessoas. Pensando nisso, analisando esse contexto e falando de reformas que construirão uma sociedade mais justa, cooperativa e solidária, o filósofo polonês Schaff (2001) afirma que é a partir de uma perspectiva coletivista que poderemos pensar uma sociedade melhor no futuro. É a sua concepção otimista sobre uma nova humanidade, construída para além da sociedade do consumo.

às pressões e à exploração do capital e, como aponta Sennett (2007), afetando o seu caráter e a sua subjetividade, como sugere Alves (2000).

Todas essas mudanças refletem não só no mundo do trabalho, mas nas representações que o trabalhador tem do seu cotidiano, seja ele privado ou público. Para Sennett (2007), essa volatilidade impede uma rotinização da vida, sendo que esta é um fator que é decisivo na formação de uma identidade dos trabalhadores e na criação de regras fixas, que dão mais segurança para todos os cidadãos. O sociólogo norte-americano problematiza essa realidade instável, ao indagar:

Como se podem buscar objetivos a longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? (SENNETT, 2007, p.27).

Sennett (2007) conclui esse raciocínio afirmando que essas dúvidas extraídas de uma reflexão sobre a volatilidade do atual momento do capitalismo, corrói o caráter das pessoas, no que tange à sua identidade e ao relacionamento com as outras pessoas, pois essas características só são conseguidas com um tempo maior, condição muito precária na atual sociedade de curto prazo.

Por isso, concordamos com a tese de Bauman (2001) de que estamos vivendo na fase de uma mentalidade de “curto prazo”, tese que também está em Sennett (2007), em que a possibilidade do trabalho é incerta, fortalecendo o individualismo e o desengajamento das pessoas no conflito diário da sua subsistência.

Com essa construção teórica, a imagem que Sennett (2007) e Bauman (2001) instalam nas nossas mentes, é como se estivéssemos sempre com as nossas bagagens nas mãos, prontos para o deslocamento, buscando atender as nossas necessidades materiais ou imateriais, em uma sociedade em movimento.

Com efeito, entre Arendt (1991) e Sennett (2007), o tempo e o espaço não são os mesmos no mundo do capital, embora os dois estejam de acordo que a condição do trabalhador está cada vez mais precária, seja a realidade pensada e analisada nos anos do pós-guerra, seja a condição real investigada no século XXI.

Nesse mesmo período, o capitalismo, de crise em crise, também vem se modificando, e cada vez mais rapidamente, para se adaptar a essas transformações,

usando, porém, o Estado como um aliado fundamental, mesmo que contrariando as teorias clássicas do liberalismo e do neoliberalismo. O Estado é importante quando serve aos interesses do capital.

Aliás, resolver as crises do capitalismo através de políticas governamentais tem sido recorrente na história contemporânea e é uma política rotineira da burguesia, apesar do seu discurso liberal, o que o caracteriza como mera ideologia. Temos como exemplo singular os programas governamentais dos Estados Unidos com o objetivo de recuperação do país após a grande depressão de 1929. Foi o *New Deal* (1933-1937)<sup>8</sup>, um novo acordo, onde o Estado, a partir de então, passa a intervir na economia para recuperar o sistema produtivo capitalista, contrariando a centenária ideia da economia do livre mercado.

No mundo real, com a retomada do crescimento da economia norte-americana, o intervencionismo econômico ganhou força nas políticas governamentais de vários países da Europa e da América Latina. Com isso, o capitalismo experimentou um novo fôlego desenvolvimentista, notadamente entre as décadas de 1930 e 1970, tendo o Estado como um dos indutores do desenvolvimento econômico e social, apesar das críticas dos liberais e dos neoliberais<sup>9</sup>.

Dessa maneira, e apesar das críticas liberais, mas amparado por um conjunto de ideias econômicas intervencionistas implantadas pelos seus governos burgueses, o capitalismo, mesmo em crise, consegue renovar as suas estruturas produtivas. Isso só é possível porque, entre outras coisas, e com apoio desses governos, controla o mundo do trabalho, introduz inovações tecnológicas no sistema de produção e busca novos espaços

---

<sup>8</sup>Desenvolvido durante o governo do presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt (1882-1945), o *New Deal* interferiu no sistema financeiro, no setor produtivo industrial e na produção agrícola, criou frentes de trabalho com grandes obras para geração de emprego, renda e, principalmente, para estimular o consumo. Desenvolveu, também, uma série de programas sociais para proteção do trabalhador, como a previdência social, o seguro-desemprego e o salário mínimo. Fundamentalmente, o objetivo era a recuperação da economia norte-americana, o que de fato aconteceu. O Estado passou a exercer, desde então, um papel importante no processo de desenvolvimento econômico em nível global, pelo menos até a década de 1970, quando a reestruturação do capitalismo fortaleceu as ideias liberais. Esse momento histórico é conhecido como neoliberalismo, hegemônico mundialmente após a década de 1980.

<sup>9</sup>Entre esses teóricos temos: Ludwig Von Mises, que fez a seguinte afirmação: “o que o liberalismo diz é, simplesmente, que para a consecução dos objetivos que os homens têm em mente, somente o sistema capitalista se mostra adequado, e que toda a tentativa de se chegar a uma sociedade socialista, intervencionista, socialista agrária e sindicalista se revelará, necessariamente, malsucedida” (VON MISES, 2010, p.110); Friedrich Hayek que assevera que “quanto mais o Estado ‘planeja’, mais difícil se torna para o indivíduo traçar seus próprios planos” (HAYEK, 1990, p.88); e Friedman (1988), que diz que o setor privado precisa se fortalecer para ser um limite aos poderes do governo, seja na economia, ou em qualquer outra instância da vida social.

comerciais para os seus produtos, sobrevivendo, assim, às suas próprias dificuldades financeiras e de produção.

Na atualidade, a crise do capitalismo se aprofunda. Podemos dizer que esta crise sinaliza os limites da atual forma de organizar a produção e distribuição de mercadorias. A crise expõe a falta de uma justificativa social para esta forma de organizar a vida em sociedade, que se revela em crises ambientais e no aumento significativo da miséria humana em relação ao aumento expressivo das riquezas socialmente produzidas, além da diminuição histórica das taxas de lucro do capital, afetando todas as instâncias das vidas das pessoas.

Na verdade, essas crises estão na essência do capitalismo. Bauman (2010) chega mesmo a afirmar que “o capitalismo se destaca por criar problemas, e não por solucioná-los” (BAUMAN, 2010, p.7). Nessa mesma perspectiva crítica, Harvey (2002) assevera que o capitalismo não resolve os seus problemas, ele apenas os desloca no espaço. Assim, são formuladas as mais variadas formas de solução para as crises enfrentadas pelo capital, entretanto, a mais eficaz para ele é sempre o aumento da exploração da classe trabalhadora e, também, a expansão de novos mercados para os produtos. Com efeito, de crise em crise, o capitalismo vai provocando mais dificuldades. Essa condição histórica do capital gerou o seguinte comentário de Marx; Engels (2013):

E como faz a burguesia para vencer essas crises? Por um lado, reforça a destruição da massa de forças produtivas; por outro lado, tenta conquistar novos mercados e busca uma exploração mais completa dos antigos. Ou seja, pavimentando o caminho para crises mais extensas e mais destrutivas e diminuindo os meios pelos quais se previnem crises (MARX; ENGELS, 2013, p.19).

Analisando esse pensamento marxiano, podemos deduzir que o trabalho, que é o responsável pela geração da riqueza social, será sempre o alvo de controle e de exploração pelo capital. A diminuição dos seus lucros implicará, sempre, em reparar as suas perdas subtraindo do trabalho, isso em qualquer época da história na sociedade capitalista. Nesse contexto, tanto os modos de produção do capital em cada realidade histórica investigada, como as formas do trabalho e da organização política dos trabalhadores, precisam, também, se adequar para o embate social entre ambos.

Com efeito, na atual sociedade da informação, se temos outro tipo de trabalhador mais qualificado em outras instâncias da cadeia produtiva, que trabalha mais com o

conhecimento, isso não impede o capital de ainda continuar se impondo a ele. Isso porque, esse trabalho, mesmo em uma sociedade altamente tecnológica, é fundamental para manutenção do sistema, como defende Gorz (2005), construindo uma nova realidade social, que ele definiu como a “sociedade da inteligência”.

Gorz (2005) ainda vê o trabalho humano como central, porque, em última instância, ele é o trabalho criativo e produtor da riqueza, pois esta depende do trabalho vivo, ou seja, das pessoas. De fato, por mais tecnologia que o capital consiga introduzir no processo de criação da riqueza, o trabalho criativo humano ainda será central e, como afirma Antunes (2000, p.12), “as máquinas inteligentes não podem substituir os trabalhadores”.

Concordamos com essa afirmação do sociólogo brasileiro e, também, quando ele diz que no processo de produção das mercadorias, a ciência não poderá superar as relações conflitantes entre o capital e o trabalho. Por outro lado, é verdade que a introdução da tecnologia no mundo do trabalho, tem impactos profundos no cotidiano do trabalhador, notadamente na diminuição dos postos de trabalho e, também, maior intensidade na exploração do trabalhador, além da dificuldade de conseguir um novo emprego nesse contexto.

De fato, vivemos a era do desemprego estrutural, mas isso não significa o fim do emprego ou do mundo do trabalho, mas talvez sim, a sua diminuição de um tipo específico de atividade profissional, que é a ocupação industrial, notadamente nos países centrais. Provavelmente, temos hoje mais consumidores do que trabalhadores, pelo menos os formais, mas alguém precisa continuar produzindo. Que seja um trabalho mais sofisticado, ou não, mas ainda é uma atividade laboral, e é, portanto, uma ação humana.

Por conta disso, a construção teórica hegemônica que temos hoje é de uma sociedade na qual a ideia, a criatividade e a inovação, geram mais lucros do que a produção material. Porém, apesar de convincente, todo esse processo ainda precisa de um humano, em algum momento, para produzir. Que sejam poucos os envolvidos na produção, isso é aceitável, mas, para esses trabalhadores, o trabalho ainda é referencial e o conflito com o capital também. Talvez dissimulado, parecendo não estar lá, de não mais existir, não ser central. No entanto, no mundo real, o trabalho ainda é central para as pessoas, porque ainda precisam sobreviver e satisfazer as suas necessidades básicas e sem o trabalho não teriam condições para isso.

Com efeito, para o trabalhador que fica sem o seu trabalho nessa sociedade de consumidores, pode representar a perda da sua identidade, a sua exclusão como cidadão. Isso, que já seria desastroso em qualquer tempo e espaço do capitalismo, não é menos dramático para os trabalhadores na atualidade, em que a oferta de postos de trabalho está em queda.

Essa condição se agrava com a omissão do Estado, porque no atual momento do capitalismo, prevalecem os ideais do neoliberalismo<sup>10</sup>, que direciona as políticas de Governo para favorecer e liberar o capital ao máximo e, ao mesmo tempo, flexibilizar o trabalho. Nessa mesma ordem, desregulamentando as proteções sociais e legais dos trabalhadores, gera um forte controle sobre o tempo de produção e o processo de trabalho, favorecendo tanto a sua precarização, quanto a sua intensificação.

Globalmente, é a concretização de um “novo” capitalismo para outra realidade produtiva e em outras bases de relações trabalhista, com as seguintes ideias norteadoras: estado mínimo, flexibilização dos direitos trabalhistas, reforma da previdência, livre mercado internacional, privatização do estado, e liberdade cambial para o dólar. Esse processo foi denominado de Consenso de Washington<sup>11</sup>.

Essas categorias foram denominadas, no seu conjunto, de política neoliberal, em um período de mudanças desde o campo da economia até o setor da cultura, do comportamento das pessoas, do seu nível de consumo de mercadorias, ou seja, do seu cotidiano, o que Harvey (2002) conceitua de condição pós-moderna. Esse período é marcado por profundas mudanças no mundo do trabalho, e tudo isso para manter “o regime de acumulação funcionado” (HARVEY, 2002, p.117).

---

<sup>10</sup>De acordo com Anderson (1998), o neoliberalismo, que ganha força política e econômica na década de 1980, apresenta algumas ideias orientadoras como: a prevalência do mercado, o combate a qualquer intervenção do Estado na economia, uma política de privatizações das empresas públicas. É resistente à proteção social promovida pelo Estado, o que implica em cortes nos programas sociais destinados aos trabalhadores e à população mais pobre da sociedade. O fundamental é, economicamente, garantir a estabilidade monetária e, politicamente, desarticular o movimento sindical.

<sup>11</sup>Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de Consenso de Washington. (BATISTA, 1994, p.5).

O geógrafo britânico afirma que a passagem do fordismo para a fase de acumulação flexível foi possível pela incapacidade do modelo anterior do capital de resolver as suas próprias contradições, tanto no setor de produção que convivia com uma recessão econômica recorrente, quanto nas relações de trabalho, que precisariam ser mais flexíveis.

No entanto, apesar de todas essas mudanças, o capitalismo se mantém estruturalmente e, de acordo com Harvey (2002), suas características centrais são: orientação para o crescimento; exploração do trabalho vivo na produção; e o caráter dinâmico, pelo uso de tecnologias e caráter organizacional, que gera mais controle sobre o tempo de trabalho, garantindo a acumulação do capital em outras bases, que Harvey (2002) conceituou de acumulação flexível.

Ou seja, o objetivo primeiro do neoliberalismo é fortalecer o capital na mesma proporção em que enfraquece o trabalho, simples e direto, sem meias palavras, pois como avaliam os teóricos da Sociedade de Mont Pèlerin<sup>12</sup>, a crise do capitalismo na década de 1970 teve as suas raízes no fortalecimento do Estado e dos sindicatos. Portanto, eles precisavam ser combatidos e controlados, isso para diminuir a sua importância, seja no processo de produção das mercadorias, seja nas conquistas sociais e legais dos trabalhadores.

De fato isso aconteceu, mesmo que parcialmente, em grande parte dos países capitalistas. O neoliberalismo conseguiu, para os seus adeptos, algumas vitórias importantes, como o enfraquecimento do movimento sindical, o controle inflacionário e a privatização de muitas empresas públicas. Isso porque tem o apoio político e ideológico na sociedade burguesa, sendo, assim, mais do que uma simples teoria econômica, se configurando, na verdade, como um grande corpo ideológico do capitalismo contemporâneo.

Além disso, o neoliberalismo também criou outros problemas graves como: o crescimento do desemprego mundial e a ampliação da desigualdade salarial e social,

---

<sup>12</sup>A Sociedade de Mont Pèlerin, criada em 1947 sob as lideranças de Friedrich Hayek e Ludwig von Mises, tinha como objetivo claro combater o próprio capitalismo de Estado, como eles afirmavam, criticando a sua orientação intervencionista, tanto na economia, quanto na proteção social, sendo uma referência global na divulgação dos ideais liberais.

umentando a pobreza em escala global. Nesse sentido, e analisando os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina, Soares (2000) assevera:

Em todos os países latino-americanos verificaram-se dois fatos: de um lado o agravamento das condições anteriores de desigualdade social e, de outro, o surgimento de novas formas de pobreza ou exclusão social, sobretudo devido ao advento maciço do desemprego (SOARES, 2000, p.33).

Essas desigualdades sociais são planetárias e interligadas, com raiz na sociedade de mercado. Com efeito, se temos hoje mais de sete bilhões de pessoas no planeta, pelo menos 11% desse total, segundo a ONU, vive em estado de penúria, não tendo o que comer. Tendo como referência esse dado estatístico, podemos afirmar que temos uma economia liberal e globalizada com perversidade, isso por que:

O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velha doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos programas médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, com os egoísmos, os cinismos, a corrupção (SANTOS, 2012, p.19-20).

Esse processo contribuiu para o restabelecimento da força do capital, nem que seja temporariamente, porque novas crises virão. Isso acontece porque o capitalismo sobrevive dessa maneira, explorando, expropriando e criando sociedades desiguais. Por isso mesmo, essa condição observada no movimento do capital, levou Bauman (2010) a classificá-lo como capitalismo parasitário.

Também, criticando o neoliberalismo, Paulo Netto (1998) afirma que ele tem deixado um rastro de desigualdades sociais e econômicas por onde tem passado, seja nos países de economia desenvolvida ou não, deteriorando a vida dos trabalhadores e da população em geral. Ele acredita que isso terá um limite de aceitação na medida em que a degradação das condições de vida das pessoas for ampliando. Com isso, os protestos tendem a crescer, alimentando a esperança de um futuro melhor para a classe trabalhadora, que terá que romper com essa situação a partir da sua própria organização. Reportando a Marx; Engels (2013), ambos afirmam que essa emancipação dos trabalhadores só poderá ser obra sua, não podendo ser delegada a terceiros.

Essa é a atual realidade do capitalismo e que só pode ser compreendida na sua roupagem neoliberal. Diferentemente da sua formação anterior, quando, também para superar as suas crises dos anos de 1920 e 1930, o detentores do capital convocaram o Estado para ser um dos protagonistas do seu desenvolvimento econômico, isso sem negar, é claro, o mercado, em tempos neoliberais, o Estado de proteção social é negado.

Portanto, em qualquer etapa do capitalismo, o que está em jogo é como salvar esse modo de produção de mercadorias diante de suas crises mais ou menos regulares. Essa condição, sem dúvida, afeta o mundo do trabalho, afinal, para manter os seus lucros em épocas de retração econômica, seja nos anos de 1920 e 1930, ou anos de 1970 e 1980, é preciso aumentar a exploração sobre o trabalhador.

Por isso, se após a crise de 1929 e depois de décadas de crescimento econômico, principalmente no período entre a II Guerra Mundial e a década de 1960, estamos hoje diante de uma nova crise do capital, precisamos de novas construções ideológicas para justificar esse momento.

Com efeito, em um contexto renovado, categorias como flexibilidade, mobilidade e agilidade estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. Esse processo se dá desde as relações pessoais até as relações trabalhistas. De fato,

Os termos flexibilidade, mobilidade e agilidade são a tônica de experiências diversas, que têm como pano de fundo o fim do horário regular de trabalho, o uso crescente do trabalhador em tempo parcial, temporário ou subcontratado e uma requisição contínua de novos atributos aos envolvidos (MANCEBO2006, p. 75).

Entre outras mudanças, Mancebo (2006) aponta que esse processo de reestruturação do capitalismo tem implicado em uma intensificação cada vez maior do trabalho dos trabalhadores de todas as categorias profissionais. Essas transformações afetaram, e continuam a afetar, todas as instituições da sociedade, confirmando as palavras de Harvey (2002, p.117) de que, “são abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado etc.”, tudo colaborando para a construção de uma condição pós-moderna.

Mas, além de afetar negativamente as relações de trabalho, esse novo momento do capitalismo vai interferir, também, no processo educativo. Na perspectiva neoliberal,

a educação passa a ser vista como um excelente produto de mercado. Por isso mesmo, ela precisa de se adequar às leis econômicas liberais, em que o tempo é central. Com efeito, a formação dos alunos e dos professores deve ser cada vez mais rápida para atender as necessidades empresariais, com sérios prejuízos para o campo acadêmico.

Essa é uma ação que deve privilegiar os indivíduos e suas instituições, longe do aparato burocrático do Estado. A este cabe a responsabilidade pela política de flexibilização da legislação como um todo e particularmente das leis trabalhistas, que venha a favorecer a nova realidade do capital e do mercado. Deve, também, promover reformas que possam enquadrar as instituições educacionais ao novo momento da economia global, como é o caso, por exemplo, do *Processo de Bolonha* no espaço comum europeu, a partir de 1998.

## **1.2. O *Processo de Bolonha* e a adequação da educação superior da Europa à nova lógica do capital.**

Mas não é só no mundo do trabalho que essas mudanças, narradas acima, são impactantes. Na educação elas também foram e continuam sendo sentidas. Isso porque, na lógica da totalidade, se tudo está “integrado” pelo capital, não é possível pensar a educação fora desse contexto econômico, social, político e cultural. Por isso que as reformas propostas por governos e agências, sejam educacionais ou não, nacionais ou internacionais, para a educação, vêm desde as origens do capitalismo.

De fato, o capitalismo precisa sempre se adequar a essas mudanças na sociedade em cada época concreta específica, e a educação, em geral, é vista como um instrumento central nesse processo inovador e integrador, pois que prepara cada nova geração para os desafios de uma realidade em constante transformação.

Por isso que, nesse mesmo período histórico analisado anteriormente, enquanto as administrações públicas brasileiras adequam, política e institucionalmente, a educação superior nacional na lógica do projeto neoliberal, buscando se enquadrar na nova prática internacional do capital, a Europa também está propondo uma grande reforma no seu ensino superior. A rigor, ela tem o mesmo propósito que as ações no Brasil, que é de se

inserir de forma mais competitiva no mercado mundial, tendo a educação como um dos instrumentos de referência.

Tal reforma se insere na ação conhecida como *Processo de Bolonha*, que teve início em 1998, em que os países europeus estão promovendo uma ampla reestruturação do seu ensino superior. A preocupação central é adequar esse nível de ensino à realidade atual do capitalismo que é flexível, líquido, e altamente tecnológico. Assim, esse processo, necessariamente, precisa de uma orientação mundial, holística, entendendo o capitalismo como um sistema único, articulado em escala global.

Nesse sentido, e na perspectiva da totalidade, é uma adequação de todas as instituições sociais da sociedade europeia e dos seus diversos estilos de vida à nova ordem mundial do capital, processo que já vem acontecendo com a consolidação da União Europeia.

Especificamente no ensino superior, os europeus estão buscando mais competitividade e eficiência internacional, com o objetivo de permanecerem como referência global. Bauman (2011) acha que a Europa pode ser a vanguarda nesse processo, como fora outrora por época da formação do pensamento humanista da era moderna. Por isso assevera que a Europa:

Tem uma responsabilidade global [...] tem como objetivo, pelo menos em princípio, enfrentar diretamente, frente a frente, os problemas globalmente gerados em seu próprio nível [...] isso porque, a verdade é que nós não podemos defender nossas liberdades, efetivamente em nossa casa europeia, colocando uma cerca entre nós e o resto do mundo e nos atendo apenas a nossos assuntos domésticos. (BAUMAN, 2011, p.251-254)

Temos aqui uma análise a partir do conceito de totalidade, em que o geral e o particular, o global e o local, se relacionam em uma corresponsabilidade, como que está presente em Prigogine (1996), em Sennett (2012) e em Bauman (2011), sendo que este último vê a União Europeia, em grande medida, caminhando nesse sentido. Afirma ainda, o sociólogo polonês, que esse é um importante passo rumo a uma mudança qualitativa nas relações internacionais entre os povos, mas que tudo está em movimento, em formação e isso precisa ser conquistado.

Pensando assim, se a Europa se propuser, ela pode representar um novo alento para os padrões globais humanistas. Mas nada ainda está garantido e, dialeticamente, o

inverso também pode acontecer, recrudescendo as relações internacionais. Então, se vivemos em uma sociedade global, temos que pensar e agir globalmente no enfrentamento dos problemas da humanidade, em uma nova ética nas relações de trabalho e na produção internacional<sup>13</sup>.

Analisando a atual sociedade, na qual o consumo é a referência da sociedade, Bauman (2011) se mostra incrédulo quanto à possibilidade na formação de valores humanistas, de cooperação entre os indivíduos e de uma formação social solidária, ao afirmar que esses comportamentos não são possíveis em uma sociedade em que prevalece o descartável e o mercado.

Por outro lado, sabemos fazer o contrário de tudo isso que foi diagnosticado por Bauman (2011), portanto, podemos ser otimistas com o futuro, como está ratificado na tese de Sennett, no livro *Juntos*, quando afirma: “Estamos perdendo as habilidades de cooperação necessárias para o funcionamento de uma sociedade complexa” (SENNETT, 2012, p.20). Ora, se estamos perdendo, é porque já possuímos tal condição, sendo assim, podemos resgatar essa capacidade de cooperação. Esse é o grande desafio da contemporaneidade, como asseveram Bauman (2011) e Sennett (2012).

Dizendo de outra maneira, podemos cooperar ou não, mas não faremos isso como queremos, mas de acordo com as condições objetivas que encontramos na realidade. Concretamente, podemos afirmar que nesse mundo real analisado por Sennett (2007 e 2012) e Bauman (2011), prevalece o efêmero, isso em todas as instâncias da sociedade, condição que dificulta o estabelecimento de relações sociais estáveis.

No entanto, é difícil imaginar, em uma totalidade sistêmica, em que as diferenças sociais são gritantes, que teremos uma sociedade sem conflito. Falar em igualdade global parece um contrassenso quando bilhões de pessoas têm dificuldades para obter uma alimentação adequada em todos os continentes do planeta. A situação é mais calamitosa em regiões da Ásia, da África e da América Latina, mas, também, já é sentida nos países centrais, por conta da globalização perversa, como assevera Santos (2012).

---

<sup>13</sup>É assim que no livro, *A corrosão do caráter*, Sennett (2007) afirma que o trabalho flexível afeta emocionalmente o trabalhador, inclusive na formação do seu caráter. Na mesma linha de raciocínio, no livro, *A ética é possível num mundo de consumidores?* Bauman (2011) já problematizando no título, afirma que sem “códigos, leis, jurisdições e instituições” estáveis, não teremos como formar essa moral, ou seja, sem estabilidade social, o homem se diluiu em incertezas.

Com efeito, Bauman (2011) também afirma que essa desigualdade é uma das responsáveis pelo momento de inquietude social que vive o planeta, e que os europeus têm a sua parcela de responsabilidade nesse processo. Por isso mesmo, a Europa teria a obrigação de apresentar uma saída para essa triste realidade, com base na solidariedade. Esse seria um novo papel a ser desempenhado pelo Velho Continente. Cooperar, essa é a saída, como lembra Sennett (2012), também preocupado com esse contexto desigual.

Portanto, a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, a partir do *Processo de Bolonha*, pode ser um recomeço nessa relação global que coloque em primeiro plano o cidadão. Isso porque, essa proposta educacional europeia, que busca, além da competição econômica, a formação cultural mais ampla e a qualidade do ensino, e que tem entre as suas metas, atrair alunos de todos os países, pode estar cumprindo o seu papel no cenário mundial, como quer Bauman (2011), na perspectiva do humanismo.

Com efeito, pensando nisso ou não, no dia 25 de maio de 1998, em Paris, os ministros da educação da França, da Alemanha, do Reino Unido e da Itália, assinaram a *Declaração de Sorbonne*. É um documento curto, de apenas três laudas, mas que, claramente, está preocupado em ter uma universidade que prepare o aluno para essa realidade flexível e líquida, e que atenda aos interesses de uma sociedade baseada em alta tecnologia, ao afirmar que:

Entramos num período de grandes mudanças na educação, no que respeita às condições de trabalho, um período de diversificação no desenrolar das carreiras profissionais; a educação e a formação ao longo da vida são uma obrigação evidente. Devemos aos nossos estudantes e à nossa sociedade, no seu todo, um sistema de ensino superior que lhes proporcione as melhores oportunidades para encontrarem a sua própria vocação (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998, p.1).

A preparação para o mundo do trabalho e a formação profissional com mais agilidade, aparecem como temas centrais no documento, articulados a uma integração com o novo momento que vive o capitalismo em escala global.

Por isso, visando acelerar a implementação das intenções expressas na *Declaração de Sorbonne*, um ano depois desta e nessa mesma perspectiva, no dia 19 de junho de 1999, agora com 29 países europeus, também representados pelos seus ministros da educação, os governos assinaram a *Declaração de Bolonha*. Fundamentalmente, a

Declaração tem como objetivo principal promover uma ampla reforma do ensino superior no Velho Continente, com vistas a adequá-lo à nova realidade da sociedade capitalista, aprofundando ainda mais as relações integracionistas entre os países europeus. Na introdução do Documento afirmam:

O processo Europeu, graças aos progressos extraordinários dos últimos anos, tornou-se numa realidade cada vez mais concreta e relevante para a União Europeia e os seus cidadãos. As perspectivas de alargamento e o estabelecimento de relações cada vez mais profundas com outros países europeus conferem uma ainda maior dimensão a essa realidade. Entretanto, assiste-se a uma consciencialização crescente em grandes áreas do mundo político e académico assim como na opinião pública da necessidade de criar uma Europa mais completa e alargada, nomeadamente considerando e dando solidez à sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica. A Europa do Conhecimento é agora por todos, reconhecida como um fator imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milénio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum. A importância do ensino e da cooperação pedagógica no desenvolvimento e fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é universalmente reconhecida como tal tendo em vista a situação que se verifica no Sudeste Europeu (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p.1).

Também é um texto curto, e de apenas duas laudas, que, apesar de defender a independência e autonomia das universidades, como já estava na *Declaração de Sorbonne*, pede que elas “... se adaptem às necessidades de mudanças, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p.1).

O objetivo final é “consolidar o Espaço Europeu do Ensino Superior” e:

Com esse fim, seguiremos os caminhos da cooperação intergovernamental, em conjunto com as organizações europeias não governamentais que tenham autoridade no campo educacional do ensino superior. Esperamos, de novo por parte das Universidades, uma resposta pronta e positiva e uma contribuição ativa para o sucesso deste nosso empenho (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p.2).

Podemos associar estas proposições da Declaração de Bolonha à ideia da cooperação como apresentado por Sennett (2012), ou por Bauman (2011) de uma nova lógica mundial de convivência, tendo a Europa como referência desse processo. Na verdade, podem ser as duas coisas. Isso porque, em um processo histórico, pode ser que isso se concretize mais adiante, sem que tenha sido explicitado nos encontros dos países

européus. Isso porque, segundo Bauman (2011), esse papel cabe aos europeus, pois a Europa carrega a herança cultural do humanismo.

O certo, pelo que se interpreta dos dois documentos, é que o ensino superior é fundamental para a Europa manter a sua competitividade no mercado global. Sem as reformas educacionais propostas nas *Declarações de Sorbonne e de Bolonha*, a Europa poderá perder a sua influência internacional, ou seja, ela precisa se adequar à nova realidade do capital e, nesse processo, a educação aparece como elemento central para preparar o trabalhador para o mundo do trabalho e da produção nessa sociedade tecnológica.

É importante lembrar que na *Declaração de Sorbonne* em 1998, apenas quatro países assinaram o documento. Já na *Declaração de Bolonha*, um ano depois, o número de países subiu para 29 e hoje, mais de 50 países europeus aceitam encampar o projeto de consolidar o Espaço Europeu do Ensino Superior, fato conceituado de *Processo de Bolonha*.

De forma geral e tendo como base esses dois Documentos, podemos apresentar como pontos centrais dessa proposta de formação de um espaço europeu do ensino superior os seguintes temas: a equivalência dos cursos de graduação e pós-graduação com certificação continental; a criação do sistema de créditos das disciplinas para facilitar a mobilidades dos alunos em todas as etapas da sua formação acadêmica; é o caso de também incentivar a mobilidade de professores, pesquisadores e o setor administrativo, sem prejuízo da carreira funcional; deve-se buscar a cooperação entre os países para garantir a qualidade do ensino superior desde a dimensão administrativa até a pesquisa.

Ou seja, está em jogo, além da cooperação entre os povos europeus, a questão do tempo, garantindo mais agilidade ao processo de formação do aluno em uma época onde a rapidez é fundamental, em tempos em que tudo é mais intenso em uma sociedade do conhecimento e da informação.

Para ratificar esses compromissos, já na primeira reunião de ministros da educação após a *Declaração de Bolonha*, que foi realizada em Praga, no dia 19 de maio de 2001, o relatório do encontro afirma que as propostas de 1999 foram amplamente aceitas pelos presentes que representam os seus respectivos países e que todo empenho dos governos será no sentido de concretizar as propostas da *Declaração de Bolonha*.

No entanto, no *Comunicado de Praga*, em 2001, os ministros presentes afirmaram que alguns pontos deveriam ser mais enfatizados como: a aprendizagem ao longo da vida; o envolvimento maior das instituições do ensino superior no processo de integração em curso, para garantir a qualidade da educação e atrair os estudantes não só da Europa, mas de todos os continentes do mundo; e a ampliação da cooperação entre os países signatários do *Processo de Bolonha*. O Documento termina afirmando que:

Tendo em vista o desenvolvimento do processo, os Ministros encorajaram o grupo de acompanhamento a organizar seminários para explorar as seguintes áreas: cooperação relativamente à acreditação e garantia de qualidade, matérias de reconhecimento e uso de créditos no âmbito do Processo de Bolonha, desenvolvimento de graus conjuntos, a dimensão social, com especial atenção aos obstáculos à mobilidade e ao alargamento do Processo de Bolonha, a aprendizagem ao longo da vida e o envolvimento dos estudantes (COMUNICADO DE PRAGA, 2001, p.5).

Pelo que se analisa no texto acima, a preocupação com a mobilidade do aluno é um dos aspectos norteadores do documento, ou seja, o tempo de formação do discente, enfatizando mais rapidez nesse processo. É importante destacar, também, a preocupação explícita no documento em atingir alunos fora da Europa, portanto, uma perspectiva de integração global, como analisa Bauman (2011).

Em setembro de 2003, em outra conferência realizada, agora em Berlim, por meio também de um Comunicado à sociedade europeia e um recado ao mundo, os representantes dos países presentes, confirmaram a importância social do *Processo de Bolonha* para aumentar a competitividade científica e econômica do continente, mas com um entendimento importante de que “o ensino superior é um bem público e uma responsabilidade pública” (COMUNICADO DE BERLIM, 2003, p.1).

Talvez seja essa a preocupação social que Bauman (2011) caracterizou como um novo papel aglutinador da Europa na contemporaneidade, no qual a educação não pode ser considerada como uma simples mercadoria. A preocupação é sim com a economia, mas também é com o aspecto social e com a condição cultural dos povos envolvidos e afetados por essas mudanças propostas pelos documentos oficiais. Com efeito, o texto final assinado pelos ministros presentes da área educacional diz ainda que todo o *Processo de Bolonha*,

[...] consubstanciará o alicerce fundamental da Europa do conhecimento. Pretende-se não só preservar a riqueza cultural e a diversidade linguística da Europa, baseadas na herança diversificada de tradições, como aumentar o

potencial de inovação e de desenvolvimento socioeconômico, através da crescente cooperação entre as instituições europeias do ensino superior (COMUNICADO DE BERLIM, 2003, p.2).

Para Bauman (2011), apenas a Europa pode dar essa dimensão global ao ensino superior, pois tem uma herança humanista, mais arraigada em uma tradição no campo da cultura e da educação que permite que isso possa se efetivar.

Em 2012, em Bucareste, aconteceu mais reunião para avaliar os avanços ou não da *Declaração de Bolonha*, que também aprovou uma declaração que, em geral, manteve as linhas centrais do *Processo de Bolonha*. No último encontro que foi marcado para 2015, agora na cidade Yerevan, na Armênia, além da adesão de mais países Europeus, foi mantida, mais uma vez, as linha gerais da proposta inicial de 1998. Ou seja, entre 1998 e 2015, houve uma preocupação constante dos governos dos países da Europa em adequar as universidades de seus países à nova lógica do capital, de serem mais competitivas, formar uma mão-de-obra mais preparada para enfrentar a realidade do mercado de trabalho de alta tecnologia. Mas há também uma preocupação com o aspecto cultural, da diversidade na formação dos alunos, podendo ser essa a contribuição da Europa para um novo debate internacional que valorize mais o homem e menos a mercadoria, como aponta Bauman (2011).

Criticamente, como está nas palavras de Moraes (2006), o objetivo é criar a “Europa do Conhecimento”, garantindo ao continente, uma competitividade internacional e conclui:

[...] a iniciativa expressa o interesse de alguns países europeus em redefinir o papel da Europa no cenário internacional tornando-a competitiva, sobretudo em relação aos Estados Unidos, principal responsável pela reorganização e subsunção do mercado mundial à sua hegemonia econômica e político-militar (MORAES, 2006, p.187).

Apesar de ver como positiva a proposta de criação de um espaço universitário europeu integrado, que a princípio respeitaria as diferenças culturais e históricas de cada país, Moraes (2006) afirma que, na prática, está prevalecendo não a visão acadêmica, mas a econômica e a política, que buscam apenas adaptar o ensino superior para a formação de mão-de-obra altamente especializada para o mercado.

Nessa concepção, os países estariam mais preparados para o enfrentamento das grandes mudanças no campo tecnológico, com reflexos no setor produtivo. A educação, imbuída na preparação do trabalhador para essa nova realidade do trabalho, daria respostas às angústias de explorados e exploradores, beneficiando o conjunto da sociedade. Isso porque, “a construção de uma Europa competitiva e unida passaria necessariamente também pela consolidação de convergências na educação superior de seus países” (SIEBIGER, 2011, p.3).

Ainda de acordo com Siebiger (2011), todas essas mudanças que foram propostas para as universidades europeias, têm como objetivo final torná-las mais “atraentes a estudantes oriundos de outros países e estimular a competição dessas instituições em uma arena regulada pela lógica mercantil de prestação de serviços educacionais comercializáveis” (SIEBIGER, 2011, p.3).

No entanto, o desemprego estrutural pode colocar em xeque esse otimismo. Isso porque a relação entre a produção do mundo material e imaterial e a introdução de novas tecnologias, tem gerado, mundialmente, uma redução drástica em muitos postos de emprego, determinando uma forte intranquilidade entre todos os envolvidos no processo de produção de mercadorias. Nos trabalhadores, pela angústia do desemprego que parece eminente. Nos detentores do capital, pela diminuição dos consumidores, que coloca em risco a possibilidade de realização do lucro. Para os primeiros, mesmo que certificados, eles terão um problema pela frente, que é ocupar um espaço no competitivo mundo do trabalho, isso porque esse “mercado de trabalho não absorverá todos os trabalhadores” (LIMA, 2007, p.37).

É com base nesse quadro descrito acima que podemos afirmar que a educação, por si mesma, não resolverá o problema do emprego. Segundo, na mesma linha de raciocínio, afirmamos que apenas a tecnologia não será a solução para os problemas dos homens. Ao contrário, ela pode, inclusive, ser a fonte de crises crônicas, como o desemprego estrutural, como já apontaram Arendt (1991), Antunes (2000), Alves (2000), Schaff (2001).

Chegamos, portanto, em uma encruzilhada: a educação e tecnologia, dialeticamente e na perspectiva da totalidade, podem ser a solução ou gerar mais problemas para a sociedade contemporânea, afetando diretamente as estruturas sociais,

econômicas, políticas e culturais da sociedade global. Dito de outra maneira, afirmamos que esse é o paradoxo da sociedade do conhecimento e do capital.

Isso porque, o setor educacional acaba sendo uma saída para a crise do capital, tendo em vista que gera aumento da lucratividade com o desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia. O investimento em tecnologia na estrutura competitiva e anárquica do desenvolvimento capitalista dá-lhe fôlego na crise. Como afirmaram Marx; Engels (2013), o aspecto revolucionário do capitalismo é que ele tem que desenvolver ininterruptamente as forças produtivas, e, portanto, aquilo que poderia beneficiar a humanidade, liberando a classe trabalhadora do fardo do trabalho, o escraviza, jogando milhões de trabalhadores na miséria e desemprego.

Por isso, o capital precisa interferir na educação em todos os espaços do planeta, já que quanto mais tecnologia, mais a mão-de-obra qualificada precisa se formar para dar conta da nova produção cada vez mais sofisticada, em uma espiral que está consumindo o trabalhador na sua atividade profissional. Dessa maneira, justifica-se a ação de organismos internacionais na política educacional em diversos países de todos os continentes do planeta, buscando equacionar um problema que não é local, mas global. Com efeito, é a concretização da totalidade do capitalismo.

Portanto, pensar as possibilidades de criação de uma universidade de caráter global nos países centrais, apesar das dificuldades que essa ação vai encontrar, é estar em sintonia com o atual momento da sociedade capitalista. No entanto, pensar essa mesma ação no Brasil, é mais complexo ainda. Isso porque é um país marginal e dependente no sistema capitalista e este, com a sua vocação imperial, tudo submete aos seus interesses, e, como afirma o pensamento marxiano, onde tudo precisa estar à sua imagem e semelhança. Com efeito, “seria ingênuo pensar que o império deixaria o ensino superior a salvo de seu minucioso controle” (MORAES, 2006, p.189), ou então, que não submeteria aos seus interesses, todos os países na sua lógica de dominação.

Portanto, o Brasil e o seu sistema educacional são influenciados pela lógica internacional do capital e, por isso mesmo, sofrem com as pressões de instituições globais, muitas delas nem ligadas ao setor educacional, para se adequar ao seu modelo societário de mercado.

Moraes (2006) lembra que essa ação é diferenciada entre os países centrais e os países marginais. Para os primeiros, recomendações, para os segundos, intervenções. O objetivo, no entanto, é o mesmo das agências internacionais<sup>14</sup>, que é garantir que o ensino superior se adeque às novas exigências do capital, atendendo aos seguintes eixos direcionadores: a educação superior deve ser obra da iniciativa privada, determinando o seu caráter de empresa; ter um sistema de avaliação nos moldes empresariais; por conta disso, temo um processo de privatização de alguns setores das instituições públicas existentes, tanto por contratos com o setor privado no financiamento das pesquisas, quanto pela cobrança das mensalidades dos alunos.

Ainda de acordo com Moraes (2006), esse quadro geraria uma competitividade empresarial dentro das universidades entre os próprios docentes, e, como efeito colateral dessa medida, poderia provocar uma diferença salarial na categoria. Os efeitos seriam extremamente negativos, pois a universidade pública se revestiria de um arcabouço empresarial e o conhecimento estaria direcionado e disciplinado de acordo com a lógica do capital e do mercado.

Esses encaminhamentos de reforma do ensino superior na Europa, com reflexos no Brasil, afetam não só a graduação, mas também a pós-graduação, “... pois é necessário induzir os programas à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo, tal como opera a lógica do setor corporativo-empresarial” (MORAES, 2006, p.191).

Por fim, essas reformas do ensino superior propostas para o continente europeu ganham uma dimensão global e, na perspectiva da totalidade, cria uma dimensão internacional, ancorada em diversos fatores como: “... o desenvolvimento de novas ferramentas de comunicação e serviços tecnológicos; o aumento da mobilidade internacional do trabalho; a maior ênfase na economia de mercado e na liberalização comercial; e o foco na sociedade do conhecimento” (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2012, p.5).

Percebe-se em toda essa movimentação do capital para interferir no ensino, uma relação direta com a produção de mercadorias, seja material ou imaterial, e o controle do tempo de trabalho do trabalhador. Esse processo está imbricado, isso para dar ao

---

<sup>14</sup>Entre essas agências estão Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outras.

capitalismo mais agilidade no seu fazer-se, seja o tempo no processo de produção, seja o tempo no campo da educação. Produz-se cada vez mais em cada vez menor espaço de tempo, isso decorrente da dinâmica competitiva e anárquica da estrutura do sistema capitalista.

Por tudo que foi dito, as reformas propostas pelos governos europeus após a *Declaração de Sorbonne (1998) e Bolonha (1999)*, referendadas pelas agências internacionais ligadas ao sistema capitalista, e com reflexos no Brasil, tem, entre outras coisas, um ponto referencial: o tempo. A formação do aluno nessas instituições deve ser a mais rápida possível, tanto na graduação, quanto na pós- graduação.

Isso se reflete no aligeiramento acadêmico, que coloca em xeque a qualidade desse ensino oferecido e produzido pelas instituições educacionais. Isso porque essa sociedade de alta tecnologia exige, cada vez mais, uma formação rápida para um mercado de trabalho em permanente mudança<sup>15</sup>.

Dentre as várias conclusões que podemos fazer sobre esse momento histórico vivenciado por todos, uma salta aos olhos: esse ensino apressado não é o mais indicado para uma formação completa do trabalhador, na condição da educação unitária, que permite a formação teórica, prática e humanista, no qual o trabalho intelectual e o trabalho industrial estejam vinculados, como pensava Gramsci (1991), sendo essa uma condição fundamental para a autonomia do homem.

Vivendo nesse mundo diversificado e plural de economia imperialista, globalizado, neoliberal, flexível e de condição pós-moderna, as teorias não conseguem explicar essa complexidade social da contemporaneidade, principalmente dentre aqueles que acreditam que a história terminou no modelo societário burguês. Parece que essas teorias desconsideram o caráter histórico das relações sociais, bem como a ação humana nesse processo e como força motriz de possíveis mudanças na sociedade em que vivem.

Talvez precisemos todos voltar ao século XIX para redescobrir que “toda vida social é essencialmente prática” (MARX, 1987, p.162), que “a história não é nada fora

---

<sup>15</sup>Estamos na sociedade capitalista e vivendo na época da sociedade da informação e do conhecimento. Este é quem determinará a nova ordem social, pois que é criador da nova riqueza mundial. Nesse quadro, pelo menos quatro dúvidas de imediato podem ser apresentadas: Quem terá acesso e quem vai consumir esse conhecimento? Quem o produzirá? Quem determinará essa produção intelectual? E que vai se beneficiar e lucrar com o seu produto final?

dos homens ativos e que agem efetivamente” (BENSAÏD, 1999, p.38), e que, portanto, temos que não apenas interpretar o mundo, pois que é preciso fazer isso, mas, principalmente, transformá-lo, ancorados em uma prática criadora e uma relação contínua entre teoria e prática, sem determinismos prévios, como analisa Vazques (1990).

Pensando assim, podemos fazer três afirmações: primeiro, que o capitalismo do século XVIII e XIX, que foi analisado pelo pensamento marxiano, em sua essência, se mantém ainda hoje, que é garantir a produção de mercadorias, material ou não, só que cada vez mais rápido, em um menor tempo e com mais eficiência, entenda-se, melhor produtividade, tudo no menor tempo possível. Segundo, que o controle do tempo do trabalho, que estava nas origens da Revolução Industrial, permanece ainda hoje na sociedade informatizada, porém com mais eficiência, tanto na produção de mercadorias, quanto na exploração do trabalho. E terceiro, que a educação, pensada para preparar o trabalhador para o mundo do trabalho em mutação, ainda hoje e cada vez mais, estaria voltada para dar respostas a essa realidade em conflito permanente e transformação contínua.

Enfim, nesse mundo moderno, de alta tecnologia, flexível, líquido e globalizado nós vivemos confusos e, por isso mesmo, o percebemos confusamente. Para Santos (2012), como consequência desse contexto histórico, é que explicações mecanicistas não conseguem clarear a nossa percepção dessa realidade, que é complexa e que se nos apresenta em três situações diferentes: um mundo tal como nos fazem vê-lo, ou seja, a globalização como fábula, aonde são encobertos os dilemas sociais e a verdadeira condição humana em que impera a tirania do dinheiro e da informação; o mundo tal como ele é, ou seja, a globalização como perversidade, no qual as pessoas estão desprotegidas e desamparadas ante a violência do capital; e o mundo como ele pode ser, outra globalização, com o resgate dos valores humanistas contra a imposição do mercado.

Vivemos no mundo moderno, no qual capital e o trabalho se enfrentam secular e diariamente, em que a alienação está presente no processo de produção de mercadoria e no entendimento dessa realidade, na qual o capitalismo se tornou global e mais do que nunca, total e em que o tempo e a educação continuam a ser fundamental para a reprodução do sistema produtor de mercadorias, seja material ou imaterial, em uma totalidade integradora, que é, também, exploradora.

E é nesse contexto histórico e social da atualidade, que as políticas governamentais para as universidades, tanto no Brasil, quanto fora dele, cumprem um papel central na nova fase do capitalismo: preparar o trabalhador para a sociedade da informação, tecnológica e do conhecimento. Isso porque,

Frente ao acelerado processo de internacionalização, especialmente nas últimas décadas, mais efetivamente nos níveis científicos e tecnológicos, as universidades buscam espaço diante desse novo panorama que se apresenta. Esse processo passa a ser até uma questão de sobrevivência, ou seja, torna-se necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior, nacionais e estrangeiras (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2012, p.3).

Levando-se em conta o conceito de totalidade adotado como categoria básica para a pesquisa, afirmamos que essa realidade global do capital em crise e em mutação, neoliberal, flexível, líquido e de alta tecnologia, como foi apresentado e analisado no presente capítulo da tese, terá reflexos no Brasil. Com efeito, influenciará nas políticas educacionais brasileiras entre as décadas de 1990 e 2010, como será analisado no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E LEGISLAÇÃO: O PROCESSO HISTÓRICO-SOCIAL E AS MUDANÇAS RECENTES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL**

No Brasil, o ensino privado estabeleceu-se como um dos ramos mais promissores de investimentos de capitais. (DAL ROSSO, 2008, p.175)

### **2.1. As origens da educação brasileira: a lógica privatista, elitizada e excludente e as suas perspectivas atuais em uma sociedade global e neoliberal**

Com base no contexto histórico narrado no primeiro capítulo, constatamos uma prevalência do capital sobre o trabalho e uma educação a serviço do mercado, e a partir das afirmações de Dal Rosso (2008), afirmamos que a educação brasileira, desde as suas origens e até dos dias atuais, foi construída com base em uma lógica privatista, e estando direcionada para uma elite, seja na Colônia, no Império ou na República.

Por isso mesmo, é que ela não está acessível para a maioria da população, reforçando o seu caráter excludente, condição que ainda sobrevive na contemporaneidade como uma das características fundantes do modelo educacional do país. É verdade que passamos por diferentes momentos históricos em todo esse período, porém, em cada um deles, a realidade confirma as nossas afirmações, não sendo diferente no atual momento da sociedade capitalista.

De fato, a realidade analisada nos últimos cinquenta anos, tem no neoliberalismo a sua política econômica hegemônica em escala global. No Brasil, isso acontece nas últimas três décadas, tendo entre uma de suas características fundantes, o Estado Mínimo, favorecendo as elites com a política das privatizações e da flexibilização dos direitos trabalhistas. Esse período coincide com o cenário histórico de mudanças e crises no capitalismo, afetando tanto o mundo da produção, quanto o mundo do trabalho, interferindo, também, na atividade docente. De fato, desde então e até os dias atuais, que o trabalho do professor tem passado por grandes mudanças, alterando a sua relação com o tempo e o espaço na sua prática profissional, seja na rede privada ou na rede pública.

Com efeito, relacionada a essa análise conjuntural das condições atuais do capitalismo sob a política neoliberal, tivemos, no país, um amplo debate sobre qual o tipo de educação teríamos que ter nesse novo contexto. Prevaleceu, como era de se esperar em uma sociedade de classe, a divergência, notadamente no processo de debate e aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei de número 9.394, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN), em 20 de dezembro de 1996.

Mais presença do Estado com as suas políticas públicas para o setor educacional, ou mais a ação da iniciativa privada no processo educativo? Na prática, prevaleceu a segunda ideia. Na verdade, é um processo que vem se formando desde a década de 1930, que culmina com a primeira LDBEN de 1961, quando o debate entre o público e o privado no setor educacional já está presente de forma mais acirrada, embora suas origens sejam anteriores, afinal, a educação brasileira nasceu fora do Estado.

De qualquer maneira e de forma bem geral, a aprovação da nova Lei foi a vitória do setor privado sobre o setor público, tendo como um dos símbolos o aumento de 20 dias letivos na atividade docente. O professor passa a trabalhar mais, ficando mais tempo na unidade de ensino. Na prática, foi uma vitória dos empresários do setor que, entre outras coisas, justificava para os seus clientes a cobrança das doze mensalidades.

Nesse contexto, o trabalho docente foi intensificado, também devido à introdução das novas tecnologias informacionais, que coloca o professor ligado permanentemente ao seu trabalho, seja na sua casa ou até mesmo em algum espaço de lazer, em tempo integral, todos os dias da semana. Em todo caso, busca-se ajustar a educação a uma nova etapa da acumulação de capital e o trabalho docente passou a ser visto como fundamental, favorecendo para que o professor tenha o seu trabalho cada vez mais explorado pelo capital.

Isso parece ser a lógica da contemporaneidade, pois o capitalismo, para solucionar as suas crises, precisa retirar do trabalho a diminuição dos seus lucros. Daí a necessidade de explorá-lo cada vez mais e, como afirma Dal Rosso (2008), mudando o próprio conceito do exercício laboral, passando da ideia do emprego, que ele entende possuir as garantias trabalhistas para o trabalhador, para a condição de trabalho, este sujeito às flexibilizações legais no atual momento da crise do capital. Portanto, nessa situação, o trabalhador se apresenta mais vulnerável e mais explorado, isso porque “no mundo dos

trabalhos, a remuneração dependeria diretamente das tarefas concretas exercidas, não de um salário contratado, mas de um trabalho realizado” (DAL ROSSO, 2008, p.14).

Com efeito, nessa condição, o trabalhador, para melhorar os seus ganhos salariais, teria que aumentar a sua carga de trabalho, ou seja, trabalhar mais, gastar mais tempo na atividade exercida. Dizendo de outra maneira, ele terá que dispendir mais horas para produzir mais produtos, material ou imaterial. Em uma sociedade de alta tecnologia, isso representaria tanto a extração de mais-valia absoluta, com aumento da jornada de trabalho, quanto relativa, com a crescente produtividade em um trabalho intensificado pela maquinaria.

Particularmente no caso da atividade docente, esse aumento do tempo de trabalho e da intensidade do mesmo, está ligado à inteligência, à criatividade, ao aspecto imaterial do resultado do trabalho humano, o que tem tudo a ver com o trabalho do professor no exercício da sua atividade profissional, tanto na sala de aula, quanto fora dela. Essa condição torna a sua atividade profissional cada vez mais intensa, pois as suas atribuições estão cada vez mais amplas, o que a torna ainda mais penosa, cotidianamente. Ou seja, o seu trabalho está cada vez mais duro, árduo, penoso, excessivo, provocando o seu adoecimento.

Portanto, essa condição de trabalho intensificado, quando se refere à prática docente, expõe o professor a uma situação sufocante, isso porque, o seu “tempo livre, o tempo de não trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho” (DAL ROSSO, 2008, p.71). Essa condição é potencializada pela informatização da sociedade em geral e da educação em particular.

É esse o sentido que pretendemos dar ao conceito de intensificação em relação ao trabalho do docente na UFG, no período entre 1996 e 2012, a partir da sua atuação profissional no ensino, na pesquisa, na extensão e nas atividades burocráticas. Essas ações foram provocadas, principalmente, pela expansão da Universidade, seja na capital ou no interior, com a criação de novos cursos na graduação e na pós-graduação, tudo contribuindo para o aumento da carga horária do professor, precarizando e intensificando a sua prática docente. Essa temática será abordada mais detalhadamente nos capítulos três e quatro da presente tese.

Essas mudanças mostraram um caráter relacional entre o setor produtivo da economia e a educação. Isso acontece porque o último desenvolve uma atividade profissional que está relacionada ao contexto produtivo, influenciando diretamente na configuração do “novo” capitalismo que é líquido, no qual nada se mantém e tudo muda de acordo com a pressão do momento (BAUMAN, 2001, p.7). Um modelo econômico que precisa cada vez mais de uma educação de qualidade em um mundo de alta tecnologia.

Por tudo isso, e influenciado pela abertura política no Brasil de fins dos anos de 1970 e durante toda a década de 1980, que o debate sobre qual a educação brasileira seria necessária para um “novo” país em processo de redemocratização, mobilizou a sociedade civil e política em todos os cantos do país.

Com a aprovação da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996, esse processo foi institucionalizado e as mudanças atingiram todos os níveis de ensino brasileiro. Particularmente ao que nos interessa nessa pesquisa, o ensino superior foi o centro de um grande debate sobre como se adequar à nova lógica do capital, ou até mesmo como ser uma alternativa a ele.

Isso porque, a educação escolar está diretamente ligada ao processo de acumulação de capital com o desenvolvimento da alta tecnologia e a preparação de mão-de-obra para essa realidade. Por outro lado, ela também precisa ser instrumento de política pública para ser levada, gratuitamente, a toda população, além de ser “... um meio eficaz e disponível para que as pessoas possam melhorar sua posição na sociedade” (CUNHA, 1985, p.27).

Embora essa seja uma concepção com raízes no pensamento liberal burguês dos séculos XVII e XVIII na Inglaterra e em França, com conquistas reais nesses países, no Brasil ainda é motivo de grandes embates políticos, principalmente quando o tema é o caráter universal, laico, público e gratuito do sistema educacional.

Então, as reformas de caráter jurídico que afetaram a educação brasileira e, particularmente, o ensino superior público federal como um todo na década de 1990, influenciaram e continuam a influenciar ainda hoje o trabalho do professor, tanto precarizando, quanto intensificando a sua prática docente. Isso porque essas reformas atendiam mais as exigências da economia capitalista no seu processo de reestruturação

produtiva, do que uma preocupação com a qualidade do ensino ou as condições de trabalho dos docentes, embora esse debate tenha sido contemplado nesse enfrentamento político.

Essas mudanças, alterações e reformas na educação, com o objetivo de melhor se adequar à nova ordem mundial do capital, é um processo global, nacional, afetando, também, o local. Por isso que as instituições de ensino superior instaladas em Goiás, tanto as públicas, quanto as privadas, precisaram se adequar a essa nova lógica internacional.

Assim, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), essa condição não foi diferente. Portanto, a adequação da UFG às novas exigências do capitalismo atual, buscando atender-se às demandas do mercado e às interferências dos organismos internacionais, que influenciam as políticas educacionais da instituição, ratificam a nossa categoria básica de análise, a totalidade, afinal, se estamos no mesmo modelo econômico, não poderíamos estar fora da influência do capital.

Isso porque, nesse contexto, a educação superior aparece como elemento fundamental para se tentar superar mais uma crise do sistema produtor de mercadorias, afinal, vivemos na sociedade da informação, da tecnologia e do conhecimento, como assevera Gorz (2005).

Essa é uma vertente muito influente do pensamento educacional na atualidade, que afirma ser a educação, provavelmente, a melhor possibilidade para superar a crise atual da sociedade capitalista neoliberal e globalizada, pois além de ser uma crise material, é também uma crise moral e espiritual, fruto de uma sociedade instável, flexível, fragmentada e líquida, como asseveram Bauman (2001), Harvey (2002) e Sennett (2007).

Outra situação a registrar é que, com essa nova configuração do capitalismo em tempos neoliberais, a educação passa a ser vista como um produto de mercado mais do que especial, talvez mesmo, primordial para o capital e, por isso mesmo, tendo que se adequar às leis econômicas liberais, onde o tempo é central.

Por isso que a formação dos alunos e dos professores deve ser cada vez mais rápida para atender as necessidades empresariais, com sérios prejuízos para a produção acadêmica. Essa é uma ação que deve ser promovida apenas pelos indivíduos e suas instituições sociais, longe do aparato burocrático do Estado, que deve ser mínimo, bem

na lógica do neoliberalismo. Esse tipo de conduta política passa a ser uma prática dos governos brasileiros após a década de 1990.

Nesse sentido, tanto os governos do PSDB (1995-2002), quanto os governos do PT (2003-2012), propuseram reformas para o ensino superior que estavam direcionadas para as expectativas do mercado. O primeiro valorizando o setor privado, o segundo, o setor público, como comenta Aguiar (2011), mas ambos com um ponto em comum: como adequar o ensino superior brasileiro às recentes transformações do capitalismo, como já vem fazendo os governos dos países europeus com o *Processo de Bolonha*.

Realmente, com a abertura política na década de 1980, o Brasil passou a viver um novo momento no cenário nacional, em que a educação tem sido colocada como um dos instrumentos centrais para enfrentar as grandes mudanças na atualidade, notadamente, com a contribuição do ensino superior nesse processo. Isso é um fato novo porque, historicamente, a educação brasileira, em todos os níveis, sempre foi negligenciada pelos poderes públicos<sup>16</sup>.

Na área da legislação, a educação brasileira foi praticamente esquecida pelos poderes constituídos de então, tanto na época da Colônia, quando no período Imperial, períodos históricos em que o ensino básico do país estava sob o controle da Igreja Católica<sup>17</sup>. No entanto, segundo Romanelli (2007), com a expulsão dos Jesuítas do Brasil no século XVIII, tivemos inúmeros problemas para a educação da época, pois desmantelou um sistema educacional secular existente. Isso, porém, provocou um fato positivo, pois pela primeira vez na história do país, obrigou o Governo, por meio das

---

<sup>16</sup>De fato, é verdade a educação só entrou na pauta dos grandes temas nacionais nos anos de 1930 a partir de dois eventos históricos significativos: um político, que foi a Revolução de 1930, e um educacional, o movimento da Escola Nova de 1932. Era o momento em que o país passava por grandes transformações econômicas, sociais, políticas e culturais já vislumbradas desde a década anterior, notadamente no processo de urbanização e industrialização do país, como apontam Luz (1978), e Silva (1986). Os dois pesquisadores concordam que a crise do setor agroexportador, a I Guerra Mundial (1914-1918), o despertar de um nacionalismo brasileiro e uma política de governo voltada para o setor industrial, dentre outros fatores, tudo favoreceu para que mudanças conjunturais, notadamente no mundo urbano, criasse uma mentalidade nacionalista favorável ao desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, a educação precisaria se adequar a essa conjuntura e o Governo tinha um papel central nesse processo.

<sup>17</sup>De fato, durante quase todo o período colonial (1500-1822), a educação brasileira foi entregue à Igreja Católica através da ação, dos franciscanos, carmelitas, mas, principalmente, dos Jesuítas, isso até 1759, quando estes foram expulsos do país pelo Governo de Portugal. Como afirma Romanelli (2007), era um ensino livresco, aristocrático e de base religiosa, desvinculado da realidade da maioria da população. No entanto, era o único modelo educacional possível naquele momento histórico do país e que parte da população tinha acesso.

reformas pombalinas<sup>18</sup>, a assumir o seu papel como promotor da educação nacional, ainda que elitizada, mas na perspectiva laica e científica.

No século seguinte, o Estado continuava inoperante, ou pouco participativo nas políticas educacionais, mesmo já estando no Império (1822-1889)<sup>19</sup>. Até chegar à República, em 1889, na sua primeira fase que é conhecida como República Velha (1889-1930), nós podemos constatar a mesma postura governamental de abandono e descaso com a educação, pois não havia políticas para o setor. O pouco de educação que existia, era deixado à iniciativa privada<sup>20</sup>.

Sobre esse descaso do Estado<sup>21</sup> para com a educação pública nesse período, Aranha (1993) faz o seguinte comentário:

A herança do Império oferece um quadro melancólico do ensino no Brasil. Logo após a proclamação da República, a Constituição de 1891 reafirmara o processo de descentralização do ensino, atribuindo à União a incumbência da educação superior e secundária e, aos estados, a elementar e a profissional. Com isso é reforçado o viés elitista, continuando a educação elementar a receber menor atenção. Quanto à secundária, permanece propedêutica (voltada para a preparação ao curso superior), restrita às elites e acadêmica, resistindo, inclusive, a reformas que pretendiam tornar seu conteúdo menos humanístico. Essas tentativas decorrem da influência positivista, incentivadora do estudo das ciências da natureza e das matemáticas (ARANHA, 1993, p.242).

No entanto, após a década de 1920, passa a existir uma conjuntura favorável à mobilização e reivindicação da sociedade nas mais diversas áreas para o atendimento das suas necessidades, incluindo as demandas educacionais. Com efeito, isso contribuiu para

---

<sup>18</sup>Para Niskier (2001), a expulsão dos Jesuítas do Brasil levou o ensino ao caos, reforçando a sua tese com a seguinte afirmação de Fernando Azevedo sobre a reforma educacional do Marques de Pombal: “foi a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil”.

<sup>19</sup>Na primeira constituição brasileira, que é de 1824, apenas uma pequena referência à Educação. Ela aparece no último artigo da Lei, o artigo 179, que contém 35 incisos, e apenas dois fazem referência ao tema educacional.

<sup>20</sup>Ainda na parte legal, na segunda Constituição do Brasil, de 1891, a primeira da República, em apenas quatro artigos da referida Lei, a educação é lembrada e mesmo assim, de forma muito genérica. Tanto que a área da educação estava subordinada ao Ministério da Justiça.

<sup>21</sup>Uma efetiva mudança dessa mentalidade só veio na Era Vargas nos anos 1930 e 1940, como apontam Fausto (1987) e De Decca (1992), destacando alguns fatores que foram decisivos para materialização dessas transformações como: as manifestações e pressões da sociedade civil nos anos vinte, como os protestos dos trabalhadores das mais diferentes categorias profissionais reivindicando direitos trabalhistas; o fortalecimento das classes médias; os ideais liberais e ideais nacionalistas, que podem ser encontrados na criação do Partido Comunista Brasileiro (1922), no movimento militar do tenentismo, na manifestação artística da Semana de Arte Moderna (1922) e na mobilização dos professores com a fundação da Associação Brasileira de Educação (1924); e as transformações sociais e econômicas com a urbanização e industrialização do país, como já apontaram, também, Luz (1978) e Silva (1986).

pressionar o governo “revolucionário” que se instalou após 1930 sob a liderança de Vargas, no sentido de atender parte dessas reivindicações.

Podemos afirmar que, entre outras ações desse Governo, está a criação do Ministério da Educação, o debate sobre a necessidade de se elaborar uma diretriz nacional para o ensino brasileiro e a criação de um novo modelo jurídico para o ensino superior no país<sup>22</sup>.

Nesse contexto das mudanças políticas, econômicas e sociais dos anos de 1920 e 1930, que buscavam fortalecer valores de uma identidade nacional, 26 intelectuais e educadores lançaram o *Manifesto dos Pioneiros* em 1932. Esse documento é um marco na ideia de uma educação pública, laica, obrigatória e gratuita para todos os brasileiros, sendo, portanto, uma responsabilidade do Estado. Redigido por Fernando Azevedo (1894-1974), o documento afirma na sua introdução:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhes podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

Portanto, a educação entrava de forma definitiva na pauta das discussões sobre os grandes temas e os problemas nacionais. Era necessário um grande projeto nacional para a educação brasileira, entendida, a partir de então, como uma das instituições fundamentais para o desenvolvimento do país<sup>23</sup>. Assim, pela primeira vez na história do Brasil, se falava na elaboração de um plano nacional para a educação brasileira, embora

---

<sup>22</sup>É importante registrar, também, que em todo o período, pressionado pelos setores populares e sindicais, o Governo elaborou uma legislação trabalhista, que culminou com a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, fundamental para garantir mais proteção aos trabalhadores do Brasil, notadamente os urbanos.

<sup>23</sup>Na Constituição de 1934 há um espaço maior para a educação. A Lei dedica 11 artigos ao tema, o de número 148, até o artigo 158. Além disso, já no seu artigo 5º temos a afirmação de que é competência do Governo Federal traçar as diretrizes da educação nacional.

centralizado no Estado, na representação do Conselho Nacional de Educação, este criado em 1931<sup>24</sup>.

No entanto, apesar do momento favorável ao debate sobre um projeto para a educação brasileira, apenas em 1948 é que o Poder Executivo vai encaminhar ao Congresso Nacional o primeiro Projeto de Lei estabelecendo as diretrizes e as bases para a educação nacional.

Este projeto, porém, só será votado pelo Poder Legislativo em 1961, ou seja, treze anos depois de iniciar a sua tramitação entre os parlamentares. Se levarmos em conta que esse debate teve origem nos anos de 1920, foram necessárias quatro décadas para se levar a cabo um texto final que ordenasse juridicamente a educação brasileira em nível nacional<sup>25</sup>.

No debate político referente à elaboração dessa primeira LDBEN, mais uma vez aparece Fernando Azevedo liderando um bloco de oposição à influência religiosa e privatista na educação. Dessa maneira, se de um lado estavam os empresários do ensino e os grupos religiosos confessionais, do outro estavam aqueles que apostavam em uma educação pública e laica. Sobre essa disputa, vejamos o relato de Aranha (1993):

Ora, a maioria das escolas particulares de nível secundário pertencia tradicionalmente às congregações religiosas, e o ensino aí ministrado favorecia a classe privilegiada. Por isso os religiosos católicos assumem o debate, argumentando que a escola leiga apenas instrui, não educa. Opondo-se a um pretensão monopólio do Estado – que este, na verdade nem teria condições de assumir -, os religiosos defendem a “liberdade” das famílias na escolha da melhor educação para seus filhos. Do outro lado posicionam-se os antigos “pioneiros” da educação, que recebem o apoio de intelectuais, estudantes e líderes sindicais, sendo iniciada a *Campanha em Defesa da Escola Pública*. O Movimento culmina com o *Manifesto dos Educadores (1959)*, assinado por Fernando de Azevedo e mais de 189 pessoas (ARANHA, 1993, p.250).

---

<sup>24</sup>De acordo com Ianni (1996), essa presença mais determinante do Estado nas questões econômicas, sociais, políticas e culturais do país, se de um lado representava uma fase nacionalista e intervencionista na vida política do país, estando ligada a uma nova ideologia de planejamento, por outro lado mostrava o seu aspecto autoritário, como aponta Faoro (2001).

<sup>25</sup>Porém, é importante registrar que não foi um projeto concluído de forma consensual, o que não seria possível em uma sociedade de classes. Prevaleceu, no documento final, a visão privatista e confessional, que em última instância, defende uma educação com base nas regras do mercado. Por isso mesmo, nesse período, os mais diversos grupos políticos, desde os trabalhadores na educação, os grupos religiosos, até os empresários do setor, tentaram influenciar na elaboração da LDB, que no final acabou sob a hegemonia dos dois últimos grupos sociais, com a prevalência das ideias liberais para o setor educacional.

Em relação ao trabalho do professor<sup>26</sup>, essa Lei fala pouco, e isso vai ser recorrente nas legislações educacionais futuras, tanto em regimes autoritários, seja na reforma do ensino superior de 1968, ou na reforma do ensino básico de 1971, quanto em governos democráticos, por época do debate e aprovação da LDBEN de 1996.

Nessas leis, a preocupação é centrada mais na formação dos professores, mas não nas suas condições de trabalho. Preocupa-se, às vezes, com os discentes, menos com os docentes, mas não se esquece do mercado. Então, de concreto, o professor fica desprotegido em relação à questão do seu trabalho<sup>27</sup>.

O alento para o professor é que, nesse momento histórico, por estarmos em um estado liberal-democrático, ele podia reagir e lutar contra tudo isso, o que efetivamente ele fez. Os embates políticos envolvendo todos os grupos sociais da área educacional, apesar de tensos, eram regulares entre privatistas, aqueles defensores da educação pública e outros tantos que lutavam pelos direitos dos professores.

Foi uma relação conflituosa, de forte mobilização social de todos os envolvidos no debate com a temática sobre a educação, condição social e política que termina em 1964.

Com o golpe civil-militar<sup>28</sup>, finda uma fase de grande participação política dos trabalhadores em geral, e dos professores em particular, em assuntos de seus interesses imediatos, como as suas condições de vida e de trabalho. Pelo lado governamental, é

---

<sup>26</sup>A LDBEN de 1961 afirma no seu artigo 16 que cabe ao Estado reconhecer os estabelecimentos de ensino não estatais e uma das condições para isso é avaliar a idoneidade moral do professor. **Mas o que seria Isso?** Diz ainda a referida Lei que é preciso que o professor tenha uma remuneração condigna com a profissão. Porém, na carreira específica para os professores, essa Lei não oferecia instrumentos jurídicos para solução dessa prática, sendo omissa sobre esse tema.

<sup>27</sup>Se olharmos a LDBEN de 1961, apenas duas questões legais constam sobre a questão do trabalho, que é a idoneidade do professor como critério para contratação e uma remuneração digna para dos docentes. No mais, o professor não é mais lembrado, exceto quando se fala da sua formação profissional, presente no Capítulo IV, dos artigos 52 a 61. Ou seja, a Lei não protege o trabalho do professor, mas define, no seu artigo 38, o tempo da sua atividade docente, que será de cento e oitenta dias. Em que condições isso vai acontecer o professor não tem segurança e a sua atuação como profissional fica à mercê do Estado e da iniciativa privada.

<sup>28</sup>Para a educação, o Governo golpista vai impor ao país a concepção de uma educação pautada nas regras do mercado. Mas os militares foram além, e pela primeira vez na história do Brasil, entregam a uma agência internacional a tarefa de elaborar um projeto nacional para a educação brasileira. Encerra-se o debate sobre a democratização do ensino brasileiro, pelo menos temporariamente. Entramos na era das imposições. Toda a grande mobilização nacional por uma educação que pudesse despertar no povo brasileiro o gosto pelo debate político foi interrompida em 1964, quando os militares derrubaram o presidente João Goulart, com apoio de setores da sociedade civil, como afirma Dreifuss (1981) e implantaram uma ditadura civil-militar no Brasil que duraria até 1985.

imposto ao país um projeto educacional com apoio de grupos estrangeiros, sem consultar a comunidade educacional.

De acordo com Ianni (1971), essa solução autoritária para as crises econômicas, políticas e sociais no Brasil não era novidade na política interna do país, acalmando as elites e setores médios da sociedade. Estes eram contra a participação mais efetiva dos trabalhadores na política e na mobilização popular em luta por uma sociedade mais justa e democrática.

No governo dos militares (1964-1985) foi promovida uma grande reforma na educação, do ensino básico ao superior e agências internacionais atuaram de forma mais decisiva e presente na formatação de um projeto educacional que buscava garantir a prevalência da iniciativa privada e do capital privado nacional e internacional na educação brasileira, sendo um fato inédito na histórica educacional do país<sup>29</sup>. Foram os acordos entre o Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)<sup>30</sup>.

Observa-se, portanto, que entre as décadas de 1920 e 1960, a educação brasileira passou de mero coadjuvante à peça central, pelo menos no discurso, para o desenvolvimento nacional. Liberais, conservadores, progressistas, nacionalistas, comunistas, socialistas, religiosos, privatistas ou não, leigos ou não, todos se envolveram nesse debate e cada grupo social passou a se organizar para melhor defender os seus interesses nesse debate educacional.

Porém, em 1964, com o Golpe Civil-Militar, o Governo eliminou o debate, prendendo, cassando, torturando, matando e exilando os intelectuais, os professores, os

---

<sup>29</sup> Isso porque não podemos falar que a intervenção dos Jesuítas ou mesmo as reformas pombalinas representavam uma intervenção estrangeira no país, afinal, o Brasil, como Estado, nem existia, sendo colônia de Portugal. Ainda mais, constatamos que no Império e na primeira fase da República, a educação foi praticamente abandonada pelo Estado e apropriada pelo setor privado e confessional. Logo depois de 1930, o Governo chama para si a responsabilidade de elaborar um grande projeto nacional para a educação, que culminou com a LDBEN de 1961. Ou seja, até então, o debate sobre a educação brasileira, da Colônia à República, era um problema interno, discutindo entre os brasileiros, seja os representantes das elites ou dos trabalhadores, laicos ou religiosos, privatistas ou defensores do setor público. Mas os militares inovaram na política educacional e abriam as portas do país para que grupos estrangeiros redefiniram os rumos da educação nacional.

<sup>30</sup> A United States Agency for International Development (USAID), foi uma instituição criada em 1961 pelo governo dos Estados Unidos, sob a presidência de John F. Kennedy, nos tempos áureos da Guerra Fria. O objetivo era interferir na política interna dos países periféricos, na época, classificados como Terceiro Mundo, em todos os setores da administração pública e não apenas no setor educacional. No Brasil, atual ainda hoje em projetos sociais e educacionais no Norte e Nordeste.

líderes políticos, e os representantes sindicais e populares mais críticos e resistentes ao novo regime<sup>31</sup>.

Ao mesmo tempo em que esses expurgos eram processados no Brasil, o Governo Militar, na lógica do binômio “Segurança e Desenvolvimento”, promoveu a sua reforma para a educação brasileira, impondo um modelo privatista e tecnicista de educação na rede pública e privada de ensino.

Nesse sentido,

Dentro do espírito do “desenvolvimento com segurança”, foi elaborada a lei nº 5.692/71 completando o ciclo de reformas<sup>32</sup> que tinha como propósito ajustar a política educacional à “estabilidade” desmobilizadora e excludente empreendida de 1964 em diante. Podemos dizer que o “ensino profissionalizante” foi o projeto mais audacioso que a política educacional da ditadura brasileira empreendeu. Era o “milagre” acontecendo também no campo educacional (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p.248).

Sobre essa privatização do ensino superior brasileiro promovida pelos militares, vejamos a posição de Martins (2009):

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivo, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional (MARTINS, 2009, p.17).

Ou seja, a educação virava mercadoria e o aluno o cliente a ser atendido, pois é um consumidor exigente. Nesse modelo, prevalece o ensino em detrimento da pesquisa, o privado se impõe ao público e o professor precisa ser um bom prestador de serviço, engajado na lógica empresarial. No entanto, esse processo só ficou mais claro na década 1990, quando as empresas de educação começaram a solicitar o selo de qualidade, processo tipicamente atribuído ao setor dos negócios.

---

<sup>31</sup>Paulo Freire foi um bom exemplo a ser registrado. Exilado, ele foi aplicar as suas ideias de uma educação libertadora e uma pedagogia crítica na América Latina, na África e na Europa. Em 1969, o pedagogo brasileiro era convidado para ser professor na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, no entanto, ele não era indicado para trabalhar nas instituições de ensino no Brasil dos militares.

<sup>32</sup>Isso porque, em 1968, no mesmo espírito tecnicista, privatista e utilitário, foi imposta a reforma educacional ao ensino superior, através da Lei nº 5540, de 28 de novembro.

Para concretizar essa mercantilização da educação, sabe-se que entre 1964 e 1976, o Brasil, através do Ministério da Educação, assinou uma série de acordos educacionais com a USAID, como a interferência na parte curricular. De concreto tivemos, dentre outras coisas, a eliminação de disciplinas de formação crítica como a filosofia e a sociologia, e com o mesmo propósito, foi reduzida a carga horária de história.

O objetivo final era dar uma formação técnica, política<sup>33</sup> e pragmática aos brasileiros, desde a sua formação básica até a sua formação superior, buscando a sua inserção no mercado de trabalho, porém sem uma visão crítica dessa realidade. Por isso, mais do que uma reforma técnica e administrativa com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira,

O acordo MEC-USAID, e, principalmente a atuação da USAID, não somente no Brasil, mas em todos os países periféricos, podem ser compreendidos como uma ação dos EUA para garantir a vigência do sistema capitalista nestes países e transferir para estes as concepções e a organização social, política e econômica que prevalecia nos Estados Unidos (PINA, 2008, p.1).

Estavam dadas as bases políticas e ideológicas<sup>34</sup> para os acordos educacionais entre os governos dos militares e a agência norte-americana, que foram impostos à comunidade acadêmica brasileira no período, com orientação para a lógica da economia de mercado também para a educação.

No entanto, em meados da década de 1970, o Regime Militar começava a perder a sua força econômica e política conquistada na década anterior à sua instalação. Com a crise do governo ditatorial, inicia-se o processo de abertura política. A sociedade civil organizada e reivindicatória, aproveitando-se da conjuntura favorável, mais uma vez,

---

<sup>33</sup>Em outubro de 1964, por época da realização do V Fórum Universitário, já no Regime Militar, os discursos oficiais falavam da importância de uma educação voltada para a formação cívica e útil para a sociedade, que mereceu o seguinte comentário: “O ensino, de acordo com o discurso do presidente Castelo Branco, no V Fórum Universitário, deveria preparar cidadãos de alto nível cultural que teriam a missão de impulsionar o desenvolvimento do país. O estudante deveria, antes de desejar um simples diploma, alcançar amplos conhecimentos que lhe permitiriam **ser elemento útil ao progresso e à prosperidade da sociedade (grifo nosso)**. Em contrapartida, na Universidade não se poderia permitir o fortalecimento das ideologias. Era necessário um aperfeiçoamento da comunidade universitária. Desse modo, da perspectiva do governo, este acordo era a solução possível e mais apropriada para uma ação de melhoria do ensino no período” (PINA, 2008, p.2).

<sup>34</sup>Essa tentativa de dominar ideologicamente o Brasil foi denunciada, na época dos acordos, pelo deputado federal Marcio Moreira Alves, no livro *Beabá dos MEC-USAID*, que apresenta os documentos que serviram de base para a reforma do ensino brasileiro no período militar. No livro, o parlamentar conclama a comunidade acadêmica para resistir a tal ato governamental, que, segundo ele, entre outros problemas, manterá a elitização do ensino superior brasileiro, e deixará todo o sistema educacional brasileiro na dependência dos interesses norte-americanos.

promoveu um grande debate nacional sobre os novos rumos para a educação brasileira, vislumbrando a reconstrução de uma sociedade democrática e mais justa e que pudesse ser mais inclusiva cultural, econômica e socialmente. A educação, de novo, vai ter um papel importante nesse contexto histórico e social, renascendo o debate sobre a necessidade de uma escola pública, laica, de qualidade, de formação humanista e que pudesse incluir mais brasileiros no processo educacional e produtivo.

Para tanto, encontros, congressos, simpósios, seminários, debates e outros meios de mobilização envolvendo professores, alunos, instituições sindicais e escolas laicas e religiosas, setor empresarial, o Governo e a mídia em geral, gestaram várias propostas de uma legislação nacional que pudesse atender as demandas desses grupos com interesses conflitantes no setor educacional.

Outra vez, a diversidade social, econômica, política e cultural dos que participaram dessas atividades, impossibilitou um documento final consensual, como já era de se esperar em uma sociedade classista. Esse momento histórico é semelhante ao quadro social e político registrado na elaboração da primeira LDBEN de 1961, e, mais uma vez, a visão privatista vai predominar no resultado final com a aprovação da atual legislação educacional.

Nesse contexto, no início da década de 1990, um diálogo entre determinado diretor de uma importante instituição de ensino superior privada de Goiás, com outros professores foi impactante para quem presenciou: “o professor trabalha pouco, tem três meses de férias no ano e isso precisa ser corrigido”.

É óbvio que essa frase não representava a realidade, sendo, na verdade, uma inversão dela, mesmo assim ecoava na época esse sentimento em setores da rede privada, tanto por parte dos proprietários dessas instituições de ensino, quanto de quem pagava os carnês a cada mês. Nesse sentido, discursos semelhantes foram proferidos alhures e o ataque ao tempo de trabalho do professor estava consolidado.

A aprovação da LDBEN em 1996, no seu artigo 24, colocou fim a essa reclamação dos empresários educacionais, isso porque a professor passou a trabalhar mais dias no ano e agora os proprietários das instituições de ensino poderiam cobrar as suas mensalidades de janeiro a janeiro sem a reclamação dos seus clientes e consumidores.

Com duzentos dias letivos, o professor passou a trabalhar um mês a mais nas instituições de ensino.

Essa situação, se de um lado acalmou os setores privatistas da educação, por outro, contribuiu para aumentar a jornada de trabalho do docente. Embora fosse uma vitória do setor privado, ela foi incorporada pela rede pública e, ao que parece, sem maiores contestações. Mas isso foi dito de tal maneira que as pessoas entenderam como um benefício e não como um problema, sendo uma construção ideológica, que, curiosamente, foi elaborada pelos estudiosos da área da educação.

Relembrando Fontana (1998), essa lógica precisava ser inculcada nas pessoas. Com efeito, quem fez isso foram os próprios intelectuais da educação. Vejamos alguns comentários sobre o aumento da carga horária do professor. Primeiro a afirmação de Souza; Silva (2004):

Ao ampliar, no inciso I desse artigo, a carga horária mínima de 720 horas (artigo 18 da Lei 5.692/71) para 800 horas e a duração mínima do ano letivo de cento e oitenta dias para duzentos dias letivos, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional dá um importante passo, e não definitivo, para tirar o Brasil da posição vergonhosa de pertencermos ao grupo de países onde os alunos passam menos tempo na escola (SOUZA; SILVA, 2004, p.44).

Na mesma linha de raciocínio, Carneiro (2002) enfatiza:

Esse dispositivo encerra uma contribuição importante para a melhoria da educação básica nacional: a ampliação da carga horária mínima anual e a duração mínima do ano letivo (...) o Brasil renuncia à incômoda posição de país que, embora signatário do Estatuto Universal dos Direitos Humanos de 1948, exhibe um dos reduzidos tempos de permanência do aluno na escola (...) o ganho aqui é inestimável (CARNEIRO, 2002, p.87).

Já Brandão (2007) se limitou a apenas narrar a mudança na legislação sem emitir algum tipo de comentário, seja a favor ou contra os duzentos dias letivos. De qualquer maneira, nenhum desses pesquisadores da educação, se atentou para o fato de que, com essa mudança, o trabalho do professor foi afetado de forma brutal, que passou a trabalhar um mês a mais na unidade escolar. Quem lecionou e ainda leciona e que atuou nos dois momentos sabe, empiricamente, como o seu trabalho foi modificado e sabe como isso afetou a sua vida, tanto profissional, quanto pessoal.

Esse momento histórico apresentado acima reflete um novo contexto econômico, político, social e cultural, no Brasil e no mundo. Politicamente saíamos da Ditadura

Militar e a redemocratização da sociedade exigia uma educação que representasse essa realidade. Economicamente, como abordamos no primeiro capítulo dessa tese, o Neoliberalismo era a política mundial aplicada às economias capitalistas, desenvolvidas ou não, tendo como orientação básica, a diminuição do Estado nas políticas econômicas e nos programas sociais de caráter inclusivo.

Essas medidas chegaram ao Brasil na década de 1990. Notadamente a política paulatina de afastamento do Estado do setor social e, particularmente do setor educacional, seria consolidada nos anos seguintes, tanto por conta da aprovação da legislação, quanto da prática dos governos do período que favoreceram a expansão do ensino superior privado. Essa condição histórica corrobora aquilo que já constava na Constituição de 1988, inclusive abrindo espaço legal para o setor público financiar o setor privado, como afirma Vieira (2005).

Essa possibilidade, de fato, já vinha ocorrendo, tendo como um dos exemplos, as bolsas de estudos concedidas pelos governos estaduais e pelo Governo Federal aos estudantes de todos os cantos do país. Por isso mesmo, a educação foi um dos setores sociais mais afetados por essas mudanças jurídicas, buscando adequar o setor à nova ordem do capital.

Fica como herança política a pressão para que o poder público, em todas as áreas administrativas e também no setor educacional, siga as orientações internacionais para “integrar-se” à sociedade global. Isso significa, por conta da perspectiva da totalidade, adotar o receituário neoliberal na política educacional e propor reformas para o ensino superior na perspectiva das agências internacionais.

Mas isso não foi feito sem grandes embates políticos entre as décadas de 1980 e 1990, com forte mobilização dos trabalhadores na educação buscando resistir a essas mudanças, apresentando as suas alternativas para o setor educacional. Mesmo assim, apesar dos vários projetos de leis apresentados pelos diversos grupos em disputa por um modelo de educação que mais representasse os seus interesses, o vitorioso foi o do setor privado, que mais uma vez, se impôs ao setor público.

Isso tudo nos mostra que, historicamente, a educação brasileira sempre esteve à mercê do privatismo, seja ela laica ou não. Constatamos isso desde a sua concepção no período colonial com os Jesuítas, sobrevivendo até hoje com a nova legislação

educacional. Por outro lado, os diversos governos e as elites de cada uma dessas épocas, sempre buscaram se adequar ao movimento das forças externas, em detrimento dos interesses nacionais, em todos os níveis de ensino, notadamente no ensino superior. Essa condição histórica e social gerou, também, uma educação superior elitizada e excludente, não permitindo que grande parte da população brasileira tivesse acesso a uma unidade escolar em todas as regiões do país.

## **2.2. O ensino superior brasileiro: das faculdades isoladas do século XIX, às universidades reformadas do século XXI na perspectiva do Processo de Bolonha.**

Esse nível de ensino no país é recente e data da primeira metade do século XIX, quando o Brasil ainda era Colônia de Portugal. Por outro lado, a nossa universidade é mais recente ainda, sendo instalada apenas no século XX.

Já na América de colonização espanhola, desde o século XVI que a universidade está presente. Afirma Cunha (1986) que, por época da independência política do Brasil, em 1822, 26 universidades estavam espalhadas pelo continente latino-americano, todas controladas pela Espanha, enquanto que do lado administrado por Portugal, não temos nenhum registro dessas instituições.

Sobre essa ausência do ensino superior na colônia portuguesa, vejamos a explicação de Fávero (2006):

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (FÁVERO, 2006, p.20).

Isso corrobora a tese da subordinação da educação brasileira, em todos os níveis de ensino, aos interesses das elites locais e portuguesas, construindo um modelo educacional aristocrático, excludente e fora da realidade da maioria da população. Essa foi a matriz em que se estruturou o ensino no Brasil, que a rigor até hoje sobrevive, apesar das resistências dos docentes e das suas entidades de representação política, além do apoio dos discentes, ambos empunhando a bandeira do ensino público, laico, para todos, de

qualidade, condições basilares para a construção de uma sociedade democrática, merecendo o seguinte comentário de Martins (2009):

A democratização do ensino, da pesquisa e da cultura é pressuposto de uma sociedade democrática, portanto, a defesa da educação superior pública tornar-se um princípio daqueles que defendem a democratização do ensino e da cultura na sociedade brasileira. Contudo, é preciso compreender que esta defesa intransigente da gratuidade e do caráter público da educação superior no Brasil deve ser acompanhada de uma série de mudanças necessárias e profundas da sociedade brasileira, para que a universidade pública na sociedade contemporânea possa efetivar sua autonomia criadora e sua dimensão inteiramente pública. Ao mesmo tempo é preciso admitir que no redemoinho da crise estrutural do capital, da unanimidade das denominadas políticas neoliberais e da difundida ideologia da superioridade do privado em relação ao público, defender, reivindicar e lutar pelo caráter público das instituições sociais nos dias atuais, já pressupõe “remar contra a maré” (MARTINS, 2009, p.76).

Com efeito, como vimos anteriormente, o privatismo e o elitismo estão nas origens da organização da educação brasileira, do nível básico ao nível superior. Por isso que as primeiras faculdades criadas só foram possíveis porque tinham o objetivo claro de atender parte da elite portuguesa que fugira das tropas de Napoleão Bonaparte e que se refugiaria na colônia, entre 1808 e 1821. Elas não foram instaladas pensadas no conjunto da sociedade, mas na sua parcela privilegiada. Com efeito, antes desse período, como afirma Fávero (2006), a própria coroa de Portugal proibia qualquer ação no sentido de criação desse nível de ensino na Colônia<sup>35</sup>.

Por isso mesmo, em um primeiro momento, foram instalados cursos isolados para atender as demandas dos nobres fugitivos, sem nenhuma conexão com a realidade brasileira. Não por acaso, os primeiros cursos superiores foram os da área médica, instalados na Bahia e no Rio de Janeiro, e os da área jurídica, em São Paulo e Recife. A capital ainda detinha o primeiro curso de Engenharia na Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

Portanto, não havia um projeto educacional, apenas ações isoladas para atender as necessidades imediatas da nobreza da época. Assim, “... de modo geral, podemos dizer

---

<sup>35</sup>Mesmo assim, tivemos algumas tentativas frustradas. Conforme assinala Martins (2002), no período entre 1808 e 1882, 24 projetos de criação de universidades foram propostos e negados pelo Governo. Repare que é uma fase que engloba tanto a Colônia, quanto o Império, isso porque, ao final das contas, era o mesmo grupo social e de poder político, e, portanto, a mesma mentalidade, qual seja, formar uma elite para administrar a Colônia e depois o Império, excluindo a grande maioria do povo brasileiro do acesso à educação, seja do ensino básico ao ensino superior.

que no século XIX não há ainda uma política de educação sistemática e planejada: as mudanças realizadas sempre tenderam a resolver problemas imediatos, nunca encarando a educação como um todo” (ARANHA, 1993, p.190).

Martins (2002) nos informa ainda que ao final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior, estes isolados e espalhados pelo Brasil. No entanto, após a proclamação da República, a expansão vai acontecer, principalmente por iniciativa do setor privado e confessional, e que na década de 1920 o número de faculdades isoladas chegava a 133, com a hegemonia do setor empresarial e com a omissão do poder público.

Com efeito, eram instituições que promoviam um ensino superior elitizado e excludente, e que objetivava formar os filhos das elites, tanto daqueles vindos de Portugal no século XIX, e, depois, dos residentes em território nacional. Portanto, o ensino superior não foi constituído pensando no desenvolvimento do país e mais, excluía a maioria da população, sendo que esta ficaria restrita apenas no ensino básico, como foi constatado por Romanelli (2007):

Todavia, o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte. A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da colônia – a tradição da educação aristocrática (ROMANELLI, 2007, p.38-39).

Nesse quadro, fica claro que, diferentemente da colonização espanhola, a colonização portuguesa não tinha a intensão de instalar universidades no Brasil, apenas faculdades isoladas para atender pequenos grupos dominantes<sup>36</sup>. O Governo imperial manteve essa política, inclusive, criando obstáculos no sentido de não permitir que esse nível de ensino fosse instalado no Brasil.

Dessa maneira, foi só no século XX, já na República, que as primeiras universidades<sup>37</sup> foram criadas no país. No entanto, a regulamentação para funcionamento

---

<sup>36</sup> Demorou muito para que a universidade brasileira se concretizasse. Estamos atrás dos países de colonização espanhola como o Peru (1551), o México (1551), a Venezuela (1721), Cuba (1728), a Argentina (1821), o Equador (1826), a Bolívia (1832), o Chile (1842), o Uruguai (1849), a Colômbia (1867) e o Paraguai (1889), que possuem instituições seculares do mesmo nível.

<sup>37</sup> É aceito por todos que, nas primeiras décadas do século XX, tivemos a criação da universidade brasileira. A Universidade Federal do Paraná reivindica a condição de mais antiga do Brasil, sendo instalada em 19 de dezembro de 1912. A segunda seria a Universidade do Rio de Janeiro, instalada em 1920. No entanto,

das universidades no Brasil só veio em 1931, quando o Estado chamou para si a responsabilidade com a reforma educacional conduzida por Francisco Campos e que, entre outras medidas, publicou o Estatuto das Universidades Brasileiras. Nessa nova fase, a Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira, e que mereceu o seguinte comentário de Soares (2002):

A Universidade de São Paulo, criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores (SOARES, 2002, p.30).

Essa condição histórica de atraso na instalação do ensino superior no país, prejudicou e ainda prejudica, retardou e ainda retarda a produção do conhecimento científico no Brasil. Isso acontece porque o trabalho acadêmico precisa de tempo para se consolidar. No caso particular da produção da ciência, a antiguidade é um dos fatores determinantes, sendo que a própria USP, por ser a pioneira, é um referencial no Brasil na produção científica, embora tenha pouco mais de 80 anos.

Desse período até os dias atuais, a universidade brasileira passou por grandes mudanças, adequando-se ao mundo real e às constantes intervenções públicas e privadas, nacionais e internacionais, para construção da sua função social. Essas ações intervencionistas, internas e externas, foram notadas na reforma universitária de 1968 e na aprovação na atual LDBEN de 1996, sempre articuladas aos interesses das elites de cada época e às necessidades da economia de mercado.

Esse quadro histórico acabou consolidando um dualismo no ensino brasileiro, que a rigor ainda hoje é uma herança excludente: o nível superior e médio propedêutico para as elites e o fundamental e profissional para a população pobre e trabalhadora. As várias tentativas de reformas da educação brasileira no século XX debatem esse dualismo, com avanços e recuos, e como aponta Saviani (1996), tentando superar essa estrutura

---

falando particularmente dessa última instituição de ensino superior, Soares (2002) aponta que ela, “reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades” (SOARES, 2002, p.26).

educacional desigual. Isso acontece, como reforça Saviani (1996), porque não temos, ainda, um sistema educacional integrado e funcionando.

Sobre essa temática também se posicionou Romanelli (2007):

A manutenção desse dualismo, ao mesmo tempo em que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando o “derivativo” para conter a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do “sistema”, se estas lhes fossem acessíveis (ROMANELLI, 2007, p.169).

Tanto Saviani (1996), quanto Romanelli (2007) apontam que esse grave problema da educação brasileira acontece porque a legislação educacional, historicamente, trata cada nível de ensino separadamente, não existindo um projeto educacional integrado. Esse processo, se concretizado, poderia articular o ensino básico ao ensino superior, sendo este visto como uma das alavancas para a modernização do país<sup>38</sup>.

No entanto, essa condição de desarticulação da educação brasileira se arrasta ao longo do tempo. É verdade, porém, que em cada momento específico dessa história, essa condição histórica da educação brasileira tem as suas peculiaridades. No entanto, em geral, podemos afirmar que a educação brasileira mais excluiu do que incluiu os brasileiros na organização do seu tecido social, independente dos governos constituídos. Uma permanência de ideias e práticas pedagógicas, embora em realidades distintas, ou seja, não temos rupturas, seja em regimes democráticos ou não, mas a continuidade de uma mentalidade privatista que está em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior.

Em pesquisa realizada por Lima (2007), temos uma assertiva nessa direção:

O estudo sustenta, portanto, que as reformulações que estão sendo realizadas na educação superior brasileira só podem ser apreendidas em suas múltiplas determinações quando inseridas na análise de cada projeto econômico-político

---

<sup>38</sup>Ainda na década de 1930, Vargas pensava nessa modalidade de ensino com fator de desenvolvimento econômico, social, político e cultural do País. Percebe-se que o fator econômico é norteador e isso, em última instância, se articula aos interesses das elites da época. Mais tarde, será também o projeto de João Goulart (1961-1964) nessa mesma perspectiva. Com efeito, entre os vários pontos das Reformas de Base propostas pelo Presidente, a do ensino superior é central, pois possibilitaria ao país uma melhor adequação à modernização em curso na sociedade capitalista. Essa ideia também está no debate sobre a LDBEN de 1961, nas reformas educacionais de 1968 e 1971 promovidas pelos militares, e por fim, nas propostas da atual LDBEN de 1996, onde a prevalência é no sentido de atender as imposições do mercado, com o discurso de que isso geraria a possibilidade de desenvolvimento econômico para o país.

mais amplo e, especialmente, da reforma do Estado em curso no Brasil desde o final do século passado, realizando um movimento de continuidades e novidades em relação à reformulação da educação superior efetivada pelo regime burguês-militar, instaurado no Brasil em 1964 (LIMA, 2007, p.78).

Essas reformas buscam atender às exigências econômicas e políticas das elites de cada época, sejam as rurais no século XIX, ou as urbanas no século XX e XXI, ou ambas, tanto as internas, quanto as externas. Isso só é possível porque fazemos parte de uma totalidade, em uma articulação entre o micro e o macro, o interno e o externo, com influências recíprocas em um processo dialético, onde o conflito político e social é permanente.

Pelo que constatamos acima, talvez o único consenso que existe sobre a universidade brasileira, é o da sua importância para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país, mesmo que isso seja apenas para um setor social elitizado da sociedade. Por isso, antes de ser lugar comum, a educação é fator decisivo de distribuição de renda em qualquer sociedade. Com efeito, ela é alvo de análises, críticas e intervenções, buscando delinear políticas para o setor. No entanto, como esse processo precisa ser desenvolvido, é motivo de muita polêmica, gerando conflitos, tanto dentro da universidade, quanto fora dela. Isso acarreta, também, a intervenção de governos, do setor privado e das agências nacionais e internacionais de fomento e/ou de apoio na elaboração das políticas para o setor.

De fato, a interferência de organismos internacionais na educação brasileira está articulada à adequação do setor às recentes transformações do capitalismo. São propostas de reformas no sistema educacional como um todo, e para o que nos interessa aqui, a criação de uma “nova” universidade que seja compatível com a “nova” ordem capitalista global.

Por isso, a nossa afirmação de que a *Declaração de Bolonha* de 1999 vai influenciar em ações do Governo brasileiro no sentido de promover uma educação superior que esteja integrada à nova lógica do capital, em tempos neoliberais, buscando atender às necessidades da economia de mercado, com a lógica da internacionalização da economia, da política, da organização societária e da cultura.

Com base nessa linha de pensamento, podemos afirmar que a *Declaração de Fortaleza*, de 2004, documento curto como o seu congênere, e também, de apenas duas

laudadas, é a influência política imediata do texto aprovado na Itália pelos Ministros da Educação dos países europeus signatários.

Reunidos no Brasil no dia 26 de maio, ministros de oito países de Língua Portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste) decidiram aprofundar os seus laços integracionistas visando formar o Espaço de Ensino Superior da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com base em quatro prioridades:

1. O estímulo à qualidade das formações oferecidas no âmbito da CPLP e ao reconhecimento mútuo e internacional; 2. A promoção da mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e técnicos; 3. A cooperação no domínio da estrutura das formações superiores; 4. O incentivo à participação das instituições da CPLP em programas relevantes de outras comunidades de países (DECLARAÇÃO DE FORTALEZA, 2004).

Tendo objetivos próximos ao modelo europeu expresso na *Declaração de Bolonha*, busca-se formar um espaço de ensino superior entre os países da CPLP que possa dar respostas satisfatórias às necessidades integracionista desses países.

Nesse sentido, ampliando e indo além da CPLP, concretamente, tivemos a instalação de três instituições de ensino superior entre 2007 e 2010. A primeira foi criada entre 2007 e 2008, que é a Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM), com sede na cidade de Santarém, no Pará, com o seguinte objetivo:

Instituir uma rede multi-institucional que agregue os estados da Amazônia Brasileira e os países membros da Organização do Tratado da Cooperação Amazônica, quais sejam: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela. Propõe-se, juntamente com as demais universidades da região, constituir-se num projeto de integração pan-amazônica (SIEBIGER, 2011, p.7).

Depois tivemos a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2010, com sede na pequena cidade de Redenção, de aproximadamente 27 mil habitantes, no Estado do Ceará, com objetivo de integrar os países de língua portuguesa africanos.

Nesse mesmo ano e com o objetivo de integrar os países do MERCOSUL com os demais países da América Latina, o Governo Federal criou a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com sede na cidade paranaense de Foz do Iguaçu.

A criação dessas instituições é uma ação reflexiva do Governo brasileiro frente às mudanças que vem ocorrendo no ensino superior europeu, buscando adequar as instituições do país à nova lógica do capital internacional, como está fazendo o Velho Continente. Isso porque, na atualidade, “qualquer movimento relativo a reformas universitárias que se pretenda realizar no mundo seria considerado parcial se deixasse de mencionar ou fazer referência ao *Processo de Bolonha*” (SIEBIGER, 2011, p.10).

Isso tudo acontece porque vivemos uma época em que o capitalismo se apresenta altamente tecnológico, precisando de uma mão de obra cada vez mais preparada para essa realidade, então a educação precisa se adequar a isso e a universidade não fica excluída desse processo. Com efeito, os vários programas do Governo Federal para o ensino superior, desde a década de 1990 até as reformas mais recentes, seja para o setor público ou para o setor privado, corroboram as nossas afirmações.

Podemos destacar alguns desses programas como o FIES, criado pela lei 10.260 de 2001, pela administração do PSDB, para, em 2010, ser atualizado pelo governo do PT, e estar assim definido como “... um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas” (PORTAL DO MEC); outro programa para financiamento de alunos na rede privada é o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado no primeiro governo petista, que assim o definiu:

É um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (PORTAL DO MEC).

Na prática, esses dois programas significam a transferência de recursos do setor público para o setor privado, com o discurso de inclusão social, sendo implementados pelos governos do PSDB e do PT.

No entanto, em caminho oposto, visando fortalecer a rede federal de ensino superior, foi criado, em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e estava destinado às universidades federais, para a recuperação e expansão da sua estrutura física, e “que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior” (PORTAL DO MEC).

Esse processo de expansão do ensino superior, seja o público ou o privado, foi potencializado com a introdução das novas tecnologias no setor produtivo, o que permitiu aperfeiçoar o tempo de trabalho, garantindo mais produção em menor espaço de tempo. Isso tanto no campo da produção material, quanto imaterial ou intelectual. Por isso que, nesse contexto, a educação ganhou papel central, pois a sociedade do conhecimento passa pela produção de novos saberes, de inovações tecnológicas, com a universidade tendo papel singular.

É por isso que a universidade passa a ser central e é nessa linha que temos que entender as reformas da universidade brasileira desde os anos de 1990 até os dias atuais, tanto no governo do PSDB, quanto no governo do PT, com a execução do Decreto 2207/97, que promoveu a diluição entre o público e o privado, perpassando, portanto, pelos dois períodos governamentais. Nessas administrações, a legislação favoreceu o privatismo no setor educacional no Brasil.

No governo petista, o REUNI, a partir de 2007, embora tendo uma direção contrária ao governo anterior, pois essa proposta é no sentido de fortalecer a rede pública federal, mas é, ao mesmo tempo, um bom exemplo de uma política pública para readequar as universidades federais às novas exigências de uma sociedade em transformação no campo da economia, da política e da cultura, indo ao encontro ao *Processo de Bolonha*.

Por isso que, apesar de algumas divergências teóricas, todos concordam que a universidade é a referência nessa nova sociedade e, em conjunto com a tecnologia, aparecem as duas como boas possibilidades para apresentar saídas para os problemas econômicos e sociais da contemporaneidade.

Assim, justifica-se a preocupação do Governo, dos teóricos e dos grupos sociais ligados ao ensino superior no país sobre os rumos que ele deve tomar nessa sociedade em transformação. É nesse sentido, também, que os organismos internacionais passam a atuar, notadamente nos países periféricos, por uma educação que prepare o trabalhador para essa nova realidade do capital internacionalizado.

No entanto, com a atual legislação educacional em vigor e com o apoio dos governos neoliberais do período, acontece um processo de desfiguração da Universidade como produtora do conhecimento. A articulação do ensino, com a pesquisa e a extensão, foi profundamente alterada, ganhando mais espaço o ensino, em detrimento dos dois

últimos, com implicações no aumento da carga horária do professor, como foi constatado no capítulo 4. Estava abalada a estrutura fundacional da universidade brasileira. Especificamente sobre esse tripé do ensino superior, afirma Catani; Oliveira (2007) que:

O padrão da grande universidade, pautada pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como modelo de expansão para a educação superior não foi mantido. Em seu lugar, começou a ganhar forma na LDB um sistema mais diversificado e diferenciado. Conforme a lei, a educação superior pode ser ministrada em IES públicas e privadas, com variados graus de abrangência ou especialização, por meio de universidades e instituições não universitárias (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p.78).

Com base na atual LDBEN e em toda a legislação educacional complementar subsequente (leis, medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções e pareceres) que estabeleceu uma base jurídica para a educação brasileira, esses dois pesquisadores concluem afirmando que:

Toda essa base legal introduzida promoveu a completa reestruturação da educação superior no país, em um processo que restringiu (e metamorfoseou) a atuação da esfera pública e ampliou a ação do setor privado, alterando de maneira significativa a identidade das IES, procurando tornar a educação um bem ou “produto”, que os “clientes” adquirem no mercado universitário (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p.83).

É um corpo jurídico que mostra que a educação pública no Brasil não é prioritária, que a Constituição de 1988 não mudou isso e que a LDBEN de 1996 foi mutilada do seu projeto de uma escola pública e de qualidade, como era a proposta contida no *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, há mais de oitenta anos.

O resultado final com essa nova legislação educacional, é que ficou ruim para os trabalhadores, que não tiveram um ensino de qualidade, mas também não foi bom para a própria burguesia, que precisa de uma mão de obra preparada para um setor produtivo de alta tecnologia nesse mundo cada vez mais competitivo, condição não concretizada com esse modelo educacional brasileiro.

Frigotto (1996), nesse sentido, criticando essa legislação, nos diz que: “o enfraquecimento da escola pública e o reforço às teses privatistas e mercantilistas, em boa medida, se constituem numa falsa vitória e, portanto, um limite aos próprios interesses de frações da moderna burguesia” (FRIGOTTO, 1996, p.159).

Também criticando a atual LDBEN, Demo (2006) aponta que ela não é inovadora, pois em regra vê a educação apenas como ensino, que não acompanha o desenvolvimento tecnológico como deveria em um mundo informatizado e não apresenta uma proposta que possa preparar o trabalhador para esse mercado de trabalho especializadíssimo. Sobre o tema do trabalho e a sua relação com o mundo moderno, tecnológico e global, destaca o papel da educação nesse contexto, mas para humaniza-lo. Com efeito, criticando a omissão da LDBEN nesse tema, Demo (2006) faz a seguinte afirmação:

Nesse sentido, consideramos um pecado mortal na lei não participar dessa discussão. A omissão é puro atraso. Não é escondendo a cabeça na areia que se enfrenta o mundo moderno. Isso é tanto mais angustiante porque é cada vez maior a convicção de que estaria na educação a estratégia mais efetiva para enfrentarmos a modernidade, sobretudo no sentido de uma cidadania plantada na competência humana de manejar bem o conhecimento moderno. Assim, a falta de percepção do desafio reconstrutivo do conhecimento, com qualidade formal e política, continua uma chaga aberta na história do país (DEMO, 2006, p.93).

As reformas propostas e executadas pelos governos nesse momento do capitalismo, eram uma tendência em nível mundial para enquadrar a educação no processo de reestruturação do capital. Esse processo foi nomeado de “a nova ortodoxia” do setor produtivo, aplicada à educação e que, de acordo com Oliveira (2009), tinha cinco elementos básicos:

- 1.A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
- 2.A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
- 3.A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
- 4.A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
- 5.O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da previsão popular por meio da livre-escolha do mercado (OLIVEIRA, 2009, p.200).

Analisando esses cinco itens, podemos relacionar a educação com a perspectiva do mercado, ou seja, uma educação preparando mão de obra para um capitalismo em crise, e nesse caminho, tentando superar os seus prejuízos, intensifica a exploração sobre o trabalho. Mas não um trabalho qualquer e sim bem mais preparado, mais qualificado, formado em instituições de ensino superior, e que estejam aptos para trabalhar com as novas tecnologias.

Além do mais, fica evidente que o Estado deve participar o mínimo possível, como está implícito no item quatro, e que é o mercado quem deve ser a opção reguladora na relação da educação com o setor produtivo.

Os elementos acima descritos podem ser observados nas reformas postas em prática no Brasil nos anos 1990. A operacionalização de tais reformas era justificada pela necessária modernização do país, que carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva, como afirma Oliveira (2009).

Além disso, a internacionalização educacional com bases na lógica do capital e na necessidade de atender o setor produtivo cada vez mais tecnológico, interfere ainda mais no cotidiano do trabalho escolar, notadamente no ensino superior. Nesse contexto analisam Teixeira; Oliveira (2012):

As características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais [...] ***Entretanto, é no sistema de ensino superior que se verifica o maior impacto (grifo nosso)***. Isso porque a globalização considera, como um dos principais valores, o conhecimento, e, neste, o advindo de patamares superiores, nos quais, a busca de educação e certificação continuada se faz presente. A universidade adquire um valor máximo e a concepção de liberdade acadêmica, símbolo da intocabilidade do ensino superior, passa a sofrer impacto. O processo de massificação do ensino superior [...], associado aos desafios de criatividade, inovação e qualidade impostos pela Sociedade do Conhecimento, produziu um impacto muito grande nas instituições universitárias, no modelo de ensino aprendizagem vigente e no perfil desejável do professor universitário. Em termos de ensino aprendizagem, a ênfase deixa de ser colocada no ensino e passa a incidir na aprendizagem; [...] A produção de conhecimento passa a ser dirigida para as aplicações práticas, voltando, assim, um pouco as costas ao conhecimento pelo conhecimento (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2012, p.5).

A relação entre a educação e a tecnologia provocou políticas públicas em âmbito internacional e nacional, no sentido de uma formação educacional orientada para o consumo, como afirma Oliveira (2009). Com apoio de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, as reformas educacionais buscavam na educação a formação de um trabalhador para um mundo das inovações tecnológicas que contribuísse positivamente no processo de reestruturação do capital.

Nessa lógica, o trabalho, o mercado e a educação faziam parte de um todo articulado, na busca de alternativas para um capitalismo em crise, para o mundo do trabalho incerto e uma sociedade em constante transformação. Com efeito, o trabalho é

duramente afetado, tanto na sua precarização, quanto na sua intensificação, seja do trabalhador em geral, ou do professor, em particular.

No contraponto, essa realidade é sistematicamente denunciada pelo ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) nas suas comunicações regulares com os professores. Em vários dos seus informativos, a entidade denuncia essa interferência estrangeira na educação brasileira, bem como a precarização do trabalho docente, com a mercantilização da universidade, que empobrece a produção acadêmica (Informativo de setembro de 2011) e a intensificação do seu trabalho aumentando o volume e a quantidade de atividades do professor (informativo de março de 2012), dentre outros problemas que, com certeza, vão afetar o cotidiano desse profissional na sala de aula.

Dentre os vários aspectos dessa intensificação do trabalho docente, está a necessidade de se ter uma produção acadêmica cada vez mais volumosa, fato conhecido como produtivismo acadêmico, aqui entendido como:

[...] um fenômeno derivado dos processos de regulação e controle, em particular, os de avaliação, que se caracterizam pela excessiva valorização da quantidade de produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade [...] O produtivismo acadêmico é decorrente do risco de que o produto final da pesquisa científica (a publicação) se transforme em um fim em si mesmo e não em um resultado decorrente do processo de produção de conhecimento (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015, p.2).

Dessa maneira, pressionado, o professor do ensino superior tem que produzir cada vez mais e em um menor espaço de tempo possível, para contentar as agências reguladoras e o mercado. Essa condição de trabalho está provocando diversas reações e protestos dessa categoria profissional em todo o Brasil. Em documento divulgado no dia 2 de julho de 2012 por docentes da UFPB, com o título *Ciência precisa de maturação, que esse princípio possa ser aplicado nas Ciências Humanas!* foi feita a seguinte crítica:

Consideramo-nos profissionais sérios, comprometidos com a universidade, com o trabalho acadêmico e com a produção do conhecimento, e sempre buscamos em nossas atribuições, seja no ensino, na pesquisa, na extensão ou na administração, contribuir com a melhoria dos cursos de História da graduação e da pós-graduação. Nossos alunos sabem do que estamos falando e não precisamos, aqui, dizer quem somos e porque nos colocamos contra o produtivismo quantitativo. Não acreditamos que se faça História – uma ciência humana do acúmulo, da maturação, da reflexão, uma escrita tão próxima da literatura, com tanto a ver com a imaginação criativa – sem o tempo que lhe é devido e sem propósito de dizer algo novo. Não defendemos, aqui, a acomodação, fenômeno tão nocivo à vida acadêmica, e reconhecemos a

importância da produção científica e da publicação periódica de resultados de pesquisas – que tem avançado, apesar dos percalços, em nosso país – mas entendemos que produção não é sinônimo de produtivismo. Essa distorção, com seus inúmeros vícios, mais esteriliza que permite o avanço da ciência, especialmente no campo das humanidades. A questão fundamental é definir o que significa produção. Limitar o reconhecimento da produção acadêmica ao vale-tudo do “publish or parish”, não é contribuir para a inovação, é ingressar num “burocratismo” que privilegia a busca desenfreada de rankings em vez da efetiva e qualificada produção científica (INFORANDES, 2012).

Nessa ligeireza do mundo atual, Mancebo (2006) aponta três mudanças nas relações de trabalho que estão afetando o cotidiano do docente: a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho, todas contribuindo para uma intensificação do trabalho docente no ensino superior, notadamente no aumento da sua carga horária de trabalho.

Com o imediatismo da “sociedade pós-moderna”, Mancebo (2006) afirma que o trabalho de pesquisa do professor está comprometido, pois pela sua particularidade, demanda tempo, coisa difícil nessa sociedade que cobra uma produção rápida em consonância com o mercado. Mais uma vez o que prevalece é a ideia do tempo e um tempo mínimo exigido pelas regras da economia, onde tudo é mercadoria, inclusive o conhecimento, comprometendo a qualidade da produção científica.

Esse produtivismo acadêmico, seja na graduação ou na pós-graduação, pressionando o professor a resultados imediatistas compromete a qualidade do ensino e da pesquisa na universidade. Nesse sentido, é significativa a diminuição do tempo de formação dos discentes, já na graduação, mas, principalmente, na pós-graduação. Isso tem relação direta com a necessidade de uma formação cada vez mais rápida que atenda as demandas do mercado, apesar da resistência de muitos professores e alunos a esse modelo de formação acadêmica.

Com efeito, esse quadro social narrado, tem gerado um profundo desconforto no exercício da profissão de docente e as doenças começam a aparecer. Lacz (2010) aponta a Síndrome de Burnout como a mais comum, e que “... está associada a sintomas relacionados à exaustão mental, emocional, fadiga e depressão” (LACZ, 2010, p.56), desse profissional, na medida em que o seu trabalho está cada vez mais intenso.

Isso tudo acontece porque, na educação, as políticas governamentais, em geral, estão favorecendo o aumento do volume de trabalho do professor, bem como

beneficiando a ampliação do ensino superior privado, em detrimento o setor público. Com efeito, Bosi (2006), no artigo, *a precarização do trabalho docente no Brasil*, aponta alguns dados nessa linha de raciocínio: em 1980, 54,6% dos docentes estavam na rede pública, mas em 2004 o percentual era de apenas 33,6%.

O momento mais significativo na construção desses índices coincide com o período dos governos da década de 1990. Nesse período, as universidades federais do país passaram por momentos difíceis, principalmente com o achatamento salarial dos professores e a falta de investimentos na parte estrutural dessas instituições de ensino.

Na década seguinte, uma nova política educacional para o ensino superior público foi posta em prática com base em alguns pontos como: o fortalecimento das universidades federais com grandes investimentos para recuperar a sua capacidade de pesquisa e ensino, além da criação de novas unidades em vários estados brasileiros. Tivemos, também, a criação e expansão dos institutos federais de educação e a recuperação salarial dos docentes da rede federal de ensino.

Tudo isso não significou, porém, que as instituições privadas tenham perdido o seu espaço. Conforme dados do censo MEC/INEP de 2010, 62,1% dos professores do ensino superior estão trabalhando na rede privada. No entanto, esse percentual era 65,1% em 2003, o que demonstra um pequeno crescimento do setor público. Por outro lado, essa política de expansão das instituições federais de ensino implicou em mais trabalho para os docentes, sendo um dos fatores apontados como responsável pela intensificação da sua atividade profissional.

Por isso, afirmamos que tanto no período dos Governos do PSDB (1995-2002), quanto no período dos Governos do PT (2003-2012), o professor teve o seu trabalho afetado negativamente: precarizado no primeiro governo, principalmente com as perdas salariais, e intensificado no segundo, sobretudo com a sobrecarga de trabalho para o professor.

Isso porque, como asseveram Silva Júnior; Sguissardi; Silva (2010), o trabalho do professor é hoje a principal fonte geradora de riqueza no mundo. Isso tem levado o capital a pressionar o trabalho de pesquisa nas universidades, determinando a mercantilização do ensino superior, no exterior e no Brasil. O trabalho do professor passa a ser decisivo nessa

etapa do capitalismo, criando o que esses autores definiram como “sociabilidade produtiva” e afirmam que:

Para isto, de um lado, as instituições escolares – que são o lugar privilegiado da educação básica – são chamadas para o lugar central no processo de construção desta sociabilidade; de outro, as universidades são postas no centro do processo de formação de professores e de produção de ciência, tecnologia e inovação tecnológica, modificando profundamente a natureza da instituição universitária, das instituições escolares da educação básica e, também, a do trabalho do professor (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p.10).

Para os autores citados acima, a universidade brasileira não ficou imune a essas transformações no capitalismo. Marx; Engels (1983) diria que é porque existe uma relação entre a totalidade e as particularidades.

No entanto, não podemos importar conceitos ou teorias, mas buscar no concreto dado, a construção de novas categorias que permitam o entendimento do local. Isso porque cada sociedade tem a sua lógica organizacional, porém, não está isolada, pois que é uma construção coletiva, mas não de acordo com que queremos, e sim dentro das possibilidades da luta real<sup>39</sup>.

Assim, pertencer a essa sociedade onde tudo é mercadoria, tem um preço a ser pago:

A universidade estatal pública brasileira passa por um processo de mercantilização de sua identidade institucional, em função da naturalização do sequestro do fundo público pelo capital, fenômeno que, de imediato, leva à intensificação e precarização do trabalho e, para o que aqui nos interessa, do trabalho do professor-pesquisador das universidades públicas do país. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p.12).

E é nesse contexto globalizado, neoliberal, de alta tecnologia, com uma perspectiva de uma educação internacionalizada, que as políticas governamentais para as universidades, tanto no Brasil, como fora dele, cumprem um papel central na nova fase do capitalismo: preparar o trabalhador para a sociedade da informação, tecnológica e do

---

<sup>39</sup>Sobre essa temática, na carta a Annenkov, Marx (1983), afirma que a sociedade é uma ação recíproca dos homens, independentemente da sua vontade e que a diversidade social em cada uma delas é enorme, com o trabalho podendo ser vital ou alienante dependendo de como o trabalhador está inserido nesse processo e como ele percebe a sua ação. Então, o professor encontra uma determinada realidade já posta e é nela que terá que construir o seu ser. Hoje, essa realidade é neoliberal (Hayek, 1990), líquida (Bauman, 2001), de condição pós-moderna (Harvey, 2002), flexível (Sennett, 2007) e é nela que ele terá que lutar e sobreviver.

conhecimento, mesmo que, com essa prática, isso possa comprometer a qualidade do ensino dessas instituições. Isso porque,

Frente ao acelerado processo de internacionalização, especialmente nas últimas décadas, mais efetivamente nos níveis científicos e tecnológicos, as universidades buscam espaço diante desse novo panorama que se apresenta. Esse processo passa a ser até uma questão de sobrevivência, ou seja, torna-se necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior, nacionais e estrangeiras (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2012, p.3).

Nesse contexto econômico, político, social e cultural, as políticas educacionais para o ensino superior no Brasil, primam mais pela continuidade do que pela mudança. Sobre essa perspectiva comenta Oliveira (2009):

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anterior. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009, p.198).

Analisar e comparar esses dois governos no campo educacional é uma atividade intelectual complexa, espinhosa, mas necessária e, por isso mesmo, tem sido uma constante como apontam Lima (2007), Oliveira (2009), Durhan (2000, 2010), Almeida Filho (2010), Aguiar (2011), Hermida (2012), dentre outros pesquisadores sobre a educação brasileira.

Também é consenso entre esses mesmo pesquisadores que, na fase atual das grandes mudanças no capitalismo, como narramos no primeiro capítulo, para o Brasil é evidente que a prática de Governo para “integrar” o país nessa nova ordem internacional sob a hegemonia da política neoliberal se dá a partir da década de 1990.

Com efeito, e em consonância com o discurso da modernização que direcionou seu projeto político de “reconstrução nacional”, o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e, posteriormente, o governo Itamar Franco (1992-1994), ambos elaboraram um conjunto de alterações na política de educação superior pautado no projeto de formação de recursos humanos demandados por um mercado competitivo, que forjava a

inserção do Brasil na globalização econômica e na sociedade da informação, como assevera Lima (2007).

Mas foi no governo do PSDB, na administração de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que esse processo se intensificou e se consolidou. Como afirma Santos (1994), o governo que deu continuidade à política conservadora em voga na época com base na orientação neoliberal em uma aliança com o Partido da Frente Liberal, (hoje Democratas), partido cujos militantes têm a sua origem, em grande medida, no governo da ditadura militar. Mais do que isso, que têm a orientação econômica fundamental na lógica do mercado, na livre concorrência, da não interferência do Estado na economia e nas questões sociais, o que leva, conseqüentemente, à teoria do Estado Mínimo. Então, com essa orientação, a ideia era deixar, paulatinamente, que as ações do Governo fossem absorvidas pela iniciativa privada.

Não era algo acidental, mas perfeitamente articulado e pensado, tanto que, Fernando Henrique Cardoso,

Em seu discurso de despedida do Senado, afirmou taxativamente que o seu governo iria marcar “o fim da era Vargas” (...), justamente no momento em que a reestruturação produtiva, a precarização do trabalho, o desemprego crescente e a crise de representação dos partidos e associações classistas, finalmente, faziam seu ingresso no Brasil (FREDERICO, 2004, p.111-112).

Esse ataque ao trabalho e ao Estado fazia parte da dinâmica do “novo” capitalismo, como analisamos no primeiro capítulo. Garantir os lucros do capital a partir da exploração do trabalho e entregar os serviços básicos que atende à grande maioria da população como saúde, educação, energia, transportes, dentre outros, para a iniciativa privada, com a ideologia de ser esta mais eficiente que o poder público.

Como consequência dessa visão político-ideológica, e encarando a educação como um serviço público não estatal, o Governo preparou o terreno para a privatização do ensino superior público federal brasileiro. A legislação federal garantiu mais liberdade, diversificação e flexibilidade na oferta de novos cursos superiores.

Deve-se reconhecer, no entanto, que a grande liberdade na organização dos cursos e na estrutura do ensino superior propiciada pela LDB, **estranhamente**, (*grifo nosso*) em grande parte foi ignorada pelas universidades públicas. O ensino privado tirou maiores proveitos das inovações (DURHAM, 2010, p.5).

Não diria que é estranho, mas sim que é uma política deliberada de favorecer o ensino superior privado e, por isso mesmo, tem a resistência das universidades públicas federais à nova estrutura jurídica para a educação brasileira, que fortaleceu o setor privado em detrimento do setor público.

Hermida (2012), também, aponta que essa prevalência do setor privado sobre o setor público no ensino superior passa a ser uma política de governo na década de 1990. Isso porque, no processo de discussão e aprovação da LDBEN, e a mesma condição para o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001, o governo passa a ter uma postura de enfretamento com os professores, buscando fortalecer a iniciativa privada, em detrimento da educação pública.

Isso contrariava a proposta inicial do PNE, que era conceber a educação, atenta sim às mudanças do capitalismo em um mundo globalizado, mas direcionada para a formação do homem completo, na sua dimensão econômica, social, política e cultural, tudo contribuindo para o seu aperfeiçoamento e dignidade. O homem deve prevalecer sobre o mercado, onde o público é mais importante do que o privado.

Sobre essa relação entre o público e privado no ensino superior brasileiro, nos diz Durham (2010) que ela:

Permanece relativamente estável no período de 1933 e 1965, com predomínio do setor público. Em 1965, no início do governo militar, o setor privado começa a crescer mais vigorosamente do que o público, ultrapassando-o em número de matrículas em 1970. A partir desta data, o predomínio do setor privado cresce continuamente até 1980 e cai (embora muito pouco) entre 1985 e 1995. O período do governo Fernando Henrique Cardoso é marcado por uma nova expansão do setor privado que continua a crescer até 2008, durante o governo Lula, embora em ritmo menor (DURHAM, 2010, p. 7-8).

De fato, de acordo com os números extraídos do banco de dados MEC/INEP pela professora da USP, Eunice Durham (2010), em 1933 o setor público era responsável por 56,3% das matrículas no ensino superior, em 1970 cai para 49,5%, no final do governo FHC, em 2002, esse percentual é de apenas 29,5% e em 2008, já no governo Lula ela cai ainda mais, chegando a 25,1%. Com base nesses percentuais e considerando a lógica da sociedade burguesa e capitalista, que é hegemônica e que valoriza o mercado, acreditamos que essa condição, dificilmente, poderá ser revertida.

Outro aspecto a considerar sobre a nova Lei da educação, é sobre a temática do trabalho do professor. A LDBEN de 1996, é a que mais aborda o assunto, embora os apontamentos sobre a condição de trabalho do docente sejam modestas, porém, é mais avançada do que as leis anteriores, que simplesmente ignoravam tal assunto.

De fato, no título II, inciso VII, aponta para a “valorização do profissional da educação escolar”. No entanto, a mesma Lei é pródiga em atribuir tarefas aos docentes. Isso, com certeza, tem contribuindo tanto para precarizar, quanto intensificar o seu trabalho. No seu Título IV, quando trata *Da Organização da Educação Escolar*, diz:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (CONSTITUIÇÃO DE 1988).

Não estamos dizendo que essas não sejam atribuições dos professores, são sim, inclusive, na prática do seu trabalho, ele já faz isso, notadamente dos itens II ao V. Sobre o item I, a experiência tem demonstrado que, em geral, é peça de ficção e que boa parte do corpo docente nunca leu ou teve acesso à proposta pedagógica do seu estabelecimento de ensino. Sobre o item VI, podemos dizer que é mais uma ação do corpo administrativo-pedagógico do que uma intervenção do professor, e para isso ele foi concebido.

Além da preocupação com o trabalho do professor, a nova Lei dá ênfase para a formação do docente. No entanto, quando trata especificamente dos *Profissionais da Educação* no Título VI, a preocupação maior é com a formação do professor e não com as suas condições de trabalho, exceto em apenas um artigo, que diz:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (CONSTITUIÇÃO DE 1988).

Se na Lei os professores têm algumas conquistas, essa realidade precisa ser construída na luta. O Piso Salarial Nacional, embora seja para a educação básica, é um bom exemplo. Se desde 1996 ele é uma exigência legal, apenas em 2008, ou seja, doze anos depois, é que vai para o mundo da prática do professor, com a aprovação da Lei 11.738, apesar da resistência de muitos prefeitos e governadores em todos os cantos do país.

Outro problema apontado pelos sindicatos da categoria é que com o piso, o plano de carreira na questão dos salários fica prejudicado, pois há uma aproximação do piso com o maior salário. Na prática, essa melhoria salarial tem sido usada para favorecer o achatamento dos salários de muitos professores em várias regiões do Brasil.

Mas, dialeticamente, existiram pontos positivos. Tendo como orientação a lógica do pensamento marxiano, onde tudo é dialético e na perspectiva da contradição, abre-se sempre a possibilidade de, a partir de um dado legal, não existindo no mundo real, a luta vai buscá-lo. Por isso a obra de Demo (2006) é relevante na análise dessa temática, pois como afirma, a nova LDBEN avançou, trouxe coisas positivas para a educação e isso é verdadeiro, mas também, manteve velhos ranços que precisam ser rompidos.

Por ser uma Lei que interfere em toda a estrutura educacional do país, seja na rede pública ou na rede privada, essa LDBEN foi denominada de “Lei Pesada”, por Demo (2006) e por isso mesmo, “não teria qualquer condição de passar com um texto avançado, no sentido de ser a lei dos sonhos do educador brasileiro” (DEMO, 2006, p.10).

Isso aconteceu, principalmente, porque a sua aprovação passou pelo Poder Legislativo, que ele qualificou de ruim, usando a expressão de ser ele um verdadeiro “pesadelo” e que “as leis importantes não podem deixar de sair com sua cara, e são, pelo menos em parte, também um pesadelo” (DEMO, 2006, p.10).

Talvez o principal pesadelo para o professor seja a sua condição de trabalho advinda dessa nova realidade jurídica. Isso porque, com a prevalência do mercado em todos os setores da vida societária, gerou uma forte influência na educação em geral e na atividade profissional docente.

Um dos principais problemas da nova LDBEN apontados por Demo (2006) é justamente no entendimento sobre o campo do trabalho, que vê a educação como um serviço do mercado preparando mão de obra e não como um direito. O processo

educativo, na sua concepção, deveria sim preparar para o trabalho, mas, principalmente, para uma perspectiva de humanização dessa sociedade neoliberal e de alta tecnologia. Nesse contexto, Demo (2006) vê a participação política do professor como fundamental para essa discussão política e pedagógica, e como meio de superar os entraves da educação brasileira.

Essa complexidade social nos levar a afirmar que entender o Brasil, ontem e na atualidade, não é tarefa fácil, principalmente quando hoje confrontamos dois estilos diferentes de governo entre os períodos de 1996 e 2012, mas que em alguns pontos se tocam. Isso porque, dependendo de certas situações concretas, são governos com propostas conflitantes, mas em outros casos se assemelham, o que podemos confrontar no campo da educação, notadamente no trato das universidades federais, onde as ações governamentais ora se equivalem, ora não.

Por exemplo, Oliveira (2009) defende a tese de que algumas ações desenvolvidas no campo educacional pelos governos petistas, já estavam presentes nos governos do PSDB, notadamente no modelo de gestão, na lógica de usar a educação como instrumento de inclusão social. Sobre essa temática afirma:

O governo FHC encarnou essa lógica: o recurso à racionalidade técnica como meio orientador das políticas sociais. A crítica a essa postura constituiu-se em importante fator na eleição de Lula. Era esta a lógica que se esperava romper com a assunção de Lula à presidência da República, todavia seu primeiro mandato apresentou mais permanências que rupturas nesse sentido. Até mesmo a retórica observada nessas políticas foi sendo assumida pelo novo governo que passou a professar a inclusão social no lugar do direito universal à educação (OLIVEIRA, 2009, p.203).

Em todo o período, portanto, temos o aprofundamento das reformas neoliberais e no que nos interessa aqui, também na educação, com a diluição do público no privado e vice-versa. “Esse pressuposto atravessa os principais documentos e ações do MEC (1995-2004) e tem na questão do acesso à educação superior a sua mais eficiente estratégia de manipulação ideológica” (LIMA, 2007, p. 126).

É uma reforma educacional para atender aos interesses do capital, embora com uma política de inclusão social, e de ações voltadas para toda a população, portanto de viés democrático. É um projeto que completa a grande reforma iniciada pelos militares na década de 1960, quando as agências internacionais interferiram na reforma da educação superior brasileira. O pano de fundo era o fortalecimento da iniciativa privada,

condição que veio à tona nos governos da última década do século XX e a primeira década do século XXI. Nessa perspectiva,

A pauta da reformulação da educação superior brasileira permaneceu a mesma de Tarso Dutra a Tarso Genro; o privatismo exaltado que alocava verbas públicas para o setor privado leigo e confessional; a ampliação do número de cursos privados; a privatização interna das universidades públicas; a indicação de que o financiamento da educação superior poderia ser realizado por loterias federais; a integração dos docentes e pesquisadores como setor privado, brasileiro e internacional; a compra de pacotes tecnológicos produzidos nos países centrais; a concessão de bolsas para os alunos “pobres” estudarem nas instituições privadas; a ampliação da isenção fiscal para os privatistas laicos e confessionais; a diversificação e o aligeiramento dos cursos e as alterações na carreira docente, imprimindo uma lógica empresarial ao trabalho docente (LIMA, 2007, p.190).

Programas como o PROUNI e o FIES estão na lógica de fortalecimento da rede privada com o discurso de inclusão social. E o REUNI, se de um lado vem para reestruturar e fortalecer a universidade federal brasileira, por outro, acabou sendo fator decisivo na intensificação do trabalho docente, principalmente devido a criação de novos cursos na graduação e, decisivamente, por conta da expansão da pós-graduação, notadamente a *stricto sensu* com os mestrados e os doutorados em todas as áreas do conhecimento.

Todas essas políticas educacionais receberam críticas, tanto dos professores, temendo pela privatização dos recursos públicos e preocupados com a qualidade do ensino, quanto dos privatistas, que acusavam o governo de um retrocesso no setor, fazendo das instituições de ensino da rede federal, “cabides de empregos”.

Em defesa do governo petista, o professor Naomar de Almeida Filho, ex-reitor da Universidade Federal da Bahia no período de 2002 e 2010, ou seja, nos governos do PSDB e do PT, aponta com dados estatísticos, três pontos em que Lula tem números melhores do que FHC.

Vejamos um deles para comparação, que é sobre o aumento de vagas e matrículas nas universidades federais. Enquanto no governo FHC a taxa de aumento foi de 6% ao ano, no mesmo período, no governo Lula, ela foi de 11%. Já em relação às novas matrículas, no governo FHC elas chegaram a um total de 158.461, enquanto que no governo Lula elas atingiram um total de 478.857, como aponta a análise de Almeida Filho (2010), isso quando é comparado o segundo mandato de ambos os presidentes.

Para concluir, como afirmamos no primeiro capítulo da tese, no contexto de crise do capitalismo e na sua tentativa de se reestruturar produtivamente, a exploração do trabalho é central. Para tanto, dentre outros instrumentos, a introdução das altas tecnologias no setor produtivo foi decisiva.

Com efeito, esses avanços tecnológicos também chegaram ao setor educacional, e vão interferir na formação dos alunos e no trabalho dos professores, exigindo uma nova universidade, seja pública ou privada, mas comprometida com essa realidade. Por isso mesmo que os países da Europa se obrigaram a propor uma ampla reforma do seu ensino superior para se adequar a essa nova realidade, iniciativa conhecida como *Processo de Bolonha*.

No Brasil, por conta da totalidade do capitalismo, a situação se repetiu. Isso provocou profundas mudanças na lógica produção e reprodução do capital no país e no mundo do trabalho, que afetou e continua a afetar a educação como um todo, e o trabalho do docente em particular, precarizando e intensificando a sua atividade profissional, tanto na rede pública, quando na rede privada.

É nesse contexto de mudanças, tanto na perspectiva de uma ordem internacional, na lógica da globalidade, do neoliberalismo, e em uma sociedade em permanente transformação, que é líquida, flexível e de condição pós-moderna, quanto nas implicações desse processo no cenário nacional brasileiro, que estaremos investigando, nos dois últimos capítulos da tese, as consequências dessa realidade na UFG e nas condições de trabalho do docente na instituição no período de 1996 a 2012.

### **CAPÍTULO III - A UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: DAS ORIGENS DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO, ATÉ A EXPANSÃO PELO REUNI E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE**

*O objetivo central e estratégico da Universidade Federal de Goiás é o de consolidar-se como uma instituição de referência no contexto da educação superior brasileira e continuar desempenhando o papel de referenciar as Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de Goiás, nas atividades de ensino de graduação e pós-graduação, de pesquisa e de extensão (RELATÓRIO DE GESTÃO DA UFG -2007, p.10).*

Ancorados nessas afirmações do Relatório de Gestão de 2007, podemos afirmar que foram traçadas estratégias político-pedagógicas pela administração da universidade que levaram à expansão do ensino superior público federal em Goiás e um fator decisivo no aumento da carga horária de trabalho do professor. Por isso que a tese central da nossa pesquisa é que entre 1996 e 2012, com a expansão da Universidade Federal de Goiás (UFG), a partir da oferta de novos cursos e com o aumento de vagas para os discentes, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, o trabalho do professor foi intensificado.

Isso tem relação direta com o crescimento quantitativo e qualitativo do trabalho docente no ensino, com as orientações e coorientações dos TCCs, das iniciações científicas, das dissertações e das teses, bem como com a produção e publicação científica desse trabalho acadêmico. Além disso, tem relação, também, com a participação em bancas de qualificação e de defesa dos trabalhos acadêmicos, da Graduação à Pós-graduação, além do acompanhamento no Estágio Supervisionado em todos esses níveis do ensino. Esse processo é completado com as atividades burocráticas que esses docentes se envolvem em todo o período.

Essa realidade exige do professor um trabalho de criação intelectual diário e um aperfeiçoamento constante, além da participação em eventos científicos. Como consequência, os docentes tem a necessidade de publicação de artigos, livros e capítulos em livros, tudo como resultado da sua pesquisa acadêmica e cultural, seja individual ou coletiva. Essa condição pressiona o professor para ter uma produção científica cada vez maior, porém, em um menor espaço de tempo possível, comprometendo a qualidade final do seu trabalho.

Esse processo é conhecido como produtivismo acadêmico, e como afirmam Sguissardi; Silva Júnior (2009) tem suas raízes na valorização da pesquisa como resultado, como produto para o mercado, em detrimento do ensino e da extensão. Esse processo fortalece a pós-graduação como geradora desse tipo de produção intelectual, gerando uma mercantilização das universidades federais, em um caminho que desqualifica a graduação e a prática da docência. Esse processo gerará uma degradação do trabalho docente, pois:

A prioridade está em produzir ciência e participar de eventos científicos, bem como emitir avaliações, pareceres e elaborar artigos, pois essa participação é efetivamente julgada, avaliada e gera reconhecimento. Afinal, “os critérios de avaliação e progressão na carreira docente são essencialmente relacionados à pesquisa” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 23), e não ao complexo e invisível trabalho empreendido na docência. A avaliação externa à qual a atividade na pós-graduação está submetida leva a outro reflexo relacionado à intensificação do trabalho docente: a pressão. A competitividade está enraizada no funcionamento das instituições de ensino superior. Em relação à pós-graduação, as exigências e os critérios de avaliação da Capes repercutem em um crescente individualismo, resultante da disputa por publicações, bolsas e financiamento. O reflexo se dá tanto na intensificação e na precarização do trabalho do professor como no enfraquecimento do sentimento de pertença a um coletivo. Acirra-se a pressão entre professores, o que também incide nos estudantes de doutorado, mestrado, iniciação científica e graduação. Aliados, a perspectiva utilitarista da pesquisa e o individualismo levam à fragmentação da identidade do professor como intelectual (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017, p.236-237).

Esse quadro social foi potencializado pela expansão da pós-graduação *stricto sensu* na UFG, principalmente nas duas primeiras décadas do século XXI, processo relacionado diretamente ao programa de expansão e reestruturação do ensino superior público federal, uma ação do Governo entre os anos de 2003 e 2012, incluindo aí, tanto as Universidades, quanto os Institutos Federais de Educação, estes criados em 2008.

Tabela 1 - Quantidade de cursos da pós-graduação na UFG / 2003 a 2012.

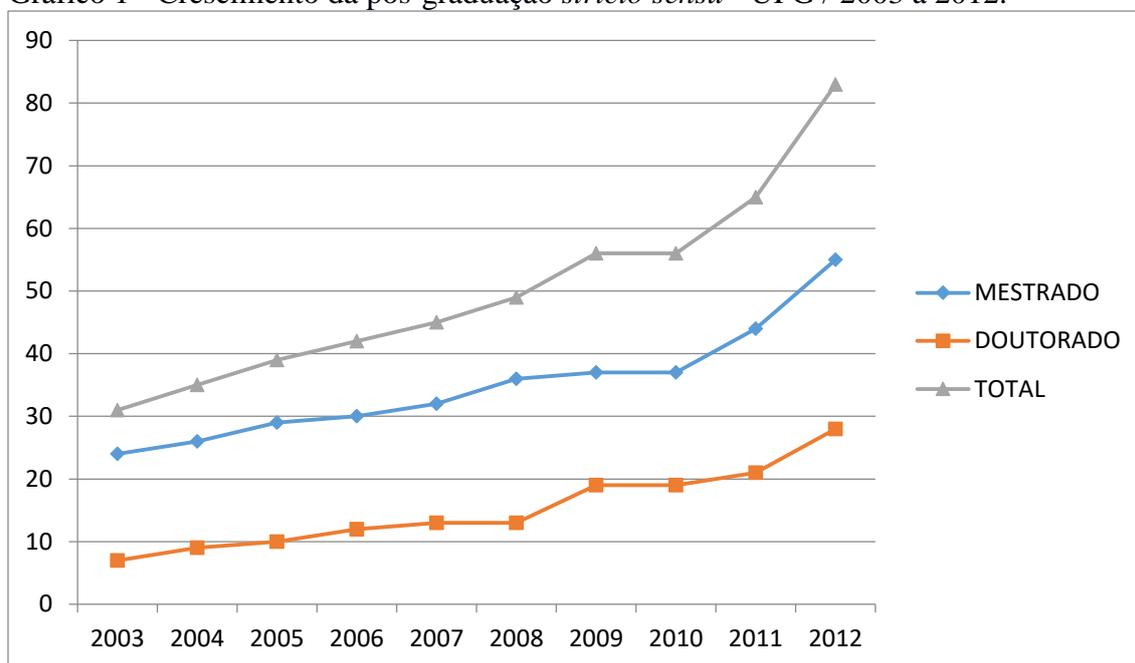
Nível/ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Mestrado	24	26	29	30	32	36	37	37	44	55
Doutorado	07	09	10	12	13	13	19	19	21	28
Total	31	35	39	42	45	49	56	56	65	83

Fonte: Relatórios de Gestão de 2003 a 2012. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

Com efeito, os dados da tabela 1 apontam para um crescimento contínuo da pós-graduação *stricto sensu*, no nível do mestrado e do doutorado na UFG, principalmente após 2003, saindo de 31 cursos, para 83 cursos desse nível de ensino, isso ao final do período proposto pelo Governo Federal, o que representa um crescimento de 167,74%,

como demonstra o gráfico 1. Afirmamos que esse processo terá implicações diretas na intensificação do trabalho do professor na Universidade.

Gráfico 1 - Crescimento da pós-graduação *stricto sensu* - UFG / 2003 a 2012.



Fonte: Relatórios de Gestão de 2003 a 2012. Gráfico elaborado pelo autor em 2016.

No caso específico da expansão das universidades federais, o processo foi executado em duas etapas: na primeira, com o Programa de Expansão Fase I (2003-2010); e na segunda, com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, para o período de 2008 a 2012. No portal do MEC, o Governo explicita as suas expectativas com esse Programa:

A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como **principal objetivo** (grifo nosso) ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país, (WWW.REUNI.MEC.GOV.BR).

Pelo que se interpreta dessas justificativas do Governo Federal para a expansão e a reestruturação da universidade brasileira, a ideia básica é que, a partir do apoio para as melhorias das condições estruturais gerais dessas instituições de ensino e que, com isso, pudessem potencializar os aspectos pedagógicos e científicos das mesmas, como está explícito no documento, existe, também, uma preocupação governamental com a inclusão social. Essa política educacional é orientada para que o aluno possa ter o acesso e, principalmente, a permanência no ensino superior público federal, garantindo condições para que ele fique até a conclusão do seu curso de graduação escolhido no processo seletivo.

Ou seja, não é apenas um projeto acadêmico, é mais do que isso. De fato, são ações de Governo buscando romper com uma característica histórica e seminal da educação brasileira, em que o ensino superior sempre esteve destinado às elites, isso desde o período colonial, até os tempos atuais.

É importante dizer que esse contexto está associado às transformações recentes do capitalismo e, por conta da categoria da totalidade, afetou e continua a afetar o mundo do trabalho em geral e, particularmente, o trabalho docente. Esse processo, com certeza, chega ao cotidiano do professor da UFG, contribuindo para intensificar a sua atividade profissional.

Nessa realidade destacada e analisada nos dois primeiros capítulos da tese, a UFG se apresenta hoje à comunidade acadêmica e à sociedade em geral como uma instituição de ensino superior fundamental tanto para o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão na região, quanto para o desenvolvimento econômico de Goiás e a inclusão social. Analisando o relatório *UFG em números-2011*, organizado pela Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (PRODIRH), tendo como base o ano de 2010, podemos entender essa afirmação.

De acordo com esse documento, a UFG ocupa uma área total de 8.839.043,40 de m<sup>2</sup>, nos seguintes municípios: Caldas Novas, Catalão, Cidade de Goiás, Goiânia,

Firminópolis, Jataí, Mossâmedes e Uruaçu, e com campus nas cidades de Catalão, Cidade de Goiás, Goiânia e Jataí, além do campus avançado de Firminópolis<sup>40</sup>.

O Relatório aponta que existiam 19.863 alunos matriculados na graduação em 2010 na modalidade presencial, para um total de 2.040 professores efetivos. Nesse mesmo ano, 2.276 servidores administrativos estavam lotados na UFG. Em 1996, o total de alunos matriculados na Universidade era de 10.144, um crescimento, portanto, de 95,81%. Entre 2005 e 2010, o número de professores efetivos subiu de 1.193 para 2040 entre graduados, especialista, mestre e doutores, um aumento de 70,99%.

Na pós-graduação, a crescimento foi mais significativo ainda, pois em 2010 estavam matriculados 1.767 alunos para o mestrado e 719 para o doutorado. Em 2001, os mestrandos matriculados eram apenas 188 alunos, um aumento de 839,89%, enquanto que os doutorandos eram apenas 11 alunos matriculados, com um percentual de aumento chegando a 6.436,36% para os doutorandos.

No entanto, esse crescimento e essa expansão da UFG em Goiás teve uma trajetória histórica complexa no momento de sua criação, isso porque a Universidade está inserida em um Estado periférico, agrário e com a política típica do mandonismo local<sup>41</sup>. Era a prática coronelística, com características básicas que vão definir das relações de poder político regional, estabelecendo condições reais que retardarão a criação da UFG.

Por isso, até chegar a esses dados estatísticos do relatório *UFG em números-2011*, uma intensa campanha foi desenvolvida por professores, estudantes e setores da sociedade goiana que entendiam a importância de se criar a primeira universidade pública no Estado.

Com efeito, a UFG percorreu um longo caminho histórico que tem suas origens no final do século XIX, com a criação da Academia de Direito de Goiás em 1898. No entanto, a Universidade mesmo só apareceu em 1960, no momento em que o debate político em nível nacional sobre o ensino público e privado, como aponta Dourado (2001) e Faria (2011), acirravam os ânimos entre os defensores da escola pública, laica, de

---

<sup>40</sup>É importante registrar aqui que o campus de Aparecida de Goiânia é de 2015, portanto, não consta no relatório UFG em números, pois os seus dados são até 2010 e, também, indo além do recorte temporal da pesquisa, que é até 2012.

<sup>41</sup>Esse contexto econômico, social, político e cultural de Goiás na República Velha (1889-1930), tem uma análise mais aprofundada nas obras de Moraes (1974), Palacin (1986), Campos (1987) e Silva (2001).

qualidade e gratuita, e aqueles grupos defensores da educação como um produto de mercado e/ou confessional. Esse debate foi incorporado, em forma de Lei, com a aprovação da primeira LDBEN, em 1961, como nós analisamos no capítulo anterior, tendo a hegemonia legal dos dois últimos grupos, seja nos domínios da política administrativa, seja na orientação educacional.

Nesse meio século de existência, a UFG cresceu, expandiu e se consolidou como uma das principais instituições de pesquisa do Brasil, sendo referência nacional em várias áreas do conhecimento científico e tecnológico, das artes e das humanidades.

No entanto, sabemos pelos estudos de Cunha (1986), de Aranha (1993), de Fávero (2006) e de Romanelli (2007), que a criação da universidade brasileira foi tardia. Embora Cunha (1986) assevere que, ainda no período da Colônia, alguns cursos oferecidos já podem ser identificados como superiores, a universidade propriamente dita, porém, só vai mesmo aparecer nas primeiras décadas do século XX, como destacamos no capítulo anterior.

Em Goiás, a demora foi um pouco maior. No início do século XX, as dificuldades de um projeto educacional para o Estado encontrava muitos empecilhos pelas condições de dependência de sua econômica e pela formação coronelística de sua política. Vivíamos em um Estado isolado geograficamente dos centros das decisões políticas, condição que, em alguma medida, afetou o desenvolvimento econômico de Goiás, com implicações negativas na educação.

Com efeito, Campos (1987) afirma que, na época, a manutenção do atraso era visto pelos críticos contemporâneos do regime, como uma forma de perpetuação no poder dos coronéis que eram hegemônicos na organização da política goiana, na promoção da economia regional e da identidade cultural típica na época da República Velha.

Destacando um ponto específico, que é sobre a expansão do sistema ferroviário, e que este meio de transporte era visto como símbolo de modernidade na época, como afirma Borges (1990), e com essa perspectiva política de manutenção do atraso, Campos (1987) afirma:

Vale aqui ressaltar que os mais expressivos chefes políticos goianos foram responsabilizados pelo atraso do Estado e mesmo de obstar o prolongamento ferroviário, especialmente, até Goiás, daí ser considerada esta diretriz uma estratégia política (CAMPOS, 1987, p.42).

Nesse contexto, a educação não era vista como algo prioritário para esses agentes do poder, seja no seu discurso ou na sua prática política. Por isso mesmo, até o final do século XIX, não existia no Estado nenhum curso superior. A primeira instituição desse nível de ensino é de 1898, criada pela Lei nº 186 de 13 de agosto, porém, só instalada no início do século XX, no dia 24 de fevereiro de 1903, com o nome de Academia de Direito, mantida pelo poder público estadual na Cidade de Goiás, na época, a capital goiana. No entanto, crises políticas e econômicas nesse período, provocaram o fechamento dessa instituição em 1909, como analisam Bretas (1991) e Baldino (1991).

Dessa forma, o Estado voltava a ficar sem nenhuma instituição de ensino superior. No entanto, em 1916, de acordo com Bretas (1991), por iniciativa privada e com “o apoio da Imprensa, da Igreja e de toda a sociedade vilaboense” (BRETAS, 1991, p.521), foi criada a Faculdade Livre de Direito, de caráter privado.

Cinco anos depois, em 1921, foi criada outra faculdade de Direito, agora com apoio do setor público. Essas duas instituições jurídicas foram fundidas em 1937, pela Lei nº 103, de 19 de maio, passando a se chamar Faculdade de Direito de Goiás que, em 1960 foi incorporada pela UFG, no ato da sua criação.

Apesar de ter duas faculdades de Direito que foram rivais por mais de 15 anos entre as décadas de 1920 e 1930, por conta das divergências entre os grupos políticos da época, essas instituições, da mesma forma que as suas congêneres no contexto nacional, foram concebidas, basicamente, para atender as elites da região, como expressa Alves (2000b):

Criada num Estado isolado do centro dinâmico da economia, pouco povoado, com a população espalhada pela zona rural, a Academia de Direito tinha funções bem definidas: a formação de quadro para a judicatura e também para os cargos políticos. Assim, pode-se afirmar que a Academia foi criada para atender uma demanda oligárquica e por isso mesmo esteve sempre ligada às disputas entre os grupos dominantes (ALVES, 2000b, p.15).

Até a década de 1920, existia apenas o curso de Direito como única instituição de ensino superior em Goiás, ora mantida pelo poder público, ora bancada pela iniciativa

privada, ou ainda as duas coisas ao mesmo tempo. Por isso mesmo, a luta pela criação da UFG tem uma ligação umbilical com o saber jurídico.

De fato, o primeiro Reitor da Universidade foi Colemar Natal e Silva (1961-1964), e que, além de ser o Diretor da Faculdade de Direito de Goiânia, foi ele quem presidiu a Comissão Especial para criação dessa instituição pública federal em Goiás.

Por essa época, o discurso da modernidade era hegemônico no Estado, principalmente após a Revolução de 1930, como está nas análises de Palacin (1976), Chaul (1997) e Borges (2000). Com efeito, vários eventos históricos, entre as décadas de 1930 e 1950, contribuíram para reforçar esse discurso, como a criação de Goiânia, a política do Governo Federal para a ocupação do interior com a Marcha para o Oeste, a instalação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), a criação da Fundação Brasil Central, a abertura da rodovia Belém-Brasília e a construção de Brasília.

No entanto, o símbolo dessa modernidade foi a ferrovia, que chegou ao Estado de Goiás já década de 1910, como analisa Borges (1990) e Polonial (2011), portanto, anterior ao período revolucionário que levaria Pedro Ludovico Teixeira ao poder. Na verdade, os trilhos chegaram a Goiás bem no auge do coronelismo, simbolizado, na época, pela hegemonia político do grupo Caiado.

Apesar dessa condição histórica paradoxal, no cenário político, essa modernidade goiana será identificada com a fase de poder do grupo de Pedro Ludovico Teixeira, também conhecido como período do Ludoviquismo, que foi hegemônico em Goiás entre as décadas de 1930 e 1960<sup>42</sup>, contexto histórico que é identificado com a ideia de mudança e de progresso no Estado. Com efeito, a educação fazia parte desse processo. Alinhado com o getulismo, esse grupo político tinha no Estado intervencionista, um dos elementos propulsores para o desenvolvimento econômico regional.

Não sem razão, a ação administrativa de Goiás é fortemente empreendedora com a criação de várias companhias de investimentos em setores estratégicos para o

---

<sup>42</sup>No período de 1930 a 1964, apenas o governador eleito Jerônimo Coimbra Bueno (1947-1950) era opositor de Pedro Ludovico Teixeira. Este foi Governador de 1930 a 45 e de 1951 a 54, e que ainda elegeu os seguintes aliados: José Ludovico de Almeida (1955-1959), José Feliciano Ferreira (1959-1961) e Mauro Borges Teixeira (1961-1964). O Golpe Civil-Militar de 1964 encerrou a influência política desse Grupo no comando administrativo do Estado, sendo cassado o Governo de Mauro Borges, que era filho de Pedro Ludovico Teixeira.

desenvolvimento das potencialidades goianas. Nesse sentido, é importante destacar o setor de energia elétrica com a Centrais Elétricas de Goiás (CELG), a produção de medicamentos com a Indústria Química do Estado de Goiás (IQUEGO), a exploração mineral com a Metais de Goiás (METAGO), a intervenção na questão fundiária com o Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás (IDAGO), a ação no campo da comunicação social com a criação do Consórcio de Empresa de Radiodifusão e Notícias do Estado de Goiás (CERNE), na área financeira e voltados para o financiamento das políticas desenvolvimentistas do Governo tivemos a criação do Banco do Estado de Goiás (BEG) e da Caixa Econômica do Estado de Goiás (CAIXEGO), na política da saúde pública foi criado o Instituto de Assistência dos Servidores Públicos do Estado de Goiás (IPASGO) e tivemos também a construção de armazéns e silos para a proteção da produção dos grãos de Goiás com a Companhia de Armazéns e Silos do Estado de Goiás (CASEGO).

Com essa perspectiva desenvolvimentista e entendendo que a educação superior também tinha um papel fundamental nesse processo de modernização de Goiás, o Governo criou duas faculdades no início da década de 1960. Em Anápolis foi instalada a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), e em Goiânia, a Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO).

No ensino profissionalizante, o Governo, de acordo com a Lei de número 4.044 de 6 de julho de 1962, criou ainda a Escola de Formação de Operadores e Mecânicos de Máquinas Agrícolas e Rodoviárias de Goiás, a EFORMAGO, que embora a sede ficasse em Goiânia, deveria ter uma abrangência, segundo a Lei, em todo o Estado para beneficiar o setor produtivo goiano.

O governo Mauro Borges (1961-1964), por meio do seu Plano de Desenvolvimento, foi o símbolo desse desenvolvimentismo, que tinha no Estado um suporte definitivo, justificado com base na ideologia nacionalista e intervencionista, como bem analisa Rabelo (1975). Nesse contexto, a Era do Ludoviquismo, não por coincidência, mas por convicções políticas, econômicas, sociais e culturais, é exatamente o momento histórico em que serão criadas as duas primeiras universidades goianas.

Porém, mesmo com todos os esforços dos governos desse período no sentido de instalação dessas políticas que integrassem Goiás ao cenário nacional e desenvolvessem as suas potencialidades internas, a meta da educação superior só foi conseguida

tardiamente. Essa realidade é constatada, tanto para a criação da Universidade, quanto para a criação dos cursos isolados, isso comparado com outras regiões mais desenvolvidos do Brasil. De fato, a UFG foi instalada apenas no dia 14 de dezembro de 1960<sup>43</sup>, pela Lei nº 3.834-C, aprovada pelo Congresso Nacional.

Mantendo a lógica que está presente nas origens das primeiras universidades brasileiras, como está na análise de Cunha (1986), que estas nasceram do ajuntamento de vários cursos superiores, essa mesma condição histórica foi observada em relação à UFG, como relata Bretas (1991). Com efeito, inicialmente, a Universidade foi formada por cinco cursos superiores já existentes no Estado: a Faculdade de Direito (1898), a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1948), a Escola de Engenharia (1954), a Faculdade de Medicina (1960), e o Conservatório de Música.

Esse momento histórico em que a UFG foi criada, revela um contexto nacional de grande tensão política e social, que acabaram por fragilizar o Governo Federal. A divulgação das Reformas de Base acirraram os ânimos políticos, tanto dos que apoiavam as propostas governamentais, quanto daqueles que faziam oposição. Essa condição social e política, em muito contribuiu para desestabilizar a administração do presidente João Goulart e acabou favorecendo o golpe civil-militar em 1964, como está na análise de Dreifuss (1981).

Dentre as várias reformas exigidas pela sociedade brasileira e goiana da época, a educacional mobilizou professores, alunos e suas entidades representativas no sentido de garantir, no âmbito da reforma universitária, a sua democratização e um novo paradigma que pudesse interferir na educação brasileira, do nível básico ao superior.

Nesse contexto e com essa perspectiva, Cunha (1983) afirma que a Universidade de Brasília (UnB) deveria ser esse novo referencial, principalmente para o ensino superior no Brasil, quando escreve:

Nascia, assim, a mais moderna universidade brasileira, em todos os sentidos, tendo como primeira de suas finalidades algo nunca proclamado anteriormente por qualquer instituição de ensino superior: formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo

---

<sup>43</sup>Porém, um ano antes, em 1959, foi criada primeira universidade goiana. Com orientação da Igreja Católica e sob o comando de Dom Fernando Gomes de Oliveira, foi criada a Universidade Católica de Goiás (UCG), hoje a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), pelo decreto presidencial de número 47.041 de 17 de outubro.

brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social (CUNHA, 1983, p.171).

Portanto, o que se vislumbrava era uma nova universidade indo além do ensino, da pesquisa e da extensão, buscando uma política de inclusão para os brasileiros na formação de cidadãos, com o objetivo de fortalecimento da Democracia do país e do seu desenvolvimento econômico.

Apesar da crise política e institucional nesse momento histórico do país, a pressão da sociedade favoreceu o desenvolvimento cultural e educacional no Brasil e em Goiás. Com efeito, a década de 1960 foi profícua para o ensino superior no Estado.

Na cidade de Anápolis, no campo da iniciativa privada, em 1961, foi criada a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (FFBS) e mais para o final dessa década, a Faculdade de Direito (FADA), hoje, ambas, compondo a UniEvangélica<sup>44</sup>. Em 1962, no setor público estadual, foi criada a FACEA, hoje parte da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Em Goiânia, também em 1962, por iniciativa do Governo de Goiás, a ESEFEGO, também hoje incorporada à UEG.

Portanto, até 1968, ano da Reforma Universitária promovida pelo Governo Militar, Goiás tinha seis instituições de ensino superior, porém, limitadas a duas cidades: Goiânia com a UFG, a UCG e a ESEFEGO; e Anápolis, com a FFBS, FADA e FACEA.

É importante registrar que todas essas faculdades e universidades foram criadas no período da história política de Goiás conhecida como Ludoviquismo, fase que é identificada com o momento da modernização do Estado e da sua integração à economia nacional.

É importante registrar, também, que outras iniciativas de criação de cursos superiores foram tentadas nesse mesmo momento histórico, mas sem êxito. De acordo com Baldino (1991), os governos goianos no período de 1948 a 1968, chegaram a propor a implantação de diversas instituições de ensino superior e até mesmo de uma universidade, mas nenhuma delas conseguiu sair das salas de reuniões. Ou seja, a

---

<sup>44</sup>Criado em 2004, o Centro Universitário de Anápolis (UniEvangélica) incorporou as faculdades isoladas da Associação Educativa Evangélica, com os seus primeiros cursos superiores oriundos da década de 1960, os mais antigos fora da capital do Estado.

administração pública não conseguiu operacionalizar essas intenções, apesar do apelo da sociedade goiana para a instalação desse nível de ensino no Estado.

A não concretização dessas reivindicações se devia, em grande medida, como aponta Baldino (1991), às crises econômicas e políticas de Goiás nesse período, mas, também, articuladas ao cenário nacional instável que culminou com a deposição do presidente em 1964.

Nesse contexto é que aparece a UFG, e que vai cumprir um papel fundamental na formação de uma mão de obra cada vez mais qualificada para a região. São trabalhadores dos mais diversos setores da vida profissional, científica e artística brasileira e goiana, decisivos para o desenvolvimento cultural do Brasil e de Goiás.

Estudando esse crescimento do ensino superior goiano e comparando o período entre as décadas de 1960 e 1990, a análise de Baldino (1991, p.259-261) aponta que, se no final da década de 1960, apenas duas cidades possuíam o ensino superior, com apenas seis cursos funcionando, na década de 1990 esse número sobe para 19 cidades, chegando a um total de 27 cursos.

Tabela 2 - Expansão do ensino superior em Goiás - 1968 / 1990.

Instituições	1968	1979	1990	Crescimento %
Federal	1	1	1	-
Estadual	2	3	10	400
Municipal	-	1	8	800
Particular	3	6	8	166,67
Total de Faculdades	6	11	27	350,00
Número de cidades	2	5	19	850,00

Fonte: Baldino (1991).

Pela análise da tabela 2, podemos afirmar que até a década de 1990, eram 19 instituições de ensino superior pública e apenas oito instituições privadas, com um total de 27 unidades de ensino superior funcionando no Estado de Goiás. Ou seja, até esse momento, existia um predomínio do ensino superior público sobre o privado,

notadamente na rede estadual e municipal, já que na rede federal, apenas a UFG oferecia cursos superiores em Goiás<sup>45</sup>.

No entanto, após a LDBEN de 1996, a expansão da rede privada de ensino superior vai superar o setor público. Com efeito, no ano de 2012, registramos 62 instituições privadas na modalidade da educação presencial. No final desse mesmo período, existem apenas sete instituições públicas de ensino superior em Goiás.

Comparando a tabela 2 com a tabela 3, podemos fazer algumas considerações: a primeira é que tivemos uma significativa expansão do ensino superior público para o interior, com mais de cinquenta cidades beneficiadas por instituições federais, estaduais e municipais, isso porque, em muitos casos, temos cidades contempladas por até três dessas instituições, como é o caso de Goiânia e Cidade de Goiás, que possuem campus da UFG, da UEG e do IFG.

Tabela 3 - Ensino superior público em Goiás / 2012.

INSTITUIÇÃO	CAMPUS	CIDADES
UFG	6	5
IFG	14	13
IFGOIANO	13	12
UEG <sup>46</sup>	42	39
MUNICIPAL	3	3

Fonte: site das instituições pesquisadas. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

Segunda conclusão, é que hoje temos apenas sete instituições públicas, um número menor do que em 1990 e isso acontece por que a UEG encampou várias dessas instituições. No entanto, o setor público está com uma presença física bem maior nos municípios goianos do que a iniciativa privada. Esse fato se deve à criação dos campi avançados, principalmente com a UEG, como fruto da política de expansão da rede pública para o interior.

---

<sup>45</sup>O Instituto Federal de Goiás foi criado só em 2008, passando a oferecer vários cursos superiores nos seus campi avançados, no entanto, desde 1999 que o CEFET, embrião do IFG, já oferecia essa modalidade de ensino em Goiás. Processo semelhante aconteceu com o IFGoiano.

<sup>46</sup>A criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 16 de abril de 1999, pela Lei 13.456, incorporou 13 instituições de ensino superior de várias regiões do Estado e que eram públicas na época, com essas unidades passando a ser campus avançado da Instituição, que tem a sede da Reitoria na cidade de Anápolis.

Esse processo também foi desenvolvido, em menor escala, pelos dois Institutos Federais existentes em Goiás. Assim, temos hoje uma quantidade menor de instituições públicas de ensino superior, mas uma presença maior nos municípios.

Uma terceira conclusão diz respeito à expansão da rede privada. Se em 1990 eram apenas oito instituições, em 2012 elas são 62, e que estão espalhadas por 23 municípios goianos, embora na cobertura geográfica do Estado, esteja em um espaço menor. De qualquer maneira, tanto a rede pública, quanto a rede privada tiveram um grande crescimento entre a década de 1990 e o ano de 2012. Mas um dado chama atenção: embora existam apenas três instituições federais, três municipais e uma estadual, elas, juntas abarcam um número muito maior de cidades, mais de cinquenta, com as suas unidades de ensino espalhadas por todas as regiões de Goiás.

Já a rede privada está mais concentrada. De fato, entre Anápolis e a Grade Goiânia existem 36 dessas instituições, ou seja, 58,06% do total das unidades de ensino superior privadas, isso até 2012.

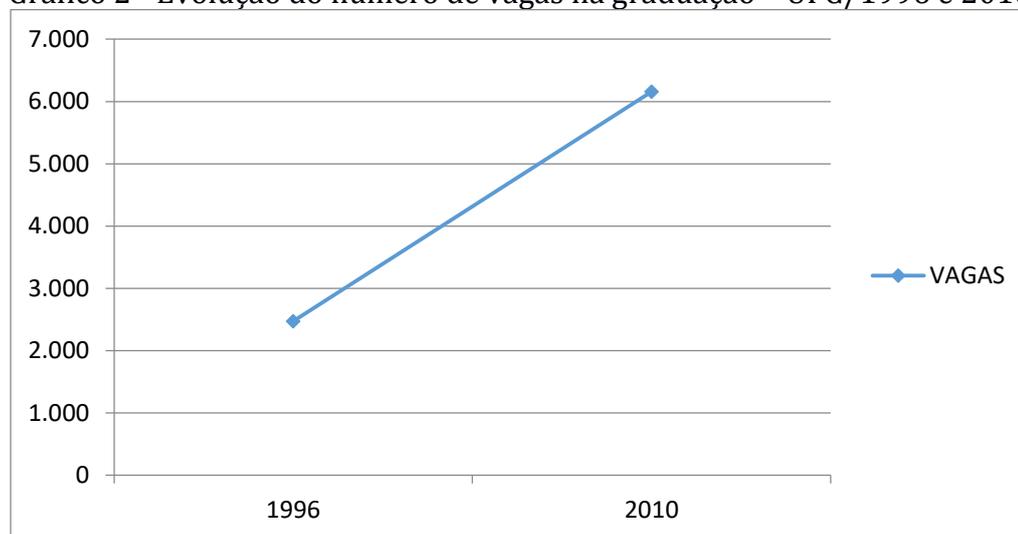
Nesse contexto de expansão do ensino superior em Goiás, notadamente após a década de 1990 para a rede privada, e já no século XXI para a rede pública, é que a UFG, por meio das suas várias ações propostas, como consta nos seus relatórios de gestão, incluiu mais pessoas ao seu espaço universitário, ampliando a quantidade de vagas para o ingresso na Instituição e beneficiando mais cidades com o seu programa de inclusão social e de expansão para o interior.

Porém, essa política de expansão da UFG, seja na criação de novos cursos na graduação presencial e na pós-graduação, seja no período diurno e no noturno, tanto na capital, quanto no interior, afetou o trabalho do docente, intensificando a sua prática profissional. Voltando à análise do Relatório *UFG em números 2011*, vamos considerar três variáveis para corroborar essa nossa afirmação.

A primeira diz respeito à evolução de vagas ofertadas pela UFG na graduação presencial entre 1996 e 2010. Nesse quesito, a Universidade cresceu 149,43%, como aponta o gráfico 2. A análise do Relatório aponta que o maior crescimento é para os cursos do turno noturno, chegando a 307, 69%, ficando em segundo posição a expansão de cursos para o interior do Estado, tendo um crescimento de 254,62% para o mesmo

período. Os cursos ofertados na capital e os cursos diurnos foram os de menor crescimento, conforme está na tabela 4.

Gráfico 2 - Evolução do número de vagas na graduação - UFG/1996 e 2010.



Fonte: UFG em Número (2013), página 66, tabela 27. Gráfico elaborado pelo autor em 2016.

Tabela 4 - Evolução do número de vagas na graduação na UFG / 1996 e 2010.

Ano	TOTAL	CAPITAL	INTERIOR	DIURNO	NOTURNO
1996	2.468	1.873	595	1948	520
2010	6.156	4.046	2.110	4.036	2.120
Percentual	149,43	116,01	254,62	107,19	307,69

Fonte: UFG em Número (2013), página 66, tabela 27. Tabela e percentuais elaborados pelo autor em 2016.

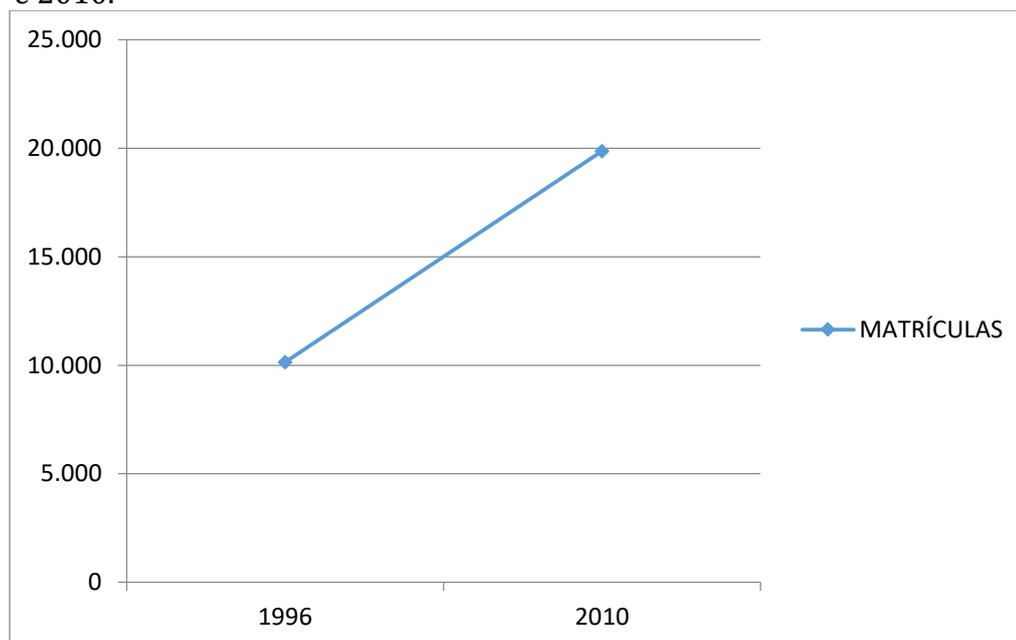
A segunda variável é referente às matrículas dos alunos na graduação presencial. Esta teve um crescimento no total de 95,81%, como está posto no gráfico 3. Nesse quesito, mais uma vez, a UFG teve um crescimento significativo, e mais uma vez com destaque para o ensino noturno com um crescimento de 185,62%, contra apenas 72,56% do diurno, e para a expansão ao interior, que também foi superior ao crescimento das matrículas dos alunos em relação à sede da Instituição, com 215,54% e 70,50%, respectivamente, como apontam os dados da tabela 5.

Tabela 5 - Evolução das matrículas na graduação na UFG /1996 a 2010.

Subcategorias	1996	2010	%
Total	10.144	19.863	95,81
Diurno	8.058	13.905	72,56
Noturno	2086	5.958	185,62
Capital	8.374	14.278	70,50
Interior	1770	5.585	215,54

Fonte: UFG em números, página 70, tabela 30. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

Gráfico 3 - Evolução do número das matrículas na graduação - UFG / 1996 e 2010.



Fonte: UFG em números, página 70, tabela 30. Gráfico elaborado pelo autor em 2016.

Na última variável considerada, tendo a pós-graduação *stricto sensu* como referência, o crescimento foi mais significativo ainda, de acordo com os dados da tabela 6, saindo de 13 para 83 cursos entre as décadas de 1990 e 2010, um crescimento de 538,46%.

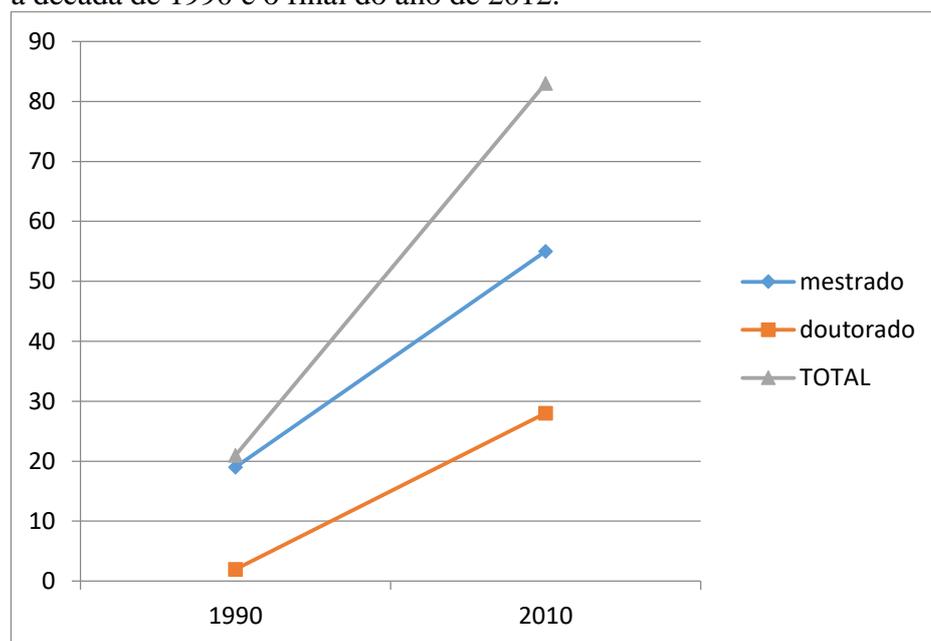
Tabela 6 - Cursos de pós-graduação *stricto sensu* criados na UFG entre as décadas de 1970 e 2010.

Curso/Década	1970	1980	1990	2000	2010	TOTAL
Mestrado	5	3	11	18	18	55
Doutorado	0	0	2	17	9	28
Total	5	3	13	35	27	83

FONTE: Site da pós-graduação e Relatórios de Gestão. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

De fato, até o final da década de 1990, existiam 19 cursos de mestrado e apenas dois cursos de doutorado na Universidade. O gráfico 4 mostra que, já no final do ano de 2012, a quantidade de mestrados ofertados na UFG era de 55 cursos, um crescimento de 189,47%, enquanto que a oferta de cursos de doutorado chegava a 28, com 1.300,0% de crescimento.

Gráfico 4 - Cursos de pós-graduação *stricto sensu* criados na UFG entre a década de 1990 e o final do ano de 2012.



FONTE: Site da pós-graduação e os Relatórios de Gestão. Gráfico elaborado pelo autor em 2016.

É importante dizer que essa expansão da pós-graduação tem como fato positivo o desenvolvimento da pesquisa e da inovação na UFG, dando à instituição reconhecimento acadêmico e da comunidade em geral, tanto em nível local, quanto nacional e até internacional. Sobre essa condição histórica na atual evolução da pesquisa na Universidade, vejamos o comentário a seguir:

A UFG tem se destacado na pesquisa de forma relevante e em 2012 foi contemplada com vários prêmios de reconhecimento nacional e internacional pela qualidade das pesquisas que desenvolve. Merece destaque o Prêmio Scival Brasil 2012, na categoria Crescimento da Produção Científica, destinado a instituições brasileiras de ensino e pesquisa que mais contribuíram para o avanço científico do país. Lançado pela Editora Elsevier com o apoio da Capes, a premiação colocou a UFG em destaque entre as melhores instituições nacionais. Outro prêmio recebido pela Instituição em 2012 foi o da etapa regional do prêmio FINEP para o Laboratório de Métodos de Extração e Separação do Instituto de Química na categoria melhor Instituição de Ciência e Tecnologia. Sem dúvida, um reconhecimento do mérito da universidade, que tem investido no crescimento da pesquisa científica, aumentando a geração de conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional (RELATÓRIO DE GESTÃO DE 2012, p.25).

No entanto, negativamente, esses dados apontam para um aumento significativo do trabalho do docente e tem relação direta com a criação do REUNI, em 2007, já que

após este ano, os números indicam um crescimento mais significativo ainda, se comparado com os dados dos anos anteriores, como está no Relatório *UFG em números*.

Vejam alguns dados comparados, isso após a criação do REUNI, tendo como referências algumas variáveis como o ensino noturno, o número de matrículas, a oferta de vagas na graduação e o crescimento da pós-graduação *stricto sensu*.

O primeiro exemplo é o caso do curso noturno, que, na verdade, não é uma novidade na UFG. Podemos até dizer que a Universidade começou suas atividades acadêmicas, em grande medida, à noite. Com efeito, os cursos de Ciências Sociais, Geografia, História, Matemática e Pedagogia, que iniciaram as suas aulas em 1962, eram todos noturnos. Pontualmente foram criados outros cursos noturnos nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Com efeito, entre 1962 e 1998, como apontam os dados da tabela 7, a universidade criou 17 cursos noturnos, ou seja, durante 36 anos de existência da UFG. Portanto, não era uma política sistemática na instituição, mas ações pontuais durante quatro décadas.

Tabela 7 - Quantidade cursos noturnos criados na UFG, por década.

Década	1960	1970	1980	1990	TOTAL
Quantidade	7	2	4	4	17

Fonte: UFG em números, p. 34-38, tabela I. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

No entanto, analisando os dados da tabela 8, e relacionando com o contexto histórico e social do período, foi com o REUNI que essa prática se transformou em uma política institucional, tanto que entre 2007 e 2010, foram criados 19 cursos noturnos na UFG, sendo oito em 2007, nove em 2009 e dois em 2010.

Tabela 8 - Quantidade de cursos noturnos criados na UFG após o REUNI.

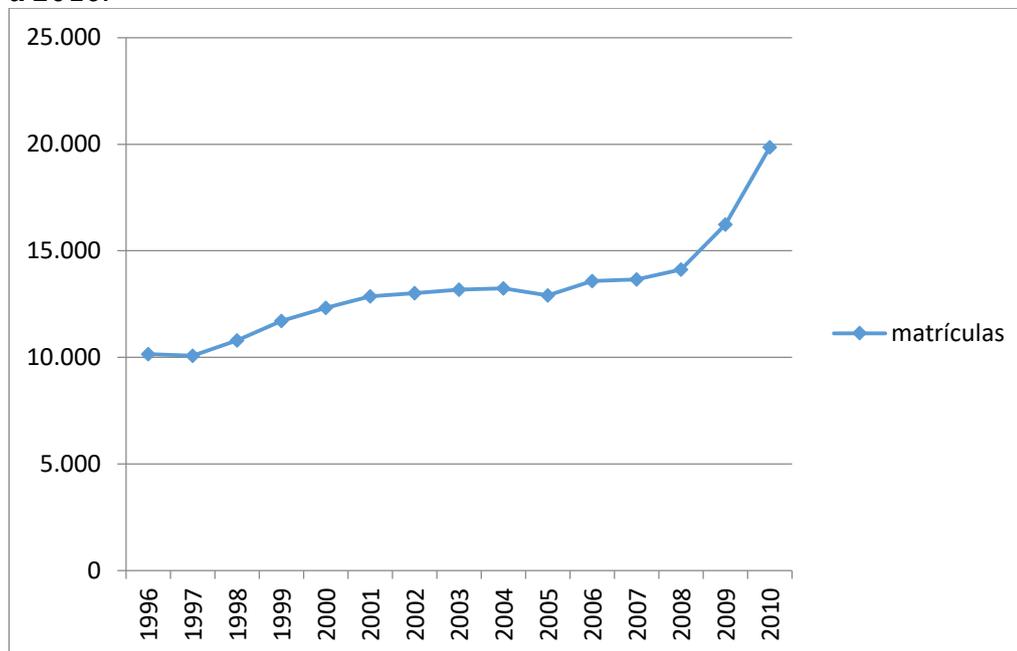
Ano	2007	2009	2010	TOTAL
Quantidade	8	9	2	19

Fonte: UFG em números, p. 34-38, tabela I. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

Na segunda variável para nossa análise que demonstra o aumento do trabalho docente na UFG, destacamos o crescimento das matrículas na graduação na modalidade presencial na Instituição. Na tabela 5 demonstramos que essas matrículas evoluíram 95,81% entre 1996 e 2010. No entanto, após o REUNI esse aumento, ano a ano, foi ainda

mais significativo, comparado com ano a ano do período anterior ao REUNI, conforme demonstra o gráfico 5.

Gráfico 5 - Evolução do número das matrículas na graduação - UFG /1996 a 2010.



Fonte: UFG em números, p. 70, tabela 30. Gráfico elaborado pelo autor em 2016.

Analisando o gráfico 5, podemos concluir que entre 1996 e 2007, tivemos um bom índice de crescimento das matrículas, notadamente em 1998, com 7,10% e 1999 com 8,50%, com percentuais menores nos outros anos, chegando até mesmo a índices negativos como foi em 1997 com -0,63% e 2005 com -2,45%. Com efeito, na média para o período, os dados apontam que, por aproximadamente uma década, a UFG teve um baixo índice de crescimento do número de matrículas na graduação na modalidade presencial.

No entanto, os percentuais foram ainda maiores após a implantação do REUNI e os índices de crescimento das matrículas são visíveis, chegando a números surpreendentes em 2009 e 2010, com 14,93% e 22,36%, respectivamente, isso em relação ao ano anterior.

Mais uma variável decisiva que aponta para o aumento do trabalho docente com o REUNI foi a evolução do número vagas na graduação entre 1996 e 2010, como apontam os dados da tabela 27, do relatório *UFG em números*, na página 66.

Da mesma forma que no crescimento das matrículas, o aumento do número de vagas na UFG entre 1996 e 2010 representa números muito próximos e reduzidos. Ou

seja, antes do REUNI índices muitos pequenos e até mesmo negativos, como foi nos anos de 1997 e 2004, ou ainda um fato inédito, na passagem dos anos de 2001 para 2002 não tivemos crescimento algum, ou seja, as mesmas 3035 vagas de um ano, se repetiu no ano seguinte.

Dessa maneira, de acordo com o relatório apresentado pela PRODIRH, também por aproximadamente uma década o número de vagas ofertadas na UFG esteve estagnado. No entanto, com o REUNI, mais uma vez, essa realidade muda, e os índices de crescimento são altos. De fato, tendo como base o total de vagas oferecidas pela universidade em 2009, a partir da análise dos dados da tabela 9, a evolução chega a 45,74% em comparação com os dados do ano anterior, o maior índice de toda a série histórica apresentada no Relatório. Por outro lado, se compararmos a expansão da universidade entre 2007 e 2010, esse percentual chega a 62,78% de crescimento geral da UFG.

Tabela 9 - Evolução do número vagas na graduação na UFG / 2007 a 2010.

Ano	TOTAL DE VAGAS	VAGAS NA CAPITAL	VAGAS NO INTERIOR	VAGAS NO DIURNO	VAGAS NO NOTURNO
2007	3.783	2.488	1.295	2.502	1.281
2008	3.963	2.488	1.475	2.681	1.281
2009	5.776	3.786	1.990	3.766	2.010
2010	6.158	4.086	2.100	4.036	2.120

Fonte: Relatório *UFG em Números*. p.66, Tabela 27.

No entanto, a tabela 9 ainda nos traz algumas informações importantes sobre essa expansão da UFG como: primeiro, quando olhamos apenas para a evolução do ensino noturno, também para 2009, o crescimento é ainda maior que o geral da universidade, chegando a 56,90%, enquanto que no diurno, também para 2009, atinge 40,46%. Já para o período entre 2007 e 2010, esse percentual de crescimento vai a 65,49% para o ensino noturno, enquanto que o ensino diurno cresce 61,31%. Segundo, comparando o crescimento das vagas na graduação oferecidas na capital e no interior, entre 2007 e 2010, temos os seguintes dados: a capital atingiu o índice de 64,23% e o interior chegou a 62,93%.

Na realidade, são números expressivos para o crescimento da UFG após o REUNI, seja na capital ou no interior, para os cursos diurnos ou noturnos. No entanto, percebe-se que a interiorização e o incentivo maior para os cursos noturno estavam em sintonia com

as propostas elaboradas nos planos de Gestão para o período, atendendo às orientações do Governo Federal, como está destacado no Relatório de Gestão:

Os recursos disponibilizados pelo Governo Federal para os programas de Expansão e Reestruturação, implantados a partir de 2005, deram sustentação ao importante programa governamental de ampliar de forma global a oferta de vagas no ensino superior e, de forma particular, de levar a universidade para o interior do Brasil. No caso da UFG, a alocação destes recursos permitiu que fossem oferecidos novos cursos nas cidades de Catalão, Jataí e Goiás, nas quais a UFG possui campus, com um significativo aumento no número de vagas oferecidas e a consequente ampliação das oportunidades de formação universitária de qualidade aos jovens do interior do Estado (RELATÓRIO DE GESTÃO DE 2012, p.28).

Com efeito, nessa sequência de crescimento dos alunos matriculados na Graduação na UFG na modalidade presencial, e tendo como base os dados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC e do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) de 2013, o número de alunos matriculados chegou a 24.356. Aqui temos um crescimento de 22,62 % no período, um índice próximo ao ano de 2010, até então o de maior crescimento para a série dos dados registrados pelo Relatório *UFG em números 2011*.

Analisando a última variável selecionada para a nossa pesquisa, que é o crescimento da pós-graduação *stricto sensu*, também com base no relatório *UFG em número 2011*, que destaca o período de 2001 a 2010, temos índices de crescimentos significativos, sendo superiores aos números apresentados pela graduação, como mostra as tabelas 10 e 11.

Tabela 10 - Fluxo de discentes no mestrado da UFG / 2001 e 2010.

Alunos/Ano	2001	2010	Crescimento %
Ingressantes	146	803	450,00
Matriculados	188	1.767	839,89
Titulados	27	454	1.581,48

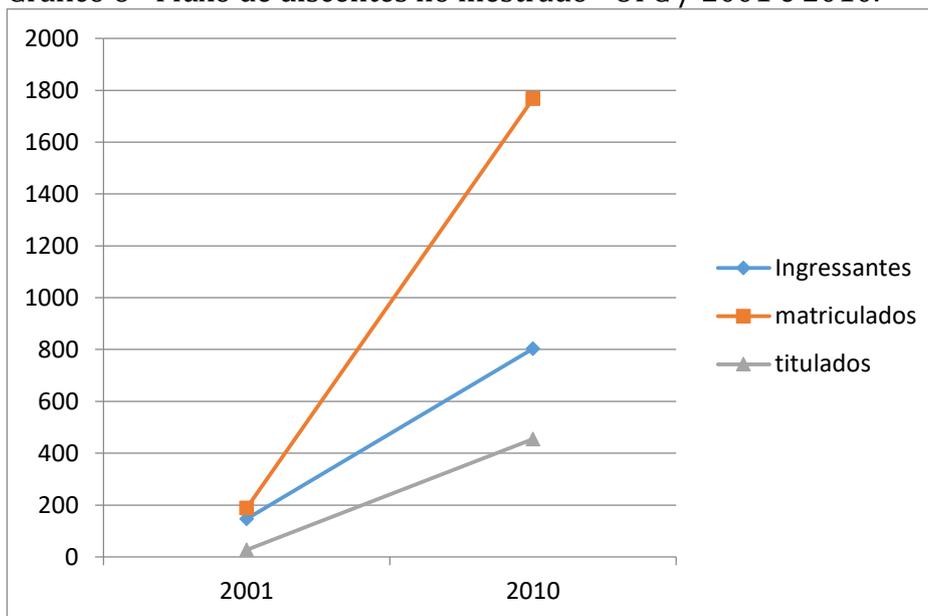
Fonte: UFG em números, p. 81, tabela 38. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

Tabela 11 - Fluxo de discentes no doutorado da UFG / 2001 e 2010.

Alunos/Ano	2001	2010	Crescimento %
Ingressantes	8	330	4.025,00
Matriculados	11	719	6.436,36%
Titulados	0	102	10.200,00%

Fonte: UFG em números, p. 82, tabela 39. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

Gráfico 6 - Fluxo de discentes no mestrado - UFG / 2001 e 2010.



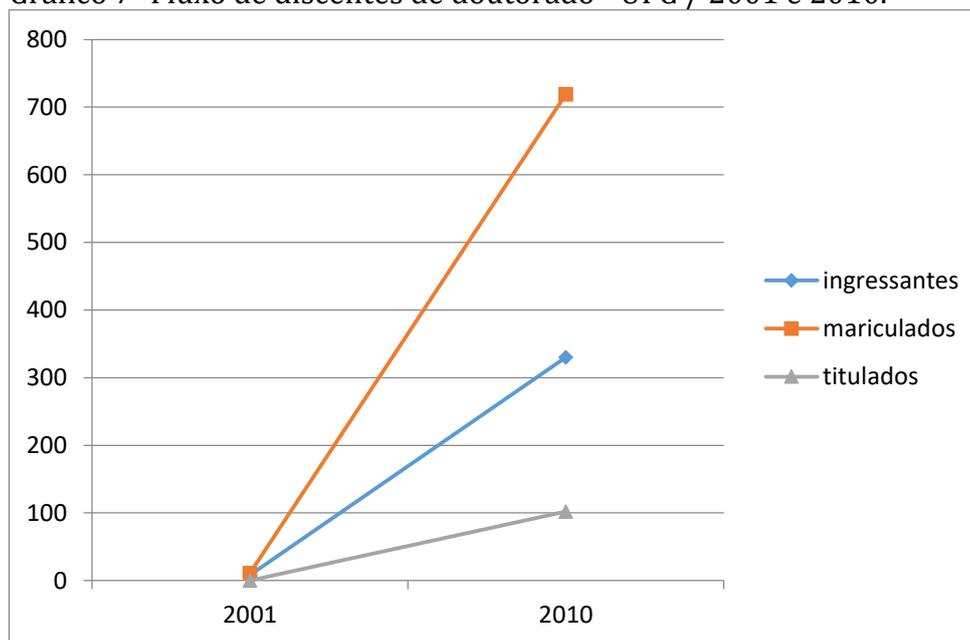
Fonte: UFG em números, p. 81, tabela 38. Gráfico elaborado pelo autor em 2016.

Esses dados confirmam um aumento sem precedentes na histórica do mestrado na UFG na primeira década do século XXI, como apontam os números da tabela 10, e visualizados no gráfico 6. Com índices de crescimento de 450,00% para os alunos ingressantes nos vários programas de mestrado, de 839,89% para os alunos matriculados e com um crescimento de 1.581,48% para os alunos titulados, ou seja, discentes que fizeram a defesa da sua dissertação, temos a configuração do aumento do trabalho docente na Universidade nesse período.

No entanto, no doutorado, o crescimento percentual foi ainda maior do que no mestrado. De fato, o número de ingressantes vai de 8 a 330 entre 2001 e 2010, um aumento de 4.025,00%, enquanto que o número de matriculados foi de 11 para 719, chegando a 6.436,36% de variação percentual para mais. Em relação aos titulados, simplesmente não tivemos nenhum em 2001 para atingir 102 em 2010, um crescimento de 10.200,00%.

Portanto, conforme apontam os números da Tabela 1, visualizados no gráfico 7, e valendo o mesmo raciocínio para os reflexos desse crescimento da pós-graduação em nível de doutoramento no trabalho do professor da UFG, podemos afirmar que o docente teve a sua atividade profissional intensificada nesse período, envolvendo ações no ensino, nas orientações aos discentes e na produção acadêmica, como veremos na análise do SICAD no capítulo quatro da tese.

Gráfico 7- Fluxo de discentes de doutorado - UFG / 2001 e 2010.



Fonte: UFG em números, p. 82, tabela 39. Gráfico elaborado pelo autor em 2016.

É fato que esses índices de crescimento do mestrado e do doutorado apontam para uma política de expansão da pós-graduação nas universidades federais no período e, em grande medida, colaboram para um aumento do trabalho do professor.

Essa nova realidade do ensino superior público federal tem relação direta com a reestruturação da universidade brasileira a partir do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, e que teve início em 2008 com a adesão de 53<sup>47</sup> das 54 universidades brasileiras então em funcionamento. No final de 2009, o MEC publicou os primeiros resultados alcançados por esse Programa, e que foram apresentados no *REUNI 2008- Relatório de Primeiro Ano*, em 30 de outubro de 2009. Nesse documento, o Governo Federal, ao mesmo tempo em que justificava a necessidade do REUNI, estabelecia os seus objetivos básicos, quando afirma que:

A necessidade de expansão da Educação Superior em nosso país é premente, visto que, em média nacional apenas 24,3% dos jovens brasileiros com idade entre 18 e 24 anos, têm acesso ao ensino superior. Com o Reuni, o Governo Federal adotou uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do ensino superior público [...] Em sua formulação, o Reuni teve como principais objetivos: garantir às universidades, as condições necessárias para a ampliação

---

<sup>47</sup>Na época, a Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005, não participou do programa por já adotar as inovações pedagógicas preconizadas pelo REUNI (MEC, 2009, p.4).

do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (MEC, 2009, p.3).

Em outras palavras, mas baseado nesses mesmos objetivos que já estavam expressos do documento original que criou o REUNI em 2007, o Programa pretendia:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (MEC, 2007, p.10).

Para atingir os objetivos propostos nesses documentos oficiais, o Governo Federal se propôs a adotar um conjunto de medidas a serem tomadas a partir de então, e que foram explicitadas nas diretrizes do Decreto nº 6.096, no seu artigo 2º, assim expresso:

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 voltada 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 (DECRETO Nº 6.096, 2007).

Portanto, estavam dadas as condições políticas e jurídicas para a instalação desse Programa em todas as universidades públicas federais do Brasil. Com efeito, a UFG vai encampar essa proposta do Governo Federal com todo empenho por parte da sua equipe administrativa, contando, também, com apoio, mesmo que crítico, dos docentes e discentes. No entanto, como constataremos mais à frente, a implantação do REUNI na universidade, também contou com a forte oposição, pelo menos no início desse processo, de uma parte significativa dos docentes e dos discentes.

Para aderir à esse programa governamental, a UFG elaborou a sua proposta final de adesão ao REUNI, principalmente entre os meses de agosto e outubro de 2007, depois

de acaloradas discussões com a sua comunidade acadêmica. O documento final foi aprovado no Conselho Universitário (CONSUNI), no final de outubro, e logo em seguida, foi encaminhado ao Ministério da Educação, sendo aprovado na íntegra, no mês seguinte.

Essa rapidez, da construção à aprovação do documento, mostrava o entusiasmo da Reitoria da UFG com as possibilidades de expansão da Instituição com esse programa de reestruturação das universidades brasileiras, que foi proposto pelo Governo Federal. Podemos constatar isso, destacando o Relatório Anual de Gestão de 2007, que foi apresentado à sociedade, afirmando que:

A elaboração, discussão e aprovação do Projeto da UFG para encaminhamento ao MEC, visando a adesão ao REUNI, se constituiu num dos momentos mais ricos da vida universitária em 2007. Um amplo processo de discussão foi estabelecido na UFG, envolvendo as unidades acadêmicas, campus do interior e as entidades representativas de professores, servidores técnico-administrativos e estudantes. Ao final o Conselho Universitário da UFG aprovou, em 25/10/2007, o Projeto que prevê a criação de 29 novos cursos, especialmente no período noturno, e a ampliação de vagas em cursos existentes. Ao final da implantação do Projeto a UFG se compromete a ampliar a oferta anual de vagas das 3.813 oferecidas em 2007, para 6.695 em 2012. Além disso, a UFG se compromete a adotar políticas que visem reduzir drasticamente a evasão estudantil e aumentar significativamente a relação aluno/professor. Em contrapartida o Governo se compromete a ampliar gradativamente os recursos de custeio da instituição, chegando a um acréscimo, em 2012, da ordem de R\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de reais). Além disto, o Governo se compromete a destinar à UFG recursos para investimentos (capital) num valor global de aproximadamente R\$ 83.000.000,00 (oitenta e três milhões de reais), a serem alocados até o ano de 2011. O Projeto da UFG foi aprovado e homologado pela SESu/MEC em 27/11/2007, estando previsto para o início de 2008 a assinatura pela UFG do correspondente “Acordo de Metas”. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2007, p.8)

Alguns aspectos desse *Relatório* merecem destaque: primeiro, a preocupação com um amplo debate com a comunidade acadêmica, tanto na sede da UFG, quando nas unidades do interior; segundo, as metas de crescimento da instituição, tanto em relação às vagas ofertadas para o ingresso na universidade, quanto em relação à criação de novos cursos de graduação presencial; terceiro, a preocupação não só com a entrada, mas, principalmente, com a permanência desse aluno até a sua colação de grau, diminuindo a evasão escolar; e por último, a intenção de aumentar a relação professor/aluno na sala de aula.

Pelo que se deduz dos relatórios, além da melhoria da infraestrutura da UFG para atingir todas essas ações propostas, o compromisso social da universidade também é realçado, como está relatado abaixo:

É nosso compromisso, pela adesão ao REUNI, ampliar ainda mais a oferta de cursos no período noturno e diminuir sensivelmente a evasão estudantil. Este compromisso tem um relevante aspecto social por ampliar as possibilidades de acesso e de conclusão do curso, ao estudante carente e, em especial, do estudante carente e trabalhador. Para dar suporte a esta política, a UFG contará com a alocação de recursos adicionais específicos para a assistência estudantil, podendo assim ampliar consideravelmente os seus programas de bolsas para os estudantes mais carentes (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2007, p.9).

Apesar da resistência e do protesto de muitos alunos e professores da UFG, que eram contrários à adesão da universidade ao REUNI, o projeto foi discutido, votado e aprovado no CONSUNI. Na prática, todas as metas e os compromissos apresentados, atendiam as exigências do Decreto presidencial de criação do REUNI.

A crítica ao projeto do Governo Federal era, na verdade, uma posição de contestação à prática neoliberal que estava embutida nessa ação governamental. Isso porque essa reestruturação das universidades brasileiras faz parte de um projeto maior, como afirma Lima (2009):

A reformulação da educação superior que está sendo realizada pelo governo Lula da Silva encontra-se inserida em um amplo reordenamento do Estado brasileiro, caracterizado pela sistemática diluição das fronteiras entre público e privado, a partir da materialização da noção de público não estatal operada pelas parcerias público-privado. Esse processo atravessou o governo Cardoso, quando a educação foi incluída no setor de atividades não exclusivas do Estado, e está sendo aprofundado no atual governo por meio de mais uma fase da reforma da educação superior (LIMA, 2009, p.1-2).

Portanto, essas reformas governamentais são uma continuidade de programas que levam à diluição do público no privado, na lógica do neoliberalismo, como analisamos no segundo capítulo e também, como afirma Lima (2009), assentado nas ideias do *Processo de Bolonha*.

É importante reafirmar que a política do REUNI está direcionada para a expansão da graduação em cursos presenciais nas universidades federais, buscando incluir mais jovens brasileiros no ensino superior público. No entanto, como está explícito no decreto de sua criação, esse processo precisa estar articulado com a pós-graduação. Essa condição será um fator decisivo na intensificação do trabalho do professor

Por isso, para se adequar a essa nova realidade jurídica e política, a UFG desenvolveu uma série de medidas que estão expostas nos seus relatórios de gestão entre 2007, ano em que o Governo Federal propôs o programa do REUNI, e 2012, tempo limite

da nossa pesquisa. De forma geral, os textos são repetitivos e apresentam a seguinte estrutura:

Este documento tem por objetivo propiciar, aos órgãos de controle e à sociedade em geral, visão sistêmica do desempenho e da conformidade da gestão da instituição, apresentando documentos, informações e demonstrativos de natureza contábil, financeira, orçamentária, acadêmica, operacional e patrimonial. O Relatório de Gestão é composto pelas seguintes peças: PARTE A: 1. Identificação e atributos das Unidades cujas Gestões compõem o Relatório; 2. Planejamento estratégico, plano de metas e de ações; 3. Estrutura de governança e de autocontrole de gestão; 4. Programação e execução da despesa orçamentária e financeira; 5. Tópicos especiais da execução orçamentária e financeira; 6. Gestão de pessoas, terceirização de mão de obra e custos relacionados; 7. Gestão do patrimônio mobiliário e imobiliário; 8. Gestão da tecnologia da informação e gestão do conhecimento; 9. Gestão do uso dos recursos renováveis e sustentabilidade ambiental; 10. Conformidade e tratamento de disposições legais e normativas; 11. Informações contábeis. PARTE B: 18. Indicadores de Desempenho das IFES e Projetos desenvolvidos pelas Fundações de Apoio. A elaboração deste relatório é resultado das informações prestadas pela Reitoria, Pró-reitorias, campus do interior, e diversos órgãos, que sintetizaram as informações que representam a produção e desempenho da instituição, destacando êxitos e insucessos para o alcance das metas e ações previstas em seu Planejamento Institucional. Destaca-se o empenho da instituição na correta aplicação dos recursos recebidos, tendo sempre como objetivo o crescimento e aprimoramento acadêmico, científico e cultural, primando pela aplicação dos princípios que regem a Administração Pública (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012, p.16).

Além disso, nesses relatórios de prestação de contas da Gestão, todos os textos, na sua introdução, falam das responsabilidades institucionais da UFG, sendo repetido, pela totalidade dos documentos, o compromisso da Instituição com o desenvolvimento regional e nacional, e isso em todos os setores da organização societária brasileira, ao afirmar que:

Na sua missão de gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando cidadãos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade, a Universidade, que completou 48 anos em 2008, norteia-se pelos princípios estabelecidos no seu Estatuto e no seu Regimento. Nestes documentos está estabelecido que, na organização e no desenvolvimento de suas atividades, a UFG respeitará os seguintes princípios: (a) a gratuidade do ensino, cuja manutenção é responsabilidade da União; (b) a diversidade e pluralismo de ideias, sem discriminação de qualquer natureza; (c) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (d) a universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade; (e) o compromisso com a qualidade, com a orientação humanística e com a preparação para o exercício pleno da cidadania ao executar suas atividades; (f) o compromisso com a democratização da educação, no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso, e com a socialização de seus benefícios; (g) o compromisso com a democracia e com o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País; e (h) o compromisso com a paz, a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2007, p.2).

Os relatórios anuais de gestão são uma radiografia das ações da Universidade em todas as unidades operacionais da UFG, seja na capital ou no interior, e que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão, criando o suporte necessário para que essas três áreas possam desenvolver as suas atividades propostas para cada ano. É também uma prestação de contas sobre a assistência estudantil, assistência social aos docentes e à comunidade em geral, sobre o planejamento e execução das obras de infraestrutura, e de todos os programas e de todas as práticas administrativas executadas pela UFG. Enfim, os documentos falam sobre a situação financeira geral da Universidade para atingir os seus objetivos propostos, como está estipulado na sua missão institucional.

Falando de metas a serem atingidas como política do REUNI, é importante dizer que elas aparecem já no primeiro Relatório de Gestão da UFG em 2007, ao falar desse Programa, e estabelecendo, como um dos objetivos a ser atingido, o aumento do número de vagas oferecidas nos vestibulares, passando de 3.813 em 2007, para 6.695 em 2012. Para que esse objetivo fosse conquistado, foi proposta, também, a criação de 45 novos cursos de graduação presencial, tanto na capital, quanto no interior, e também a ampliação dos cursos noturnos. Assim, ao final de 2012, a graduação presencial atingiria um total de 122 cursos oferecidos pela UFG, contra os 77 cursos existentes em de 2007.

Tabela 12 - Expansão da UFG referente à oferta de vagas no vestibular e a oferta de novos cursos na graduação entre 2007 e 2012.

Ano-Meta Oferta	2007	Meta/2012	Crescimento	Resultado	Crescimento
Oferta de vagas	3.813	6.695	75,58 %	6.135	60,90 %
Oferta de cursos	77	122	58,44 %	125	62,34 %

Fonte: Relatório de Gestão de 2007 e 2012. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

Analisando os dados da tabela 12, podemos concluir que a meta proposta pela Reitoria no Relatório de Gestão de 2007, e que buscava atender as expectativas de expansão da Universidade após a adesão ao REUNI, foi quase plenamente conseguida.

No caso da criação de novos cursos de graduação presencial, o índice final ficou acima da meta proposta em 2007, que previa um crescimento de 58,44%, mas que, ao final do ano de 2012, teve um crescimento de 62,34%, passando de 77 para 125 cursos de graduação ofertados para o vestibular, quando a meta final era de 122 cursos para o ensino superior.

Quanto ao aumento das vagas do vestibular para os novos alunos ingressantes na UFG, o resultado final ficou abaixo da meta proposta. Inicialmente, a previsão era de um crescimento de 75,58%, entre os anos de 2007 e 2012, com a Universidade ofertando 6.695 novas vagas no vestibular no final do período. No entanto, no ano de 2012, a UFG ofertou um total de 6.135 novas vagas para ingressar na Instituição, um crescimento de 60,90%. Ou seja, tivemos um valor final menor em 560 vagas, correspondendo a 8,36% abaixo da meta proposta para 2012.

Mesmo não atingindo a totalidade desejada para 2012, esses dados revelam o compromisso da Reitoria da UFG, nesse período, com a política de expansão da universidade após a adesão ao REUNI, medindo todos os esforços para cumprir as metas propostas para cada ano, como estavam estipuladas nos outros planos de gestão.

De fato, no Relatório de Gestão de 2012, a Reitoria reafirma o seu compromisso com a expansão do ensino superior público federal para o interior, um dos principais objetivos do REUNI e utilizando a palavra fiel, a administração da UFG reforça o seu compromisso com essa política governamental, buscando atender as metas do PNE. De fato, o Relatório de Gestão de 2012, quando aborda a oferta de vagas no vestibular desse ano, afirma que:

O processo seletivo para 2012 foi desmembrado em dois, de forma a contemplar uma entrada no 1º semestre de 2012 (PS-1) e uma entrada no 2º semestre de 2012 (PS2). Para o PS-1, cumprida a fase de realização dos exames no final de 2011, foram disponibilizadas 4.579 vagas, demonstrando o **compromisso da UFG com o fiel cumprimento desta importante meta de expansão de vagas no ensino superior público (*grifo nosso*)**. Ressalte-se que do total de vagas disponibilizadas no PS-1, 784 foram destinadas aos cursos oferecidos no campus de Catalão, 816 no campus de Jataí e 128 no campus Goiás, **números que demonstram o compromisso da UFG com o fortalecimento dos campi do interior e com o oferecimento de opções de formação em nível superior aos jovens do interior do estado de Goiás (*grifo nosso*)**. Para o PS-2, realizado em 2012, foram disponibilizadas mais 465 vagas. Além destas, a UFG disponibilizou 1091 vagas para o preenchimento por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). No total foram, portanto, 6.135 vagas oferecidas em 2012 pela UFG (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012, p.20).

Porém, se a UFG quase atingiu a sua meta proposta para 2012, em nível nacional o objetivo não foi alcançado, como era intenção do Governo Federal e como, também, constava no PNE (2001-2010), que estipulou uma meta de, no mínimo, 30,0% de jovens de 18 a 24 anos que deveriam estar nas universidades brasileiras até 2010. Esse índice ficou pela metade, chegando a 14,0%, sendo que a mesma meta foi retomada para o novo

período do PNE entre 2014 e 2024, revelando as dificuldades de se chegar aos números estipulados pelos planos educacionais e as metas governamentais. Essa realidade foi confirmada no Relatório de Gestão de 2012 da UFG:

Mesmo com todo o esforço das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), respaldadas pelos recursos adicionais oriundos dos programas de expansão do Ensino Superior do Governo Federal, torna-se cada vez mais evidente o gigantesco esforço que ainda deverá ser feito por parte das IFES e do Governo Federal, para se elevar, de forma mais significativa, o percentual de jovens, com idade entre 18 e 24 anos, no ensino superior de uma maneira geral, e no ensino superior público federal em particular (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012, p.22).

Mesmo o crescimento da pós-graduação não sendo a meta direta do REUNI, essa expansão da graduação presencial na universidade, vai atingir, também, esse nível de ensino, isso porque, o próprio Decreto 6.096, afirma no seu artigo 2º inciso VI, que é preciso uma articulação entre essas duas áreas de ensino e de pesquisa. De fato, no Relatório de 2007, a Reitoria também estipulou uma meta a ser atingida na pós-graduação, fazendo a seguinte afirmação:

A UFG apresentou ao longo da última década uma grande evolução na sua atuação neste nível de ensino, tendo alcançado a expressiva marca de 32 programas de mestrado e 13 programas de doutorado. No tocante à pós-graduação a proposta da UFG no âmbito do REUNI é um incremento de 750 novas matrículas nos programas existentes e nos 21 novos programas a serem criados no período de 2008 a 2012 (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2007, p.4).

Esse processo, também, está em sintonia com o programa do REUNI, como consta no Relatório de Gestão de 2012, quando analisa todo o período proposto para a expansão da pós-graduação, já constando no relatório de 2007:

A UFG apresentou ao longo da última década uma grande evolução na sua atuação neste nível de ensino, tendo alcançado em 2012 a expressiva marca de 61 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, com 84 cursos oferecidos. No tocante à pós-graduação, a proposta da UFG no âmbito do REUNI também previa um incremento nas novas matrículas e no número de programas criados no período de 2008 a 2012. O total de alunos matriculados nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFG em 2012 alcançou a marca de 3.755 estudantes, sendo 2.778 de mestrado e 978 de doutorado. Um total de 622 estudantes concluiu os seus cursos de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado e doutorado) na UFG em 2012. Nos cursos de pós-graduação *lato-sensu* oferecidos pela UFG em 2012, matricularam-se 4.072 estudantes e 1.278 concluíram seus cursos (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2007, p.22).

Se a expansão da UFG, seja na capital ou no interior, nos cursos diurnos ou noturnos, representou um momento de uma maior inserção da Universidade na sociedade goiana, no que diz respeito ao trabalho do professor, esse processo foi fundamental para intensificação da sua prática docente. Esta envolve, além das aulas presenciais, as seguintes atividades acadêmicas: as orientações e coorientações das dissertações e das teses, a participação em bancas de qualificação e defesa dessas pesquisas, a exigência de publicação por parte dos professores envolvidos nos programas da pós-graduação e a participação em eventos científicos para apresentação dos resultados das pesquisas desenvolvidas para esse nível de ensino.

Aliás, esse trabalho a mais que o professor passou a desenvolver com o crescimento da pós-graduação *stricto sensu*, obteve resultados expressivos ao final do período pesquisado, como aponta o Relatório de 2012:

A Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFG é também responsável pela coordenação das atividades de pesquisa e pela difusão de seus resultados. As atividades de pesquisa científica desenvolvidas no Brasil estão fortemente concentradas nas IFES, que respondem por mais de 90 % da produção científica do país. Pode-se afirmar que a expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil, sobretudo nas universidades públicas federais, foram os principais responsáveis pelo destacado aumento da participação brasileira na produção científica mundial, medida pela publicação de artigos em periódicos indexados, nos últimos anos. O desenvolvimento científico, conjugado ao desenvolvimento tecnológico e à geração de patentes, é essencial para a inserção brasileira, de forma sustentada, no concerto internacional das nações. A UFG tem contribuído de forma vigorosa para essa inserção, diversificando, ampliando e aprimorando as suas atividades acadêmicas tanto no que se refere à oferta de novos cursos de graduação e pós-graduação, como também, e principalmente nas áreas de pesquisa e inovação. Destaque-se, por exemplo, que em 2012 os pesquisadores da UFG foram responsáveis pela publicação de 6.976 textos científicos em periódicos indexados, livros, capítulos de livros e de trabalhos completos publicados em anais de congresso. A UFG contabiliza hoje um expressivo número de 220 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, 66 Núcleos de Pesquisa e 3.066 projetos de pesquisa cadastrados na PRPPG (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012, p.24-25).

Apesar do crescimento da pós-graduação *stricto sensu*, tanto do mestrado, quanto do doutorado, representar um momento único e sem precedentes na história da UFG na primeira década do século XXI, isso não quer dizer que esse processo foi tranquilo. As dificuldades históricas narradas acima para a criação da própria UFG, com certeza, retardaram a implantação da pós-graduação na Universidade, da especialização ao doutorado.

No entanto, após o REUNI, que foi criado apenas para o nível da graduação, como já afirmamos, a pós-graduação teve um grande crescimento. Isso porque, esse programa influenciou decisivamente no crescimento da pós-graduação, ao afirmar que ele deverá promover “a articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica”.

Não por acaso, após esse período, o crescimento da pós-graduação no Brasil foi significativo, obedecendo alguns dos objetivos do REUNI, que é assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas e articular a graduação com a pós-graduação, condição possível com a instalação dos programas de mestrado e doutorado nas instituições federais de ensino superior, como foi o caso da UFG.

Por isso, até o final de 2012, a UFG oferecia cerca de 83 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, resultado que fazia parte de um planejamento de crescimento para a Instituição. Pela análise dos dados da tabela 13, podemos afirmar que as metas estipuladas pela direção da UFG para o crescimento da pós-graduação foram, em grande parte, atingidas. Tivemos uma pequena deficiência na formação dos alunos do doutoramento, o que o próprio relatório justifica, dizendo que isso aconteceu por conta da possibilidade dos alunos terem a condição de prorrogação do prazo para a defesa final dos seus trabalhos acadêmicos.

Tabela 13 - Meta e resultado da pós-graduação *stricto sensu* - UFG / 2012.

ITEM	Total Doutores	Total Discentes	Discente mestrado	Discente doutorado	Mestrado concluído	Doutorado concluído
Meta	600	3.350	2.400	950	500	150
Realizado	649	3.755	2.777	978	503	119

FONTE: Relatório de Gestão de 2012, p.122. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

Mas, em 2012, esse crescimento significativo da pós-graduação *stricto sensu* na UFG só foi possível depois de muita luta, tanto da direção da Instituição, quanto dos professores. Mesmo assim, esse processo foi lento, considerando que a Universidade iniciou as suas atividades em 1960 e que só foi oferecer a sua primeira pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade de mestrado em 1973, não ofertando, porém, nenhum curso no nível de doutorado nessa década e na seguinte.

Os cursos de mestrado mais antigos são: História (1972), Letras e Linguística (1972), Matemática (1973), Medicina Tropical e Saúde Pública (1975) Biologia (1979),

sendo que os dois primeiros eram em convênio com a Universidade de São Paulo (USP), com o objetivo principal de formação dos professores da própria UFG. Por outro lado, o primeiro doutoramento só será ofertado na última década do século XX, em 1993, pelo curso de Agronomia.

Na tabela 14, destacamos a quantidade de cursos da pós-graduação *stricto sensu*, ao nível do mestrado e do doutorado, que foram criados na Universidade, por cada década pesquisada. Com base nos dados da tabela 14, podemos afirmar que nos últimos 20 anos, a pós-graduação *stricto sensu* cresceu de forma vertiginosa na UFG. Com efeito, sabemos que, ao final da década de 1990, a Universidade ofertava apenas dois cursos de doutorado, porém, no início da década de 2010 esse número sobe para 28 cursos, com um crescimento de 1.300%.

Tabela 14 - Cursos de pós-graduação *stricto sensu* criados na UFG entre as décadas de 1970 e 2010.

Curso/Década	1970	1980	1990	2000	2010	TOTAL
Mestrado	5	3	11	18	18	55
Doutorado	0	0	2	17	9	28
Total	5	3	13	35	27	83

FONTE: Site da pós-graduação e Relatórios de Gestão. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

Constatamos esse crescimento, também, no nível do mestrado, embora com um índice menor. De fato, no final da década de 1990, eram apenas 19 cursos oferecidos ao público acadêmico, mas que, no início da década de 2010, essa oferta subiu para um total de 55 cursos de mestrados, um crescimento de 189,47%.

Assim, chegamos ao final de 2012, data limite da nossa pesquisa, com um total de 28 cursos de doutorado e 55 cursos de mestrado, como apontam os dados da tabela 15. Isso acontece porque muitos programas apresentam apenas a última modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, embora tenhamos, também, alguns cursos que oferecem apenas o nível de doutoramento.

Tabela 15 - Total dos cursos oferecidos pela pós-graduação *stricto sensu* na UFG em 2012.

Curso	QUANTIDADE
Mestrado	55
Doutorado	28
Total geral	83

FONTE: Relatório de Gestão de 2012. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

Nesse contexto de expansão e reestruturação da UFG, o crescimento da pós-graduação tem relação direta com os programas de expansão da universidade pública brasileira a partir de 2003. Por isso mesmo, o professor tem sido muito mais exigido com o aumento da sua carga horária de trabalho, fator fundamental para a intensificação da sua prática docente, como demonstramos no último capítulo da tese.

Para o sucesso ou não de todo esse projeto de expansão e reestruturação da UFG, a ampliação dos recursos financeiros para a Instituição foi decisivo, bem como a administração desses valores para atingir as metas propostas. No entanto, se compararmos o período entre 1996 e 2012, recorte temporal da nossa pesquisa, fica claro que, pela análise das tabelas 16 e 17, existe uma diferenciação na transferência dos recursos do Governo Federal para a Universidade, o que nos mostra, também, o gráfico 8, que compara os índices desses investimentos na UFG nos dois governos de FHC e de Lula.

Tabela 16 - Orçamento da UFG atualizado pelo IGP-FGV em milhões reais/2005.

Ano	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Valor	290	301	285	289	283	272	257	249

Fonte: Relatório de Gestão de 2005, p.39. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

Tabela 17 - Orçamento executado pela UFG - milhões de reais / 2003 a 2012.

Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Valor	244	256	268	394	466	540	567	653	723	766
Variação %	-2,0	4,9	4,7	47,1	18,2	15,9	5,0	15,2	10,7	5,9

Fonte. Relatório de Gestão entre 2003 e 2012. Tabela elaborada pelo autor em 2016.

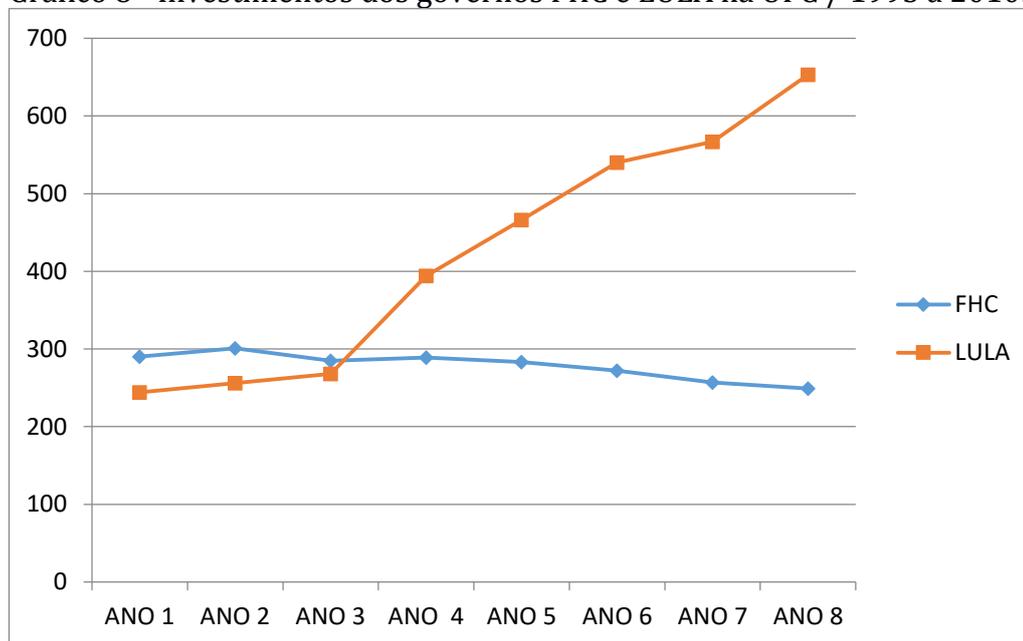
Observa-se ainda, pela tabela 17, que nos dois anos seguintes, já no governo Dilma Rousseff (2011 e 2012), os valores investidos na UFG continuaram subindo, terminando o último ano no patamar de 766 milhões de reais, um índice 154,48% maior do que a maior aplicação de FHC na Universidade, que foi no ano de 1996, quando chegou a 301 milhões de reais.

De fato, entre 1995 e 2002, temos um período de queda na aplicação dos recursos financeiros para a UFG, mas entre 2003 e 2012, a realidade muda, e vamos entrar em uma nova fase, prevalecendo a ampliação desses recursos para a Universidade.

No entanto, após o ano de 2003, os números apontam para um crescimento contínuo no período, tendo relação direta com a implantação do programa de expansão e

reestruturação da universidade brasileira entre 2003 e 2012. Com efeito, os investimentos do Governo Federal na UFG são significativos, se comparados com os valores investidos antes de 2003.

Gráfico 8 - Investimentos dos governos FHC e LULA na UFG / 1995 a 2010.



Fonte. Relatório de Gestão entre 2003 e 2012. Gráfico elaborado pelo autor em 2016.

Politicamente, entre 1995 e 2012, temos dois grupos políticos hegemônicos governando o Brasil, sendo que na primeira fase prevalece o grupo comandado pelo PSDB, e que na segunda fase, a administração está a cargo do grupo petista. O gráfico 8 mostra a diferença nos investimentos feitos na UFG por esses agentes públicos

O orçamento global<sup>48</sup> executado pela UFG durante os anos de 1995 a 2002 mostra uma estagnação dos investimentos na Universidade. Se compararmos os números de 1995, primeiro ano do primeiro mandato do governo do PSDB e 2002, quando encerra o seu segundo mandato presidencial, simplesmente nós não tivemos acréscimo nos valores investidos, pelo contrário, constatamos uma queda ano a ano do dinheiro destinado para a Instituição.

Com efeito, nos seus dois mandatos presidenciais perfazendo um total de oito anos de Governo, em cinco deles os números apresentados foram negativos em relação aos investimentos na Universidade, no ano de 1997 e nos anos de 1999 até 2002, sempre

---

<sup>48</sup>Esses dados são do orçamento global executado pela direção da UFG, não incluindo os valores destinados ao Hospital das Clínicas.

comparando os números com o ano anterior. Apenas em dois anos tivemos um crescimento dos valores investidos na UFG, em 1996 e 1998, mesmo assim com percentuais baixos, com 3,79% e 1,40%, respectivamente.

Concluindo, o governo FHC começa o seu mandato com um investimento de 290 milhões de reais na UFG, e termina com 249 milhões de reais, uma diferença negativa de 39 milhões reais entre o começo e o fim dessa administração. Se levarmos em conta todo o período, podemos afirmar que a Universidade teve um grande prejuízo na consolidação da Instituição no seu projeto de ensino, da pesquisa e da extensão. Podemos mesmo afirmar que foi um dos momentos mais difíceis da UFG em toda a sua história, desde a sua criação na década de 1960, até os dias atuais.

Por outro lado, se compararmos os investimentos orçados para a UFG entre os anos de 2003 e 2012, na gestão petista, que foi o período da política de reestruturação da universidade brasileira promovida pelo Governo Federal, em valores absolutos, tiveram um crescimento constante e sempre para mais, ano após ano, como está colocado na tabela 17, exceto em 2003, quando tivemos um índice negativo de -2,0%, orçamento que foi aprovado no governo FHC, se comparado com os valores do ano anterior.

No entanto, em alguns desses anos, o crescimento foi ainda mais significativo como em 2006, 2007, 2008, 2010 e 2011. No entanto, mesmo crescendo menos em alguns momentos, o menor índice para o período foi em 2005, com 4,7%, mas com números sempre acima do ano anterior. Se analisarmos do ponto de vista numérico, em todo o período, tivemos um aumento contínuo, sempre para mais, dos investimentos na UFG.

O impacto desse crescimento da instituição, seja na graduação ou na pós-graduação, nas atividades diárias do professor, também foi uma preocupação da Reitoria, como está descrito nos relatórios de gestão. Todos os documentos falam de metas para a melhoria da qualidade da educação como a formação continuada dos professores, dos cursos de aperfeiçoamento em nível de pós-graduação para os docentes, de intercâmbios internacionais. Nesse contexto, aparece a preocupação com as condições de trabalho do professor, com efeito,

A PRODIRH tem como Missão: "Promover o desenvolvimento humano e institucional da UFG por meio da gestão: (a) do planejamento, (b) da avaliação, (c) da informação, (d) das pessoas e (e) do ambiente de trabalho", o que descreve bem sua vocação e responsabilidade com os planos, políticas e objetivos institucionais (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012, p. 142).

Nesse sentido, a PRODIRH estabelece como metas, para concretizar essa missão, a discussão sobre o PDI, a avaliação interna dos professores, democratizar as informações institucionais, ter uma política de prevenção sobre a saúde, segurança e a insalubridade do servidor em geral, enfim, criar condições de melhoria da prática profissional do professor na UFG. Nesse sentido o Relatório de Gestão de 2012 avalia que:

Avançando continuamente, a PRODIRH no ano de 2012, esteve mais próxima da sua visão: “Ser uma referência no desenvolvimento humano e institucional na UFG e entre as IES nacionais”. Visão esta, redefinida no ano de 2012 durante o processo de discussão das diretrizes estratégicas de modo participativo com as equipes do órgão (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012, p.152).

Nesse sentido, existe, também, por parte da UFG, uma política de intercâmbio internacional com o objetivo de integrar a Universidade à nova lógica global de uma educação de alta tecnologia. Assim,

Romper as fronteiras do Estado e do País e dialogar com os pares é, pois, não apenas desejável, mas necessário. O incentivo e o suporte institucional às atividades de cooperação entre professores e pesquisadores com seus pares no Brasil e no exterior são, portanto, fundamentais e constituem parte da política de ações internacionais da UFG. Essa política é desenvolvida por meio da cooperação e do intercâmbio científico e tecnológico, cultural e acadêmico entre a UFG e as instituições de ensino superior estrangeiras, organismos internacionais, governos estrangeiros e agências de fomento nacionais e internacionais. Visa promover o crescimento qualitativo do ensino, propiciar a busca e incorporação de novas tecnologias por meio da pesquisa, além de possibilitar condições à comunidade universitária de conviver e conhecer a diversidade cultural que propicia ao profissional uma formação cosmopolita consoante com o momento atual de evolução global. A Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI) é responsável por sistematizar e desenvolver a política de relações internacionais da UFG por meio da cooperação e do intercâmbio científico, tecnológico, cultural e acadêmico entre a UFG e instituições de ensino superior estrangeiras ou organismos internacionais (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012, p.58-59).

Esse posicionamento da UFG reforça a ideia de que o ensino superior público federal brasileiro está cada vez mais alinhado com o *Processo de Bolonha*. O objetivo é construir uma Universidade cada vez mais próxima das instituições internacionais de ensino e de pesquisa, integrada às novas exigências de uma sociedade da informação e de alta tecnologia, no atual momento da sociedade capitalista.

Essa condição narrada acima está assim descrita no Relatório de Gestão de 2012:

Espera-se que, ao implementar suas ações a universidade possa contribuir tanto para o País enfrentar com êxito os desafios presentes na sociedade, no que diz respeito ao desenvolvimento social, econômico e cultural, quanto para assegurar a competitividade técnica da economia nacional no contexto internacional. A sociedade tem exigido das universidades a ampliação e diversificação das suas atividades. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) detectou, em 1987, uma grande explosão de atividades nas universidades: educação geral em nível de graduação; pesquisa; preparação de mão de obra qualificada; treinamento altamente especializado; fortalecimento da competitividade da economia; preparação para empregos que exigem alto grau de especialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; preparação para os papéis de liderança social etc. Nas duas últimas décadas as atividades se ampliaram ainda mais e, em especial no Brasil, ocorreram, pós-constituição de 1988, diversas mudanças na educação superior: diferenciação das instituições, ampliação das instituições privadas, diversificação das fontes de financiamento, incluindo a ida das instituições ao mercado, vinculação entre financiamento e resultados e modificação das funções do Estado, que passou a exercer mais fortemente a sua vertente avaliadora e reguladora (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012, p.65).

No entanto, todo esse processo que descrevemos anteriormente de expansão e de reestruturação da UFG, e que está articulado, também, na lógica internacional do capital, teve implicações do trabalho docente.

Mas não foi apenas em relação à questão do trabalho que essa expansão teve reflexo, intensificando a atividade docente. A expansão em si, não foi o que o Governo esperava e as dificuldades apareceram. No primeiro e único relatório do REUNI, temos pelo menos cinco problemas advindos com o desenvolvimento dessa expansão, como se segue:

Dificuldades nos processos de contratação de docentes (questões operacionais e, em alguns casos, dificuldades em atrair candidatos para os processos seletivos); Remanejamento de oferta de vagas de 2008 para 2009; Dificuldades para oferta de cursos noturnos (houve diferença positiva no cumprimento da meta de vagas em cursos diurnos e negativa na de cursos noturnos); Atrasos na disponibilização dos espaços físicos (entraves nas obras, como por exemplo: regularização da dominialidade, licenças ambientais e condições climáticas adversas.); Readequação dos projetos institucionais (MEC, 2009, p.15).

Podemos afirmar que esses fatores incidem diretamente sobre o trabalho do professor, contribuindo tanto para precarizar, quanto para intensificar a sua atividade docente. Por isso mesmo, o Programa do REUNI é criticado tanto pelos professores e alunos, quanto pelos sindicatos da categoria. Vejamos o que diz a direção do ANDES-SN:

O REUNI criou dois tipos de universidades diferentes, as instituições de elite, que fazem pesquisa, e os 'escolões de terceiro grau', em que o foco são as aulas da graduação. O Reuni aprofundou um desmonte da universidade pública baseada no tripé do ensino, pesquisa e extensão (CAPUCHINHO, 2013).

Nessa lógica, o professor estaria mais em sala de aula e menos na pesquisa e extensão, descaracterizando o tripé que sustenta a Universidade, comprometendo a sua qualidade acadêmica. Por isso mesmo, no processo de implantação do REUNI, tiveram muitas resistências de parte significativa da comunidade acadêmica, por ter o entendimento de que esse programa gera uma interferência externa na educação brasileira, interfere no tripé ensino-pesquisa-extensão e que, também, afeta, negativamente, o trabalho do professor. Essa condição, com certeza, interfere na qualidade do ensino ofertado na universidade.

Contra essa situação narrada acima, os alunos protestaram, apesar do otimismo do Governo Federal e da Reitoria da UFG com o REUNI. De fato, no dia 28 de setembro de 2007, uma manifestação de parte da representação estudantil criticou essa proposta governamental e em um panfleto<sup>49</sup> com o título, *Luta contra o REUNI na UFG*, distribuído na semana seguinte ao protesto, dizia que os estudantes,

Lutaram sem vacilação contra um dos maiores ataques à universidade brasileira, o Decreto que institui o apoio aos programas de expansão às universidades federais. Como peito cheio de indignação, gritavam a plenos pulmões: O CONSUNI VAMOS OCUPAR, PARA O REUNI NÃO PASSAR. Dentre outras palavras de ordem que condensavam o conteúdo profundo da luta dos estudantes por uma universidade sustentada no tripé ensino-pesquisa-extensão, e que exerça seu papel de produção e difusão de conhecimentos científicos que realmente sirvam à maioria do povo [...] Vamos derrotar o REUNI, a Reforma Universitária, e qualquer outro projeto populista e demagógico com fachada de democrático.

Mas não foram apenas os estudantes que resistiram à implantação do REUNI na UFG. Os docentes também mostraram a sua oposição a essa proposta da Reitoria. A crítica tinha tanto aspectos financeiros, alegando que os recursos não seriam suficientes para o volume da expansão pretendida, quanto aspectos pedagógicos, com o programa valorizando mais o ensino, do que a pesquisa e a extensão.

---

<sup>49</sup>O panfleto foi assinado pelos C.A. de Pedagogia e Geografia, pelo Grêmio Livre do CEPAE e pelo Movimento Estudantil Popular Revolucionário (MEPR).

Mas tivemos, também, manifestações de professores de apoio ao REUNI, como está colocado nas palavras a seguir:

O REUNI, mesmo tendo problemas — que podem perfeitamente ser contornados — permitiria a criação de novos cursos justamente naquelas regiões em que mal existem uma ou duas faculdades, se existem, ou mal conseguem ter um ou dois cursos nos chamados campi avançados — cursos e faculdades em vias de consolidação e faltando muita coisa. Professores e estudantes das universidades federais, temos, agora, um compromisso com o novo Brasil, um Brasil não voltado para o Sudeste ou o Sul. Um novo Brasil que comece a dar oportunidades a todos aqueles que moram nos muitos interiores do Brasil e que não têm a oportunidade de entrar numa universidade de alguma grande cidade brasileira. Longe de disputas ideológicas e de radicalismos estéreis, a hora de mudar os rumos da universidade brasileira, e de dar oportunidade às novas gerações que moram no interior deste grande país, pode ter chegado (ARMIJOS PALÁCIOS, 2007).

Pelo que se interpreta das palavras do professor, ele até reconhece que é um projeto que tem problemas, mas, também, vê que as vantagens podem ser mais significativas, beneficiando muitos brasileiros que terão acesso gratuito ao ensino superior público federal. Com o tempo, esse debate se diluiu no cotidiano das atividades acadêmicas nos anos subsequentes após a implantação e consolidação do REUNI na UFG. Os recursos, que aumentaram ano após ano após 2003, se foram suficientes ou não para o bom êxito desse programa, permitiram que a Universidade pudesse chegar a mais pessoas, embora não na quantidade desejada, de acordo com os relatórios de gestão analisados.

No entanto, ao final desse processo, o professor teve o seu trabalho intensificado, como demonstramos no capítulo 4 da tese. Isso porque, as transformações recentes do capital em uma sociedade de alta tecnologia e as implicações dessa nova realidade no mundo do trabalho, chegaram, também, na educação e nesse contexto, o ensino superior teve e continua tendo um papel central na formação de profissionais para essa realidade. Esse processo fortalece as práticas do neoliberalismo, principalmente na diluição do público no privado, e, em alguma medida, o REUNI se insere nesse contexto.

Desta maneira, estas transformações do setor público e, portanto, a implantação destes programas vão atingir também a esfera do trabalho público e, mais especificamente, o trabalho docente nas universidades federais. Estão inseridos no programa REUNI maneiras e exigências diretas para o aumento da produtividade e “otimização” dos recursos humanos nestas instituições, e este é outro processo que já se iniciou há algum tempo. Assim esta expansão se dá, também, ao custo de intensificação do trabalho docente, que vem acumulando, progressivamente, funções técnico-administrativas, além de suas funções docentes e de pesquisa, na graduação e na pós-graduação. E a relação professor-aluno que, segundo nossa perspectiva, redundará em intensificação do

trabalho e massificação do ensino é apontada como melhor aproveitamento de recursos pelo discurso oficial. Esta é mais uma consequência do processo de mercantilização das relações de trabalho que se configuram nas transformações do Estado no contexto de mundialização do capital (FILARDI, 2014, p.15-16).

Com críticas ou não, desde a implantação do REUNI que a UFG vem trabalhando no sentido de atingir as metas proposta para cada ano, como está destacado em todos os relatórios de gestão do período apresentados à sociedade. Em geral, a Reitoria entende que está atingindo o proposto, apesar das adversidades, como afirma abaixo na conclusão da prestação de contas de 2012:

As descrições aqui realizadas demonstram que a UFG vem cumprindo sua missão de gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando cidadãos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade conforme os princípios norteadores previstos no seu Estatuto e Regimento. No ano de 2012 a UFG, não diferente dos anos anteriores, buscou cumprir o seu papel formador de cidadãos éticos e tecnicamente competentes para o pleno desempenho na sociedade. Contribuiu de forma significativa para crescimento do percentual de jovens com idade entre 18 e 24 anos no ensino superior, quando aumentou o número de matrículas nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação além de intensificar grandemente as suas atividades de extensão e cultura ampliando a sua interação com a sociedade. Este relatório demonstra o zelo de seus gestores com a correta aplicação dos recursos públicos destinados à UFG. Foram desenvolvidas, ao longo do ano de 2012, várias ações internas, no sentido de otimizar a aplicação dos recursos orçamentários, com a preocupação constante de preservação da qualidade das atividades desenvolvidas. As atividades descritas neste relatório comprovam o crescimento da Universidade Federal de Goiás, que vem se consolidando como uma das maiores Instituições de Ensino Superior na região Centro-Oeste, como referência para a Região Norte e uma Instituição de destaque no cenário nacional (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012).

Enfim, podemos afirmar que o REUNI se insere nesse contexto global de reestruturação do capitalismo, em que a educação em geral, e o trabalho do professor em particular, tem uma importância decisiva a partir da readequação do Estado na lógica do capital. Se de um lado o REUNI contribuiu para uma política de inclusão de mais pessoas nos diversos programas das universidades públicas federais, como apontam os relatórios de gestão analisados, por outro lado, esse Programa foi decisivo para a intensificação do trabalho docente nas instituições federais. Essa condição nós constatamos no último capítulo da presente tese, a partir da análise do Sistema de Cadastro de Atividades Docentes (SICAD) dos professores da UFG, documento que registra a cada ano todas as atividades dos docentes das universidades federais no ensino, na pesquisa, na extensão e em atividades administrativas e de representação, como veremos a seguir.

## **CAPÍTULO IV - A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO DOCENTE DA UFG RELACIONADA COM A SUA CARGA HORÁRIA NAS ATIVIDADES ACADÊMICAS E ADMINISTRATIVAS**

A elevação da carga de trabalho que é observada dos dias de hoje e que se expande como uma onda com características diferenciadas por ramos de atividade produz efeitos sobre os corpos dos trabalhadores. Seja por meio da explosão tecnológica da informática, seja por meio da reorganização social, o trabalho é transformado, redesenhado, precarizado, intensificado (DAL ROSSO, 2008, p.136).

As afirmações de Dal Rosso (2008) podem ser encontradas, também, na realidade da prática do docente da UFG no processo de expansão da universidade, onde esse profissional teve um aumento da sua carga horária de trabalho, tendo que se reinventar como professor, não conseguindo, contudo, impedir a intensificação do seu trabalho.

Essa realidade era percebida empiricamente. Por isso que no projeto da tese, problematizamos o objeto da pesquisa tendo como ponto central a intensificação do trabalho do professor e a relação com as recentes transformações no capitalismo.

Também afirmamos que a introdução das tecnologias informacionais, as mudanças na legislação após a LDBEN de 1996 e as políticas educacionais desde então, contribuíram para aumentar a carga horária de trabalho do docente, seja na rede pública ou na rede privada, e isso interferiu e ainda interfere no processo de trabalho do docente no Brasil, gerando mais trabalho para essa categoria profissional.

Então, com base nessas transformações do capital na contemporaneidade, fizemos as seguintes perguntas: Essa realidade pode ser também a do professor da UFG, seja na graduação ou na pós-graduação? Em que medida o atual contexto histórico, econômico, político e social, tem implicações na intensificação do seu trabalho na universidade?

Para responder essas indagações, analisamos o Sistema de Cadastro de Atividades Docentes (SICAD) dos professores efetivos e com dedicação exclusiva, que estão na UFG desde a década de 1990 e em pleno exercício das suas atividades docentes, tanto na graduação, quanto na pós-graduação. De acordo com os dados da Pró-Reitoria de

Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (PRODIRH) da UFG, temos um total de 151 docentes nesse universo delimitado para a análise da presente pesquisa.

Registramos que a PRODIRH teve o cuidado de descaracterizar o documento com a identificação do professor, dando impessoalidade aos dados e, com isso garantindo que o trabalho de análise prime pela interpretação da fonte, sem expor o docente analisado.

A amostra do SICAD é de 14 professores do total do universo especificado acima, e que atuam nas sete grandes áreas do conhecimento, de acordo com a tabela do CNPq, assim distribuídas: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Humanas e; Linguística, Letras e Artes.

Uma observação importante: não utilizaremos a grande área de conhecimento para as Ciências Sociais Aplicadas, isso porque, ao oportunizar os cursos dessa área, a PRODIRH nos enviou os dois selecionados das Ciências Sociais, que pertencem à grande área das Ciências Humanas. Por conta disso decidimos anular o SICAD desses dois professores, já que constava o curso de História e Educação como representante dessa área de conhecimento.

É oportuno reafirmar que, pelo nosso filtro, o docente da nossa amostra deve ter atividades acadêmicas na graduação e na pós-graduação. Isso porque o nosso objetivo central é analisar a intensificação do trabalho dos docentes da UFG no período de 1996 a 2012, tendo como referência o aumento da sua carga horária de trabalho nos dois níveis de ensino especificados na amostra.

Com efeito, o professor é contratado para executar uma carga horária específica anualmente, e que corresponde a um total de 1760 horas, podendo ter uma variação de 5% para mais ou para menos, o que corresponde a 88 horas de trabalho. Portanto, cada professor pode atingir um total anual de 1672 horas como valor mínimo e 1848 horas como valor máximo a ser lançado no seu SICAD.

Ou seja, se esse profissional do ensino trabalhar além desses números estipulados pela Universidade, ele não pode registrá-los nos documentos oficiais. Isso significa que essas atividades trabalhadas além da carga horária máxima, ficam escondidas, o que é uma contradição, afinal, dessa maneira, a realidade relativa ao processo de trabalho do professor não fica constatada institucionalmente. Mesmo assim, quando analisamos os

dados sobre a carga horária anual total registrada no SICAD, 20,54% dos lançamentos estão acima do máximo estipulado.

De toda forma, uma parte importante dessa carga horária não será registrada oficialmente. Então, teremos uma formalidade registrada, mas uma realidade efetivamente vivida que não constará nos arquivos da universidade. Com efeito, o documento oficial não retrata esse “mais trabalho” executado pelos professores, o que não é pouca coisa, de acordo com os dados das tabelas 18 e 19<sup>50</sup>. Trata-se de uma intensificação do trabalho docente que os registros burocráticos da instituição universitária não conseguem captar, deturpando a realidade do trabalho do professor na UFG.

Outro problema a ser registrado é que, como não existe uma padronização dos números sobre a carga horária para os lançamentos no SICAD para toda a UFG, deixando isso sob a responsabilidade de cada Faculdade, Instituto ou Escola da Universidade, não seria possível uma comparação dos dados de carga horária dos professores da universidade.

Por isso mesmo, nós faremos, para efeito de análise, duas tabelas comparativas. A primeira, com os dados do próprio SICAD, a partir dos lançamentos feitos pelos professores e a segunda, estabelecendo um padrão para auxiliar na nossa análise, a partir da proposta de padronização de carga horária elaborada e aprovada pela Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da UFG em 2010, que denominaremos de tabela PADRÃO<sup>51</sup>.

O objetivo aqui é estabelecer uma carga horária equivalente para todos os professores a partir de uma mesma referência, permitindo uma análise comparativa mais próxima da realidade desses docentes. Vamos perceber, pelos dados das tabelas abaixo, uma dissociação entre o trabalho real do professor da UFG e o que aparece nos relatórios da Universidade. Em geral, o professor trabalha mais do que está nos registros do SICAD.

Como exemplo inicial, destacamos o caso do professor XI que, em 2005 foi o docente com o maior número de orientações acadêmicas, dentre os professores analisados

---

<sup>50</sup> As tabelas de número 18 a 54 do capítulo 4, estão disponíveis nos apêndices entre as páginas 222 e 244.

<sup>51</sup> Veja a tabela de padronização de carga horária da FCS no anexo I na página 220.

a partir dos relatórios enviados pela PRODIRH, chegando a um total de 29 na graduação e na pós-graduação.

Percebemos que esse professor teve que omitir, tendo como referência os dados padronizados, só para essa atividade, um total de 1.103 horas de trabalho, ou seja, 62,67% do total da carga horária contratada, que é de 1.760. No seu SICAD, o professor registrou que teve cinco orientações de iniciação científica, duas de especialização, doze de mestrado e dez de doutorado.

No documento oficial consta um total de 532 horas no ano para essa atividade. No entanto, reunindo os dados com base na tabela PADRÃO, temos um total de 1635 horas de trabalho de orientação em 2005. Ou seja, se o professor XI incluísse essa carga horária no documento formal da Universidade, superaria os 5% estipulado pela Instituição. Portanto, obedecendo aos critérios burocráticos, esse professor omitiu 62,67% das suas horas trabalhadas naquele ano, isso só para as orientações dos alunos na graduação e na pós-graduação.

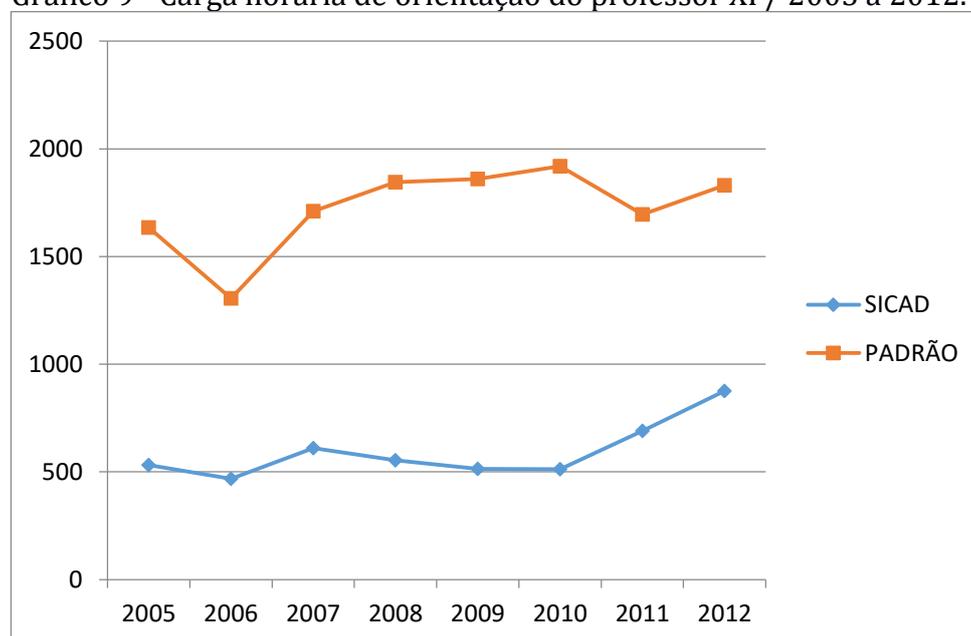
Destacamos o professor XI como primeiro exemplo, porque em todo o período de 2005 a 2012, na nossa amostra a partir dos relatórios fornecidos pela PRODIRH, ele foi o docente que mais orientou alunos na UFG. Somando os orientandos da graduação e da pós-graduação, como está registrado no seu SICAD, esse docente orientou 243 alunos nesses oito anos.

Essa situação encobre a realidade do seu trabalho docente, o que reflete, também, na análise mais precisa da real condição do professor no desenvolvimento da sua atividade profissional na Universidade. O gráfico 9 mostra essa discrepância entre os dados oficiais e os dados padronizados.

Essa diferença entre os dados do SICAD e da tabela PADRÃO acontece porque o professor XI lançou uma carga horária baixa para cada orientando. De fato, no ano de 2005, ele lançou no seu SICAD 10 orientandos de doutorado, perfazendo um total de 238 horas, ou seja, uma média 23,8 horas por ano para cada orientando. Usando os dados da tabela PADRÃO para cada orientando de doutorado, o docente deveria lançar 60 horas por ano, o que daria um total final anual de 600 horas, apenas para a orientação dos alunos do doutorado. Essa mesma diferença vamos registrar com as orientações no mestrado, na especialização, nos TCCs, na Iniciação Científica e na Monitoria, por isso essa diferença

marcante entre os dados oficiais e os dados padronizados, deixando claro que o trabalho real do professor da UFG não aparece nos registros da Universidade.

Gráfico 9 - Carga horária de orientação do professor XI / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Mesmo essa carga horária padronizada estando bem acima dos dados oficiais do SICAD, ela pode não ser a ideal para medir o real trabalho do professor na orientação, porque a tabela PADRÃO, também é uma convenção. Digo isso porque pode ser que o professor trabalhe além dessa carga horária, devido à importância da orientação no contexto geral da atividade acadêmica na Universidade.

Mas esse é apenas um dos itens do trabalho do professor na Universidade em que a sua carga horária tem aumento a partir da expansão da UFG, intensificando a sua prática docente. Nesse sentido, para tentar entender melhor essa realidade, que em muitos casos contradiz o que está descrito no SICAD, destacamos as seguintes atividades docentes: o ensino e a orientação na graduação e na pós-graduação, a pesquisa, as atividades de extensão, a participação em eventos e a sua produção acadêmica, a participação em bancas de TCCs, dissertações, teses e de concursos para docentes e seleções para monitoria e pós-graduação.

Ainda consumindo horas de trabalho do professor temos as atividades burocráticas nas ações de administração como as reuniões e as coordenações, as comissões de trabalho, as representações internas e as representações externas à Instituição. Todas essas práticas

vão consumir muitas horas de trabalho do docente e, com a expansão da UFG, esse processo se potencializará, sendo fundamental na precarização e na intensificação da sua prática profissional.

Agravando essa realidade, essas atividades demandam um determinado tempo de trabalho do professor, mas que, em alguma medida, muito desse trabalho não aparece nos registros do SICAD, o que encobre as reais condições do seu trabalho, daí a necessidade das duas tabelas para uma melhor compreensão e explicitação do efetivo trabalho do professor na UFG.

É importante também registrar que, em relação às atividades da Extensão e os Produtos dos docentes, pelas suas características específicas, será computado apenas os dados do SICAD, apresentando-se apenas uma tabela para cada um desses itens.

No caso das atividades de extensão o próprio documento PADRÃO afirma que a quantidade de horas para essas atividades “dependerá do tipo de atividade e deve ser igual ao informado no formulário de cadastramento da ação no SIEC”. Nessa condição, não é possível estabelecer um padrão de carga horária para análise. Assim, dessa atividade registraremos apenas os números do SICAD.

Já no caso dos Produtos, que é a produção acadêmica do docente, não é possível computar a carga horária individual, pois o registrado no SICAD é sobre a quantidade da produção realizada e não as horas utilizadas para essa atividade. Na análise do SICAD, os docentes registram os seguintes produtos: nos eventos acadêmicos e científicos, com a publicação de resumos simples ou expandidos, ou ainda a apresentação oral ou de painel de algum trabalho acadêmico; esse professor ainda trabalhou na organização e/ou publicação de livros, capítulos de livros e a publicação de artigos em revistas científicas. Em outras atividades de produtos registrados temos: a produção de verbetes e de pareceres, a tradução em geral, as premiações, as patentes, a produção de vídeos e a defesa de teses.

Em todas essas atividades acadêmicas, percebemos um aumento da carga horária e de trabalho do professor da UFG para a nossa amostra trabalhada, como está registrado na tabela 39, em um período de reestruturação da universidade brasileira após a década de 1990, na lógica do neoliberalismo, como analisamos anteriormente nos capítulos dois e três.

Nessa perspectiva, as políticas públicas desenvolvidas para a rede federal de ensino fazem parte de um emparelhamento à economia mundial para adequação às recentes transformações do capital, como apontamos no primeiro capítulo da tese, na lógica no processo de Bolonha.

Com efeito, a primeira variável para análise é a atividade do ensino desenvolvida pelos docentes da UFG na graduação e na pós-graduação e que precisa ser de qualidade. Na concepção geral dessa prática acadêmica temos a sua importância, assim expressa por Soares; Cunha (2016):

O conceito qualidade do ensino, conforme enfatiza Demo (1990), possui uma dimensão formal, que remete à natureza científica, lógica, técnica, analítica dos produtos gerados no interior da universidade, e uma dimensão política que se refere à qualidade do cidadão e do profissional que aí se desenvolve. A dimensão política “Reporta-se não somente à relevância social dos produtos científicos (uso em sociedade), mas, sobretudo à atuação do cientista como ator político.” (DEMO, p. 64). Em outros termos, faz referência à capacidade do profissional formado pela universidade, de contribuir para a (re)construção da sociedade e de si, numa perspectiva da práxis, naturalmente dentro de circunstâncias determinadas. Tal dimensão, essencial para a universidade, dificilmente se expressa em “indicadores” quantificáveis, pois, “como a qualidade política não é característica prévia, dada, material, mas algo politicamente construído não se avalia produtos, mas processos. [...] Supõe a formação histórica de um sujeito social, capaz de tomar consciência crítica e de formular/realizar projeto próprio de desenvolvimento (DEMO, 1990, p. 66)”. Depreende-se aqui que o cerne do conceito de qualidade do ensino é a formação científica e política dos profissionais que a universidade desenvolve, e que sua conquista pressupõe uma reflexão coletiva sobre o projeto político-pedagógico capaz de contribuir nessa direção. A qualidade do ensino, naturalmente, resulta da combinação de um conjunto de elementos intimamente relacionados dentre os quais se destacam, sobretudo, as características e preparação dos discentes e docentes, a natureza dos programas e métodos de ensino, a relação existente entre a investigação e o ensino, a adequação das instalações físicas e dos equipamentos, o clima institucional das relações humanas em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem envolvendo valores, atitudes e motivações em que tem lugar o processo de ensino/aprendizagem (SOARES; CUNHA, 2016, p.2).

Com base nessas afirmações, não é possível pensar o ensino de qualidade sem a pesquisa. Sendo assim, nesse mesmo trabalho acadêmico realizado por Soares; Cunha (2016) ficou constatada, após a análise das entrevistas dos docentes, a unanimidade dessa aproximação entre ensino e pesquisa para os professores e fator central para a qualidade da sua atividade profissional.

Falar da importância do ensino para a universidade no sentido do desenvolvimento social, econômico e cultural do país é redundância, mas falar da sua condição de educação pública, laica, gratuita, de qualidade e que possa ser uma possibilidade para toda a

população, isso sim, é um desafio para o Brasil. Olhando para a realidade brasileira, a condição educacional é mais preocupante ainda, principalmente nas últimas três décadas, quando o neoliberalismo tem sido uma prática das políticas públicas dos governos brasileiros, colocando em risco o ensino público federal, na medida em que favorece práticas privatistas para o setor, como analisamos nos capítulos anteriores.

Analisando a carga horária de ensino, como está na tabela 18 para os dados registrados no SICAD e como está na tabela 19, para os dados padronizados, temos um crescimento do trabalho do docente entre 2005 e 2012. De forma geral, ficou claro, também, que o professor da UFG, na sua grande maioria, trabalha mais do que efetivamente aparece nos relatórios oficiais. Quando comparamos os números das duas tabelas isso fica evidente. É verdade que temos um ou outro caso em que os dados do SICAD são equivalentes aos dados da tabela PADRÃO ou até mesmo que ele está a maior. No entanto, para grande maioria dos professores, os dados da tabela PADRÃO são maiores do que os dados do SICAD.

A nossa análise da atividade do ensino, de acordo com os dados da tabela 18, demonstra a carga horária oficial dispendida pelo docente da UFG para o desenvolvimento dessa atividade acadêmica. Nesse caso, cada disciplina tem uma carga horária da atividade (CHA) e uma carga horária executada pelo professor, que é a soma da carga horária teórica, prática e acessória. Cada professor lança no seu SICAD a carga horária executada. Dessa maneira, a tabela abaixo tem o registro da carga horária anual dos professores na atividade do ensino, somando as aulas da graduação ou na pós-graduação.

Entre 2005 e 2012, a carga horária total anual do ensino registrada no SICAD teve um crescimento de 21,02%, 7.278 para 8.808 horas, enquanto que a carga horária PADRÃO cresceu 20,50%, passando de 19.701 para 23.739 horas de trabalho por ano. Ou seja, em todos os números utilizados, o professor teve a sua carga horária de ensino aumentada nesse período e 20,50% desse total nem aparece nos relatórios oficiais da Universidade, conforme as tabelas 18 e 19 e o gráfico 10.

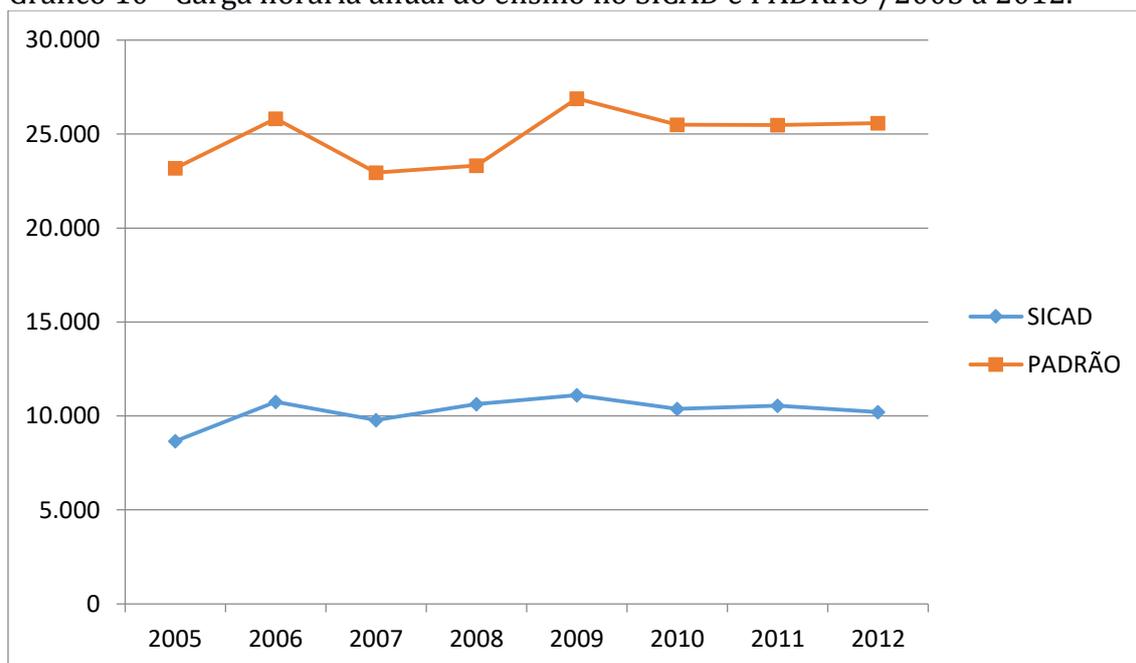
Mas o mais interessante quando se compara o crescimento total da carga horária anual de ensino entre os dados do SICAD e da tabela PADRÃO, é que boa parte do trabalho do professor não aparece nos registros oficiais da Universidade, como aponta o

gráfico 10. Nos outros itens analisados (orientação, pesquisa, extensão, bancas e trabalho burocrático), essa realidade será, em geral, muito próxima do que acontece no ensino.

Já a tabela 19 registra a carga horária dos professores da UFG a partir da padronização da carga horária da FCS. Nesse caso, o procedimento é pegar a carga horária da atividade (CHA) e multiplicar por três, isso porque, usando a tabela PADRÃO, para cada hora/aula trabalhada pelo professor, ele tem o direito de ter duas horas/aulas de preparação.

Comparando as tabelas 18 e 19, constatamos que o professor tem um trabalho a mais que não aparece nos registros oficiais da UFG. Essa discrepância acontece porque não existe um padrão geral de lançamento da carga horária no SICAD, ficando a critério de cada professor os lançamentos dos dados, no entanto, não excedendo 2,44% de carga horária acessória (CHAC) em relação à carga horária da atividade (CHA).

Gráfico 10 - Carga horária anual do ensino no SICAD e PADRÃO /2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Vejamos o caso do professor I, que em todo o período analisado, sempre trabalhou no ensino com uma carga horária acima da registrada no seu SICAD. Com efeito, em 2010 atingiu a maior diferença, chegando a 50,00% da sua carga horária no ensino a ser omitida da sua atividade docente naquele ano, usando a tabela PADRÃO da carga horária como referência para essa análise.

Dos oitos anos comparados, apenas em 2011 as duas cargas horárias foram equivalentes. No restante do período de 2005 a 2012, a carga horária trabalhada pelo professor I sempre foi maior do que a carga horária lançada no seu SICAD, como está na tabela 20, que compara os dados do SICAD e os dados da tabela PADRÃO do professor I para os números lançados sobre a carga horária dispendidas nas atividades do ensino, na graduação e na pós-graduação.

No período de 2005 a 2012, em uma escala de menor para maior de carga horária no ensino não lançada no SICAD, temos a seguinte sequência para o professor I: 11,11% em 2005, 12,70% em 2009, 14,29% em 2012, 14,55% em 2007, 26,43% em 2008, 37,50% em 2006 e 50,00% em 2010. Como afirmamos anteriormente, apenas em 2011 a carga horária para o ensino no SICAD e na tabela PADRÃO foram equivalentes, nos outros anos, os dados oficiais não correspondem ao trabalho real do docente na UFG.

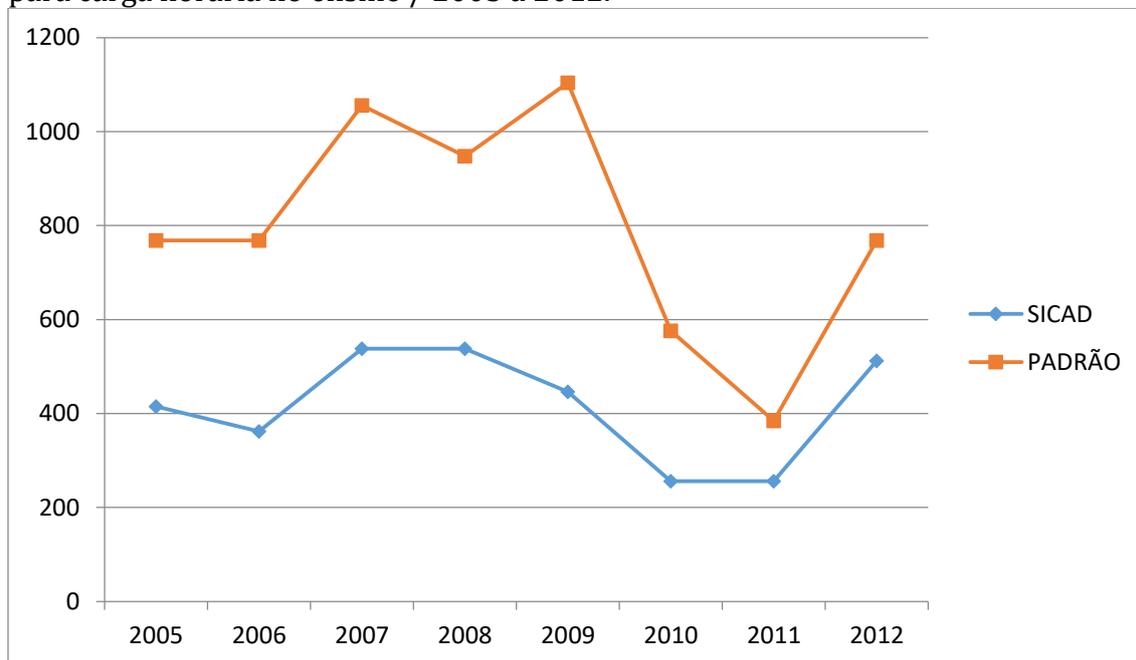
Quando analisamos os dados do professor II para as atividades de ensino, chegamos a um resultado mais significativo do que os dados do professor I, quando comparamos os números do SICAD com os números da tabela PADRÃO. Pelo constatado na tabela 21, o professor II omite uma carga horária de trabalho bem maior do que o professor I. De fato, o professor II chega a omitir 147,53% da sua carga horária no ensino, quando comparamos os dados do seu SICAD com os dados da tabela PADRÃO. Mas em todo o período de 2005 a 2012, os percentuais foram altos, se compararmos com os números do professor I, que teve como carga horária máxima omitida um total de 50,0% em 2010, sendo esse o menor índice percentual para o professor II nos anos de 2011 e 2012.

Observando os dados do professor II, também em uma escala de menor para maior de carga horária no ensino não lançada no SICAD, temos a seguinte sequência: 50,00% nos anos de 2011 e 2012, 76,21 em 2008, 84,62% em 2005, 96,28% em 2007, 112,15% em 2006, 125,00% em 2010 e 147,53% em 2009.

O Gráfico 11 nós dá uma visão clara de como os dados da tabela PADRÃO são sempre maiores do que os dados oficiais, confirmando a nossa afirmação de que o docente trabalha mais do que aparece nos dados oficiais na Universidade. Ou seja, o professor da UFG não pode registrar parte do seu trabalho no cotidiano das suas atividades profissionais. Essas ações não registradas dificultam uma avaliação mais precisa de quanto, de verdade, trabalha o docente da Universidade, o que impede, em última

instância, uma política pública de apoio a esse profissional no desempenho da sua profissão.

Gráfico 11 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor II para carga horária no ensino / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Repetindo essa mesma avaliação para o professor III, podemos afirmar que em todo o período de 2005 a 2012, a sua carga horária lançada no SICAD foi menor do que a tabela PADRÃO, exceto em 2006, quando o inverso aconteceu atingindo um índice negativo de -4,14%. Também, em uma escala de menor para maior de carga horária no ensino não lançada no SICAD, temos a seguinte sequência: -4,14% em 2006, 21,05% em 2009, 35,40% em 2012, 38,71% em 2011, 42,05% em 2005, 68,44% em 2010, 71,90% em 2008 e 77,64% em 2007.

Mais uma vez, se compararmos os professores I, II e III, nós constatamos que os lançamentos da carga horária para o ensino sempre estão abaixo do que a carga horária executada pelos docentes, com uma única exceção para o professor III, que no ano de 2006 teve uma carga horária maior lançada no SICAD do que a computada conforme a tabela PADRÃO, como apresentado na tabela 22, com um total de -4,14%.

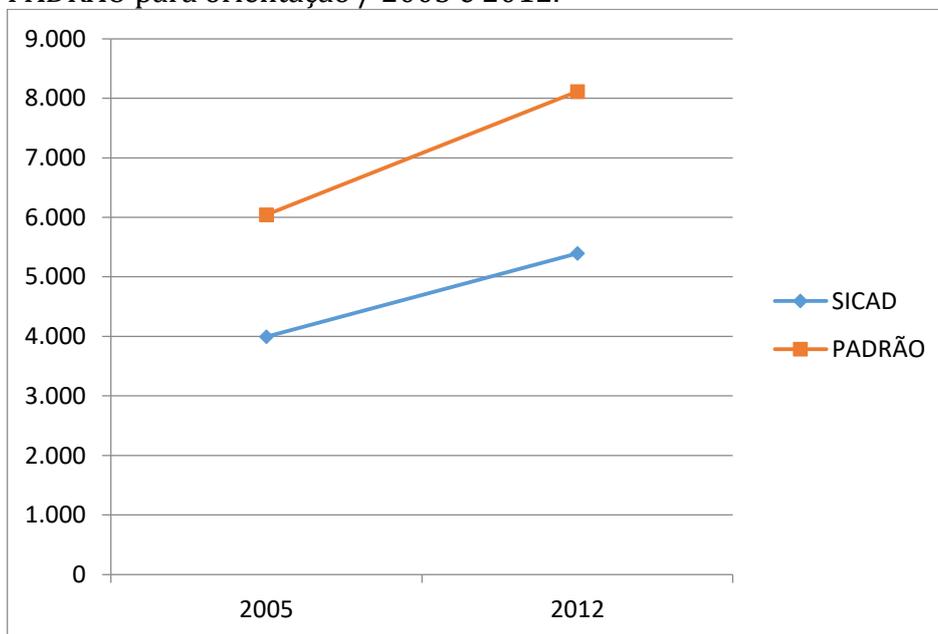
Essa realidade mostrada pelos números das tabelas comparativas para os professores I, II e III, vai se repetir de forma contínua para a maior parte dos professores analisados da presente amostra. Embora tenhamos casos negativos, prevalece a tabela

PADRÃO sobre os dados do SICAD. Portanto, para o ensino na graduação e na pós-graduação, afirmamos que o professor da UFG está trabalhando mais do que efetivamente aparece nos dados oficiais da Instituição. Esse mais trabalho tem relação com a expansão da Universidade no período e está implicado diretamente na intensificação do trabalho docente.

Outro variável para a nossa análise é sobre a carga horária dispendida pelo docente na orientação, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, como está nos números das tabelas 23 e 26. Na primeira tabela usamos os dados lançados no SICAD, sendo que a letra “A” corresponde ao total de alunos orientados na graduação (monitoria, Iniciação Científica e TCC) e na pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) e “CH” corresponde à carga horária lançada pelos professores para desempenhar essa atividade acadêmica. Na segunda tabela usados os dados padronizados.

Nos dois casos tivemos um aumento da carga horária de trabalho do docente, sendo 35,06% para os dados oficiais e 34,24% para os dados da tabela PADRÃO, conforme nos mostra o gráfico 12.

Gráfico 12 - Carga horária total anual registrada no SICAD e na tabela PADRÃO para orientação / 2005 e 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

O trabalho de orientação do professor, ao mesmo tempo em que é gratificante, porque presencia o nascimento e desenvolvimento da pesquisa no aluno, é desgastante, pela necessária dedicação do docente nessa prática acadêmica, envolvendo, inclusive,

aspectos subjetivos nesse processo, o que é fonte geradora de conflitos entre ambos. Dessa maneira,

Vale ressaltar que tal subjetividade implica momentos de tensão, de conflito, de equilíbrio, de harmonia, dependendo da sintonia entre os atores envolvidos. Nesse sentido, o respeito às diferenças torna-se uma condição fundamental para a qualidade da relação, para o sucesso do trabalho e para a superação de conflitos que possam se apresentar no decorrer do processo. Esta relação deve ser pautada em um compromisso no qual orientador e orientando têm direitos e deveres a serem respeitados (VIANA; VEIGA, 2010, p.223).

Com efeito, o trabalho de orientação é amplo, porque tem um tempo de leitura dos textos dos orientandos e a busca da teoria para ser indicada para os mesmos, bem como as reuniões de trabalho com os alunos, e o cuidado com a produção intelectual dos discentes. Existe ainda a preocupação em apresentação desses trabalhos em congressos, seminários e outras atividades congêneres, tudo isso, necessitando de um tempo considerável do professor e um bom relacionamento com o orientando, envolvendo aspectos subjetivos, o que não deixa de ser um desgaste emocional. Com tudo isso, o orientador vai demandar uma carga extra de trabalho que tende a extrapolar os números oficiais e, quem sabe, até mesmo, aqueles sugeridos pela tabela de carga horária padronizada.

Mas esse trabalho de orientação tem outras atribuições definidoras na sua prática docente. Segundo Costa; Sousa; Silva (2014), o professor precisa desenvolver nos seus orientandos pelo menos cinco competências principais no desenvolvimento da sua pesquisa e na construção do seu produto final, que podem ser assim resumidas: “saberes de conteúdo substantivo da área de concentração e da linha de pesquisa; saberes epistemológicos e metodológicos; saberes de prática docente; saberes de prática de pesquisa, e, por fim, saberes de produção escrita” (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014; p.832).

Para o desempenho satisfatório de cada uma dessas ações, o professor demandará mais tempo de trabalho na sua prática profissional na busca da melhor formação para o seu aluno, o que significa para o docente uma carga horária maior de trabalho e um desgaste emocional que não pode ser mensurado nos números dos relatórios oficiais.

Por tudo o que foi dito, fica evidente a importância que tem a orientação acadêmica para a produção científica na Universidade, seja graduação, ou na pós-

graduação e, também, da sua relevância para a formação intelectual dos orientandos. Com efeito, pensando o trabalho do professor nessa atividade, Saviani (2001) faz as seguintes considerações:

É, com efeito, através do processo de orientação que o aprendiz de pesquisador pode dar, com segurança, os passos necessários ao domínio dessa difícil prática, que é a pesquisa, de modo a ganhar, ao cabo do processo formativo, a indispensável autonomia intelectual que lhe permitirá formular projetos próprios, de caráter original, e levá-los a bom termo, ganhando, inclusive, condição de formar novos pesquisadores ao assumir, ele também, a orientação de alunos de mestrado primeiro, e, após algum tempo, também de doutorado (SAVIANI, 2001, p.16).

Por isso mesmo que é importante destacar que, com a expansão da UFG, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, esse trabalho de orientação teve um crescimento significativo, sendo fator decisivo na intensificação do trabalho do professor na Universidade. De fato, sobre a pós-graduação *stricto sensu*, tivemos um crescimento de significativo de alunos ingressantes na UFG entre 2001 e 2010, com 450,00% para o mestrado e 4.025,00% para o doutorado como está nas tabelas 10 e 11, e que consta na análise que fizemos da expansão da UFG no capítulo três.

Feitas essas considerações, e analisando a tabela 23 percebemos o quanto é variável o total da carga horária com a quantidade de alunos em orientação, por isso houve a necessidade da padronização, para assim realizar uma análise mais precisa da evolução da carga horária do professor e sua relação com a intensificação do trabalho docente.

No caso das orientações de graduação e especialização, o valor a ser lançado é de 45 horas/ano por aluno orientado. Já para as orientações no mestrado e no doutorado a carga horária estabelecida é de 60 horas/ano por aluno orientado. Assim, na tabela 26, adotamos a padronização da carga horária com base no documento aprovado pela FCS.

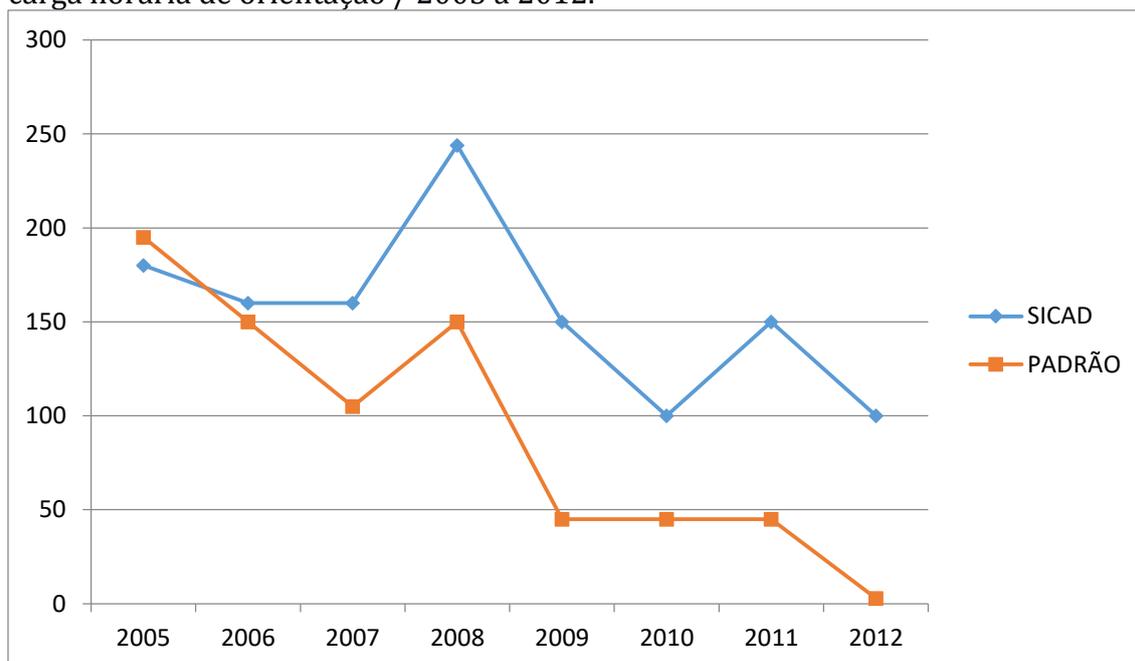
Usando o mesmo procedimento de comparação dos dados oficiais com os dados padronizados, agora para as atividades de orientação dos professores da nossa amostra como está nas tabelas 23 e 26, destacando o professor I, observou-se que prevalecem os dados do SICAD.

De fato, nos oito anos de análise para o professor I, em sete deles os dados oficiais foram superiores aos dados da tabela PADRÃO, conforme mostra os dados do gráfico 13.

Essa realidade também vai ser a mesma para o professor II, quando apenas em 2011 é que os dados da tabela PADRÃO foram maiores do que os dados do SICAD, chegando a uma diferença de 40,63% da carga horária trabalhada, mas não lançada nos relatórios oficiais. Com efeito, podemos afirmar que para esses dois professores prevalecem os registros oficiais.

É importante observamos que, no caso do professor I, embora ele tenha apenas um orientando na Iniciação Científica, o lançamento da carga horária de orientação no SICAD, entre os anos de 2009 e 2012, é variável para cada ano, ficando a critério do docente a definição da quantidade de horas para essa atividade. Quando usados os dados da tabela PADRÃO como referência, o indicativo é que para cada aluno orientado nessa atividade, a carga horária anual é de 45 horas. Nesse caso teremos um número constante com os dados padronizados, o que facilita a nossa análise.

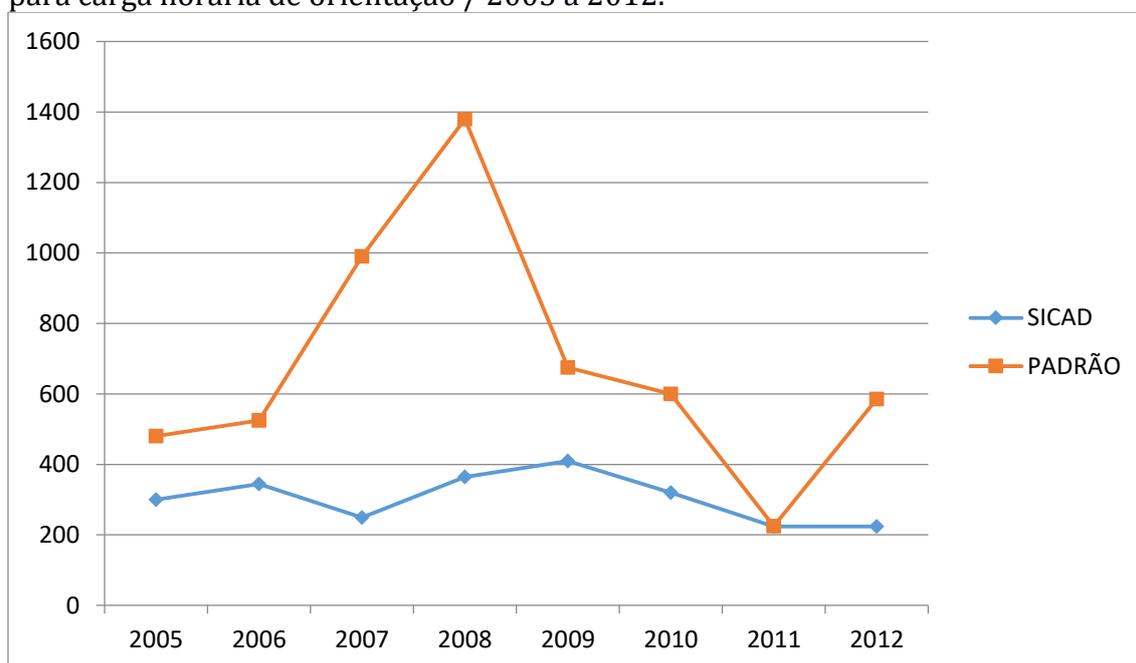
Gráfico 13 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para carga horária de orientação / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

No entanto, essa realidade muda quando analisamos os dados do professor III. Nesse caso constatamos que em todo o período prevalecem os dados da tabela PADRÃO sobre os dados do SICAD, conforme os números da tabela 25 e do gráfico 14.

Gráfico 14 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor III para carga horária de orientação / 2005 a 2012.

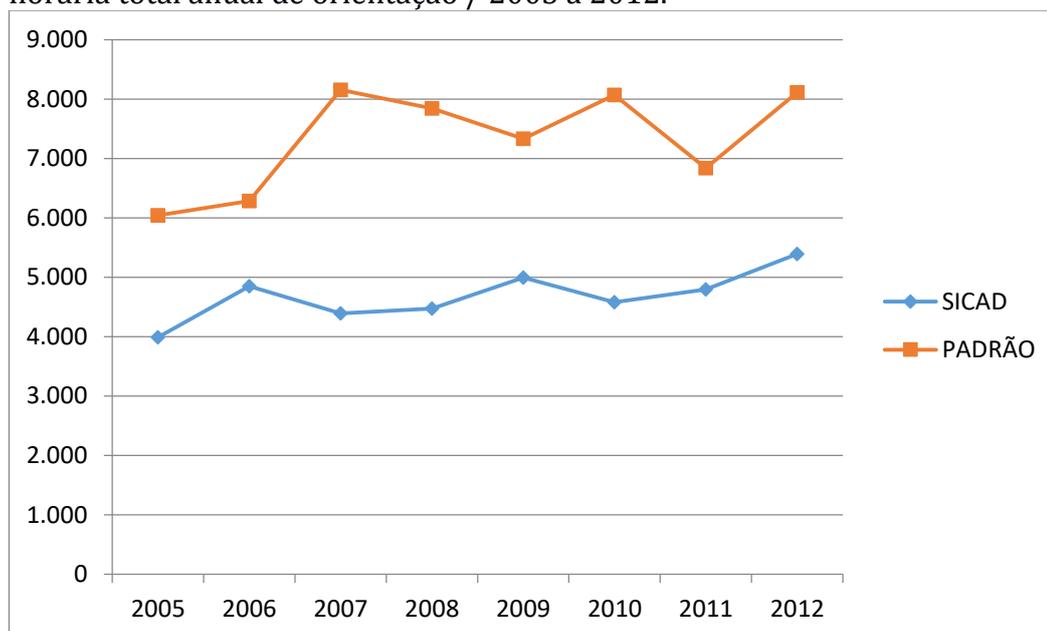


FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

De maneira geral, os números do professor III representam o quadro de aumento de trabalho dos professores da UFG entre 2005 e 2012, também para as atividades de orientação acadêmica. Tanto é verdade que, em uma visão da totalidade dos dados, quando comparamos os números das tabelas 23 e 26, que destaca a carga horária dispendida pelo docente para nas atividades de orientação na graduação e na pós-graduação constatamos um aumento do trabalho dos professores, tanto no SICAD, quanto na tabela PADRÃO, nos limites do nosso recorte temporal.

Ou seja, entre 2005 e 2012, a maioria dos docentes da UFG aumentou a sua carga horária de trabalho em até 1/3, isso apenas para as atividades de orientação acadêmica, o que configura a intensificação da sua atividade profissional. E mais, 34,24% dessa carga horária nem aparece nos relatórios da Universidade, como demonstra o gráfico 15.

Gráfico 15 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO para carga horária total anual de orientação / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

A prevalência dos dados da tabela PADRÃO sobre os dados do SICAD para as atividades de orientação de 2005 a 2012, como aconteceu com o professor III, se repetirá com os professores IX e XI. Para os outros professores também prevalecem os dados padronizados, mas com um ou outro ano em que os dados do SICAD são superiores. É o caso do professor IV no ano de 2011, do professor V no ano de 2011, do professor VI nos anos de 2006 e 2008, do professor VII nos anos de 2006 e 2007, do professor VIII nos anos de 2005 e 2006, do professor X nos anos de 2006, 2008 e 2009, do professor XII nos anos de 2005, 2006, 2007, 2009 e 2011, do professor XIII no ano de 2012, e do professor XIV no ano de 2005. No demais anos, os dados da tabela PADRÃO são maiores do que os dados do SICAD.

Outra atividade acadêmica que ocupa muito tempo de carga horária do professor é o trabalho de pesquisa. Um dos tripés da universidade, a pesquisa é tida como um dos instrumentos mais importantes para identidade do ensino superior, tanto por ações do corpo docente, quanto por ações do corpo discente. De fato, para o aluno:

A experiência de participar da elaboração de uma pesquisa, como bolsistas de um órgão que fomenta estes estudos a nível nacional, é, sem dúvida, algo de um valor inestimável para o crescimento do aluno. Ao elaborar todas as etapas do projeto, executá-las e após contribuir para a redação do relatório final, os alunos adquirem conhecimentos os mais variados. Trabalhar diariamente com estatística, metodologia da pesquisa, normas de análise e exposição dos resultados, técnicas de entrevista, de formulação de questionários, de revisão

de literatura, entre inúmeras outras atividades, faz da teoria uma prática a ser executada mais tarde (ZEN, et al., 1989, p.134).

Pensando no professor, a pesquisa é fundamental para a sua prática educativa, para a sua concepção política e crítica diante da realidade, tudo contribuindo para a sua formação profissional, mas também, para sua emancipação humana, como pensa Alexandre (2011). Tudo isso é uma possibilidade porque a pesquisa, nas palavras de Demo (2006), desperta a curiosidade, a inquietude, o desejo de descoberta e criação, reafirmando o aspecto de formação política emancipatória na construção ser social.

Portanto, não se deve pensar a pesquisa como algo separado, ou até mesmo superior do ensino, pelo contrário, são duas práticas que se complementam para uma ação de plenitude no processo educativo. Por isso:

É fundamental a ideia de que a pesquisa não está desvinculada da prática educativa. Todo professor é um cientista a pronunciar a realidade que descobre juntamente com os alunos. A pesquisa está misturada à prática de ensino, no sentido de que a prática de ensino já começa com a pesquisa. Fazer ciência é educar os sentidos para perceber as várias dimensões da realidade. Negar esse nexos é artificializar a pesquisa e o ensino (ALEXANDRE, 2011, p.506).

Apesar da importância da pesquisa para a vida acadêmica na universidade, como demonstram as análises de Zen (1989), Demo (2006) e Alexandre (2011), é preciso, por parte do docente, a dedicação de muitas horas de investigação, análise, elaboração e de correção de texto para que um trabalho de qualidade seja construído. Com efeito, como registra o gráfico 19, a carga horária de pesquisa cresceu entre 2005 e 2012 na UFG para os professores da nossa amostra, em mais uma consequência do programa de expansão da universidade pública federal, fator que contribuiu para intensificar o trabalho docente na instituição.

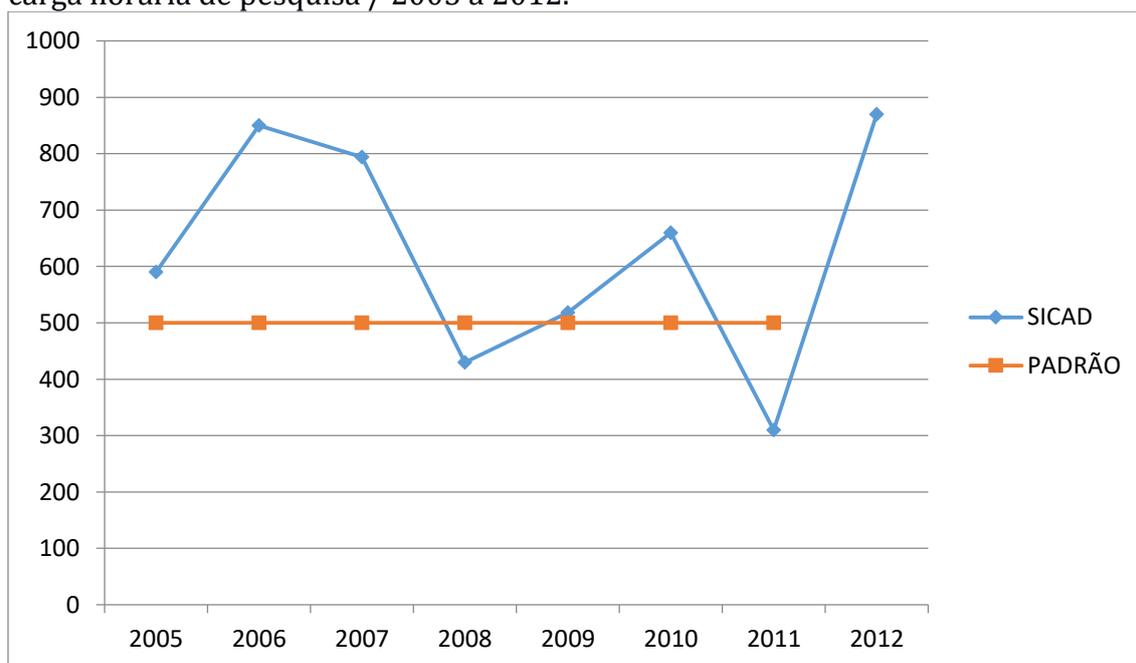
Para essa constatação, nas análises das atividades da pesquisa, também usaremos duas tabelas para comparar a carga horária do docente. A tabela 27 será dos dados registrados no SICAD de cada professor da amostra, e a tabela 28 será com os dados padronizados. Nessas duas tabelas, destacaremos além da carga horária (CH) dispendida pelo professor em atividades de pesquisa entre 2005 e 2012, a quantidade (Q) de projetos desenvolvidos pelo docente nesse mesmo período.

Comparando as tabelas 27 e 28, que são referentes às atividades da pesquisa, constatamos que a maioria dos professores, ou seja, 43,75% do total, tem carga horária maior na tabela PADRÃO do que a lançada no SICAD, isso em todo o período de 2005 a 2012. Esse número fica ainda mais significativo quando constatamos que 31,25% dos professores analisados, em apenas um dos anos entre 2005 e 2012, a carga horária lançado no SICAD é maior do que a carga horária na tabela PADRÃO, nos demais anos, prevalecem os dados padronizados.

Com efeito, temos ainda que apenas 6,25% dos docentes têm dois anos, no período de 2005 a 2012, em que a sua carga horária de pesquisa registrada no SICAD é maior do que a carga horária de pesquisa para a tabela PADRÃO. Constatamos também que outros 6,25% têm três anos do seu período registrado no SICAD também acima da tabela PADRÃO. Por fim, temos que 12,50% dos professores tiveram registrados mais de quatro anos, ou seja, a metade ou mais do período em estudo, com lançamentos do SICAD superiores à tabela PADRÃO.

Mesmo assim temos que, na totalidade dos professores, em um ano ou outro, a sua carga horária lançada no seu SICAD está menor do que a sua atividade no mundo real efetivamente trabalhado, escondendo a concretude do trabalho de pesquisa do docente. Os gráficos 16 e 17 demonstram essa realidade comparativa para os professores I e III.

Gráfico 16 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para carga horária de pesquisa / 2005 a 2012.

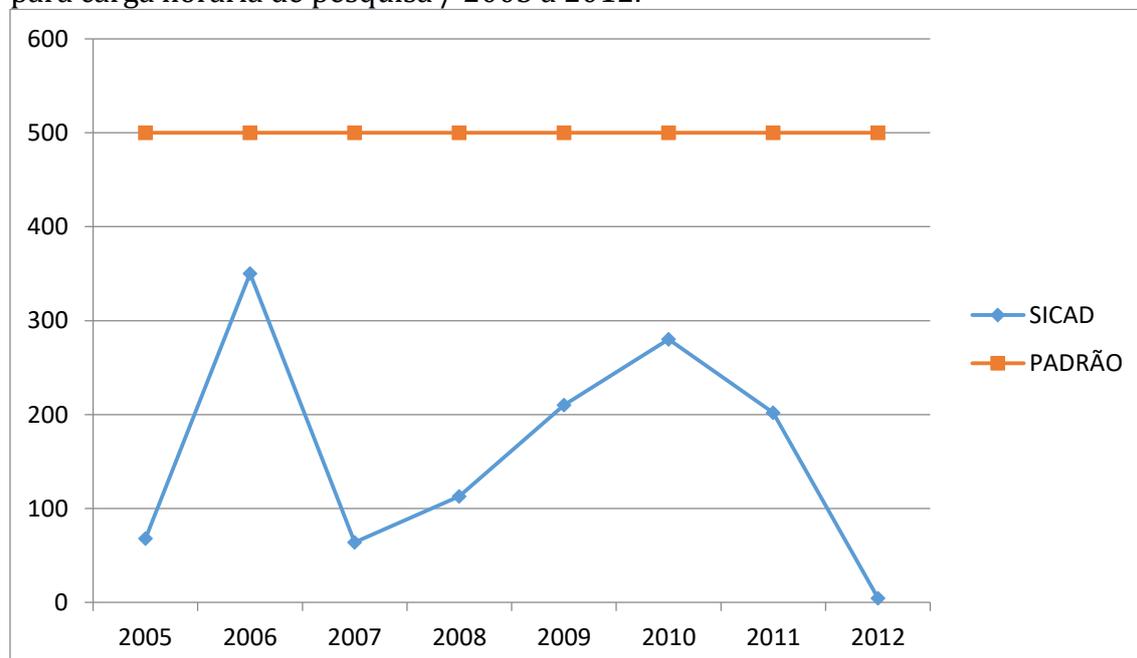


FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Percebemos no gráfico 16 que para o professor I, os dados oficiais são maiores do que os dados padronizados, ou seja, o trabalho executado pelo professor na atividade de pesquisa foi por ele devidamente registrado no SICAD, exceto em 2008. No entanto, o inverso acontece quando observamos os dados do professor III, como demonstra o gráfico 17. Em todo o período o trabalho em pesquisa desse docente foi maior do que aparece nos registros oficiais, ou seja, o professor III teve um trabalho a mais que não aparece nos documentos da Universidade. Essa é a realidade para a maioria dos professores analisados, como afirmamos acima, chegando a 75,0% do seu trabalho real não está explicitado no SICAD.

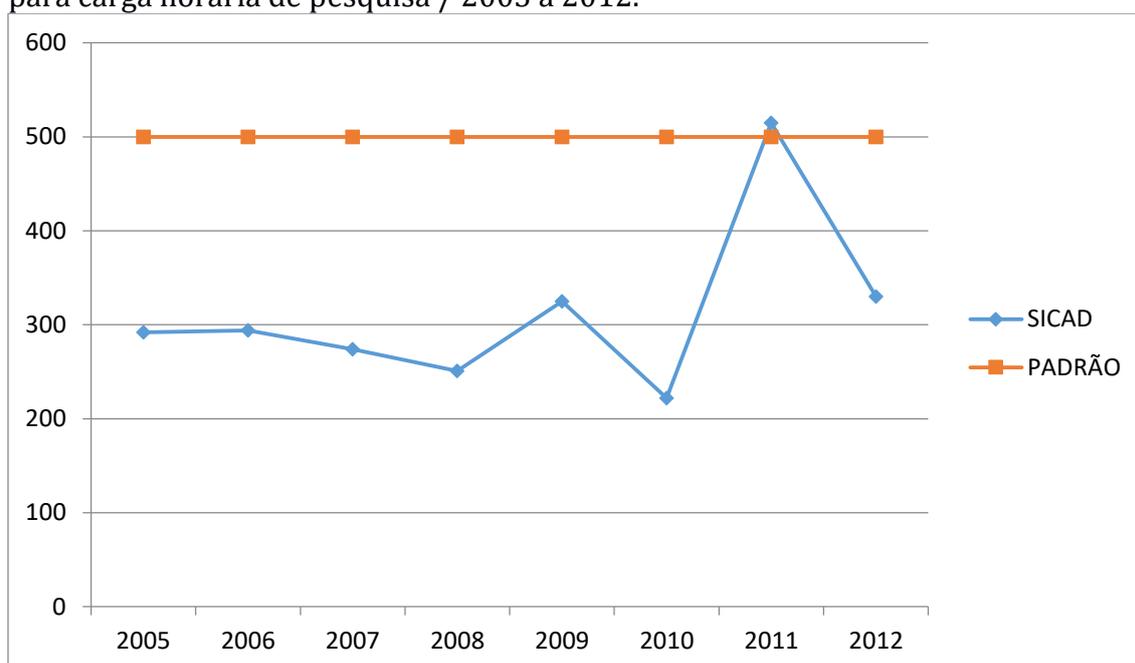
Os resultados apresentados no gráfico 17 representa a realidade para 43,75% dos professores analisados, ou seja, prevalecem os dados da tabela PADRÃO sobre os dados do SICAD, enquanto que o gráfico 18, do professor VII, representa a realidade para 31,25% dos docentes, em que em apenas um dos anos entre 2005 e 2012 os dados do SICAD são maiores do que a tabela PADRÃO.

Gráfico 17 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor III para carga horária de pesquisa / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Gráfico 18 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor VII para carga horária de pesquisa / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Portanto, com base nesses números, afirmamos que para maioria dos professores da nossa amostra, o seu trabalho não está devidamente registrado nos documentos oficiais da Universidade, isso também para as atividades da pesquisa. Essa situação encobre a verdadeira e real condição do trabalho dos professores na Universidade, omitindo parte importante das suas atividades profissionais.

Uma última análise sobre os dados da pesquisa aponta que tanto para a carga horária total anual registrada no SICAD, quando para a carga horária total anual da tabela PADRÃO, tivemos um crescimento entre 2005 e 2012. Nos dados padronizados esse maior volume de trabalho anual docente chegou a 20,70%, no entanto, nos dados oficiais é que essa intensidade foi bem mais significativa, atingindo 83,90%, entre os dois limites temporais para as atividades em pesquisa.

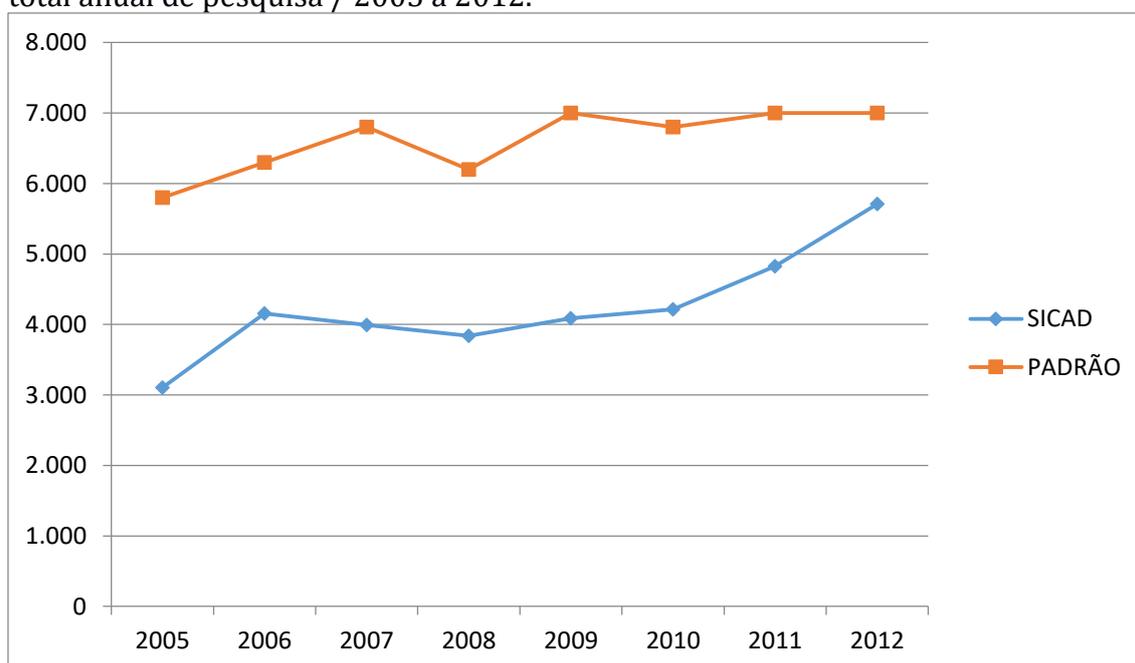
O gráfico 19 aponta essa variação para uma quantidade maior de trabalho do professor da UFG na pesquisa, constatando que o crescimento da carga horária no SICAD esteve acima da tabela PADRÃO. No entanto, os dados padronizados ainda são superiores aos dados oficiais, mesmo com um crescimento menor.

Apesar desse maior crescimento da carga horária oficial do que a carga horária padronizada, o professor ainda trabalha mais do que aparece nos dados oficiais. De fato,

em todo o período investigado, os números apontam uma diferença no valor acima de 1/5 do total da carga horária do docente para as atividades de pesquisa entre o que está registrado no SICAD e o que aparece na tabela PADRÃO.

Ano a ano tivemos a seguinte variação percentual da menor para a maior diferença da carga horária: em 2012 de 22,59%, em 2011 de 45,05%, em 2006 de 51,52%, em 2010 de 61,41%, em 2008 de 61,46%, em 2007 de 70,26%, em 2009 de 71,23% e em 2005 de 86,80%.

Gráfico 19 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO para carga horária total anual de pesquisa / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Enfim, o gráfico 19 ainda aponta tanto o crescimento da pesquisa de uma forma geral entre 2005 e 2012 na UFG, quanto a quantidade de trabalho docente que não aparece nos registros oficiais da Universidade. Essa última condição foi constatada pelos números da tabela PADRÃO.

A quarta variável para análise da carga horária é a Extensão, dados que constam na tabela 29. Formadora do tripé universitário ao lado do ensino e da pesquisa, essa atividade acadêmica exerce um papel importante na ligação da universidade com a sociedade, sendo essa uma de suas funções básicas, como aponta Chauí (2001).

Sobre a sua importância, assevera Rauber (2008):

A extensão universitária pressupõe uma ação junto à comunidade, disponibilizando ao público externo o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa que foram desenvolvidos pela instituição. Dessa maneira, os programas de extensão universitária desvelam a importância de sua existência na relação estabelecida entre instituição e sociedade. Essa aproximação é uma maneira eficiente de trocar conhecimentos e experiências entre professores, alunos e população, pela possibilidade de desenvolvimento de processos de ensino - aprendizagem a partir de práticas cotidianas (RAUBER, 2008, p.2).

Com efeito, como é uma das instituições que compõe a organização social geral, a universidade deve buscar essa interação social, discutindo com as instituições e com as pessoas, a realidade em que estão inseridos, com base no conhecimento científico, popularizando a ciência.

Nessa perspectiva, a Extensão se reveste na possibilidade da busca de novos saberes e de novas descobertas fora do âmbito acadêmico, mas que será inserido no mesmo, aproximando essas diferentes realidades sociais. Assim,

Pensando neste sentido, podemos dizer que a extensão universitária se configura como um processo educativo e científico. Ao promovê-la, estamos (re)produzindo um conhecimento de suma importância: um conhecimento que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade e vice-versa. Uma extensão que é experiência na sociedade, uma práxis de um conhecimento acadêmico que não se basta em si mesmo, que estará alicerçado numa troca de saberes executada entre representantes sociais que produzem os saberes populares e pesquisadores acadêmicos que têm como objetivo produzir e aplicar ciência. Muitas vezes há, nessas práticas, confronto. E dele é que pode surgir novos saberes – produzidos exatamente pelo diálogo (ainda que tenso) entre a comunidade científica e a população que se beneficia dos projetos de extensão e os alimenta (MENEGON et al. 2015, p.5-6).

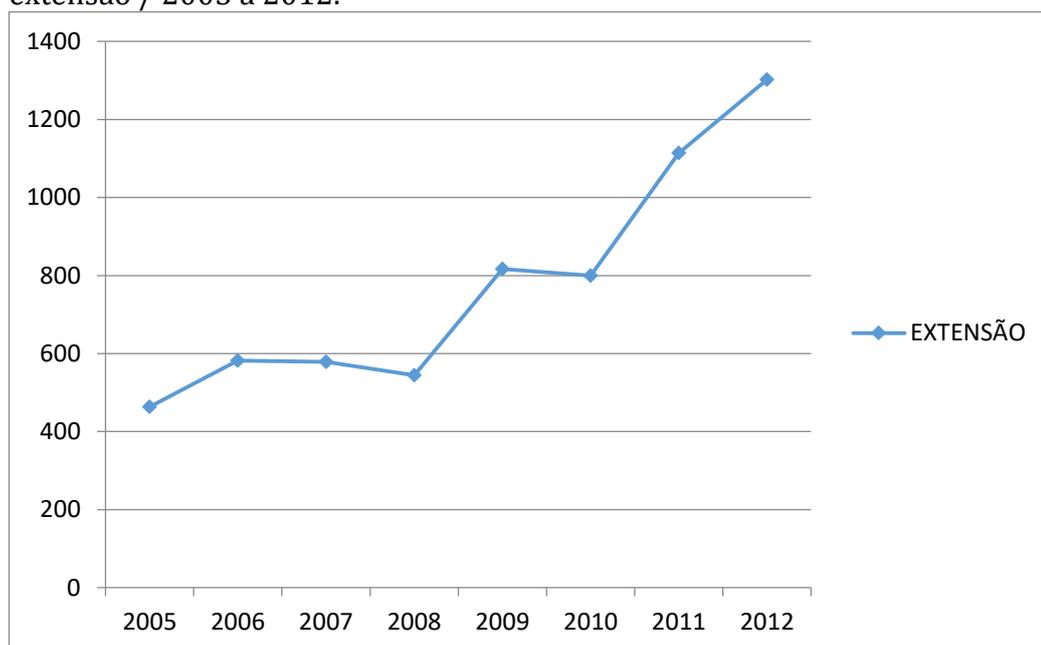
Porém, é importante registrar que, se de um lado, a Extensão é definidora da função social da universidade, por outro lado ela, também, demanda um tempo de trabalho do docente para que isso se concretize. De fato, o gráfico 20 evidencia um crescimento constante da carga horária do professor para essas atividades acadêmicas.

Como afirmamos anteriormente, para essas atividades propostas pelos professores da UFG, nós trabalhamos apenas com os dados do SICAD, não sendo possível uma padronização da carga horária de trabalho do docente para a Extensão. Na tabela 29 destacamos além da carga horária (CH) dispendida pelos professores entre 2005 e 2012, a quantidade (Q) de projetos de extensão desenvolvidos pelos docentes nesse mesmo período.

Podemos observar pela tabela 29 que as atividades de Extensão são as que têm a menor participação dos professores da nossa amostra, se compararmos com as atividades do Ensino e da Pesquisa, apesar da sua importância como destacamos nas afirmações de Chauí (2001), Rauber (2008) e Menegon et al. (2015). Temos o caso mais extremo do professor IV que entre 2005 e 2012 apresentou apenas um projeto de extensão, que foi no ano de 2006, com um total de apenas 16 horas registradas no SICAD. Por outro lado, apenas três professores apresentaram atividades de extensão em todos os anos do nosso recorte temporal, correspondendo a apenas 18,75% do total dos professores analisados.

Apesar de não ser uma atividade de grande envolvimento dos docentes da nossa amostra, quando analisamos a carga horária total anual dos professores que foi registrada para a Extensão, constatamos um crescimento de 181,21% para essas ações acadêmicas, conforme demonstra o gráfico 20.

Gráfico 20 - Total geral anual da carga horária registrada no SICAD de extensão / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Na quinta variável para a nossa análise do trabalho docente, destacamos, na tabela 30, a participação dos docentes da nossa amostra nos diversos eventos acadêmicos (E), como os congressos, os seminários, os minicursos, as palestras, entre 2005 e 2012, tanto na UFG, quanto em outras instituições em Goiás, no Brasil e no exterior, na condição de ouvinte, ou de apresentador, tudo registrado no SICAD.

No entanto, percebe-se, pela análise do SICAD, que cada professor tem liberdade para registrar a carga horária que achar justa para essas atividades, pois não há uma regulamentação geral e única na Universidade. Já a proposta de padronização de carga horária aprovada pela Faculdade de Ciências Sociais (FCS) prevê 3 (três) horas acrescentadas à carga horária acessória do professor para efeito de contabilizar essas práticas acadêmicas do docente.

Mesmo tendo dificuldades em definir um tempo de trabalho real para ser registrado para essas práticas acadêmicas, o docente, em geral, se envolve nessas ações, porque sabe da importância delas para o seu crescimento profissional. De fato, a participação nesses eventos científicos valoriza o trabalho docente, além de ser uma experiência fundamental para o amadurecimento intelectual dos participantes. Nesse sentido, assevera Barreira; Santos (2014):

O diálogo estabelecido entre os pesquisadores de comunidades científicas é essencial para o crescimento da ciência. O contato entre pares propicia a troca de ideias bem como permite a apreciação de fatos novos sobre determinadas temáticas. Da troca de experiências e ideias, surgidas do espírito inquieto dos pesquisadores emanam questões que desafiam a inteligência humana na busca de respostas para seus questionamentos [...] Os eventos científicos é (sic) um dos veículos de produção e disseminação de informações relativas ao progresso da ciência. É no espaço dos eventos que novas relações são estabelecidas entre os pares de uma determinada comunidade científica (BARREIRA; SANTOS, 2014, p.5).

Ainda na tabela 30, destacamos, também, os produtos (P) desses professores no mesmo período de tempo, como artigos, livros, capítulo de livros, organização de livros, a produção de resumos simples e expandidos e painéis/pôsteres para eventos, a produção de pareceres e verbetes, os registros de patentes.

Nesse caso não existe nenhuma regulamentação de carga horária para essa atividade, nem oficialmente, nem na tabela PADRÃO. Essa condição dificulta uma contagem do tempo que o professor precisa para desenvolver essa produção acadêmica, que é fundamental para identificar o seu trabalho docente. Isso porque o produto é o resultado do trabalho final do professor, que tanto pode ser frutos de reflexões no ensino, na pesquisa ou na extensão, ou todos eles ao mesmo tempo.

Tanto para os eventos, quanto para os produtos, nós somamos todas essas ações registradas pelos docentes no SICAD para um resultado final, dados que constam na tabela 30. Essa soma constata aumento geral da pesquisa na Instituição, que

representamos no gráfico 19 e que corrobora trabalhos científicos sobre o crescimento da pesquisa no Brasil entre a última década de século XX e a primeira década do século XXI. De fato, em artigo científico Sidone; Haddad; Mena-Chalco (2016), ao analisarem esse aumento dos produtos dos professores, fizeram a seguinte afirmação:

[...] são apresentadas a evolução trienal do total de publicações científicas e as respectivas taxas de crescimento entre os triênios analisados. Observa-se o crescimento acelerado da produção científica regional ao longo do tempo, de 308.070 publicações no primeiro triênio (1992-1994) para 1.894.126 no último período analisado (2007-2009), o que corresponde a uma taxa de crescimento de cerca de 515% (SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016, p.7).

Ora, esse crescimento na produção acadêmica, com certeza, implicará em mais tempo de trabalho do docente. No entanto, para os eventos científicos e para os produtos, não existem regulamentações oficiais que possam especificar, em carga horária, o trabalho docente na UFG.

Por outro lado, temos claro que são duas atividades que demandam um tempo significativo do professor e que inclui múltiplas leituras na produção de um texto, a própria produção e correção desse produto, bem como a submissão dele para publicação e participação em eventos científicos, além da participação efetiva no evento. Um tempo de trabalho que não aparece em nenhum relatório da instituição e nem mesmo na tabela de padronização de carga horária, quando o tema é a produção acadêmica dos docentes.

Em mais uma variável a ser analisada, destacamos, nas tabelas 31 e 34, a participação dos professores em bancas acadêmicas de TCC, dissertação (qualificação e defesa) e tese (qualificação e defesa) e, também, em bancas de concursos e seleções para monitor, professor e pós-graduação.

A relevância acadêmica dessa atividade, principalmente nas bancas de final de curso na graduação e na pós-graduação, é assim destacada por Naves (2013):

Além dos aspectos administrativos anteriormente mencionados, vale ressaltar que se trata de importante papel, carregado de enorme responsabilidade, não só no que se refere às etapas de trabalho, mas, principalmente, pela avaliação criteriosa que deve ser feita, com vistas à contribuição que o trabalho do aluno deverá representar para a área e para o seu crescimento profissional (NAVES, 2013, p. 14-15).

E depois reforça essa importância ao afirmar que:

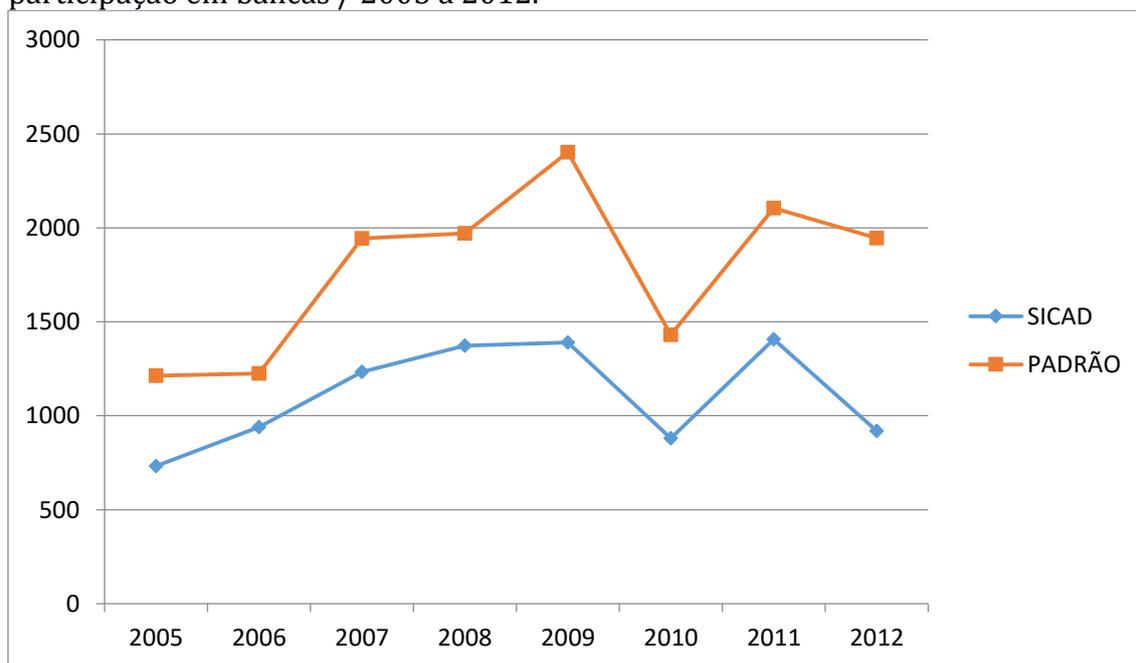
Acredita-se que os docentes devem conscientizar-se da importância da sua participação em bancas, não só como seu dever acadêmico, mas, sobretudo,

por sua enorme responsabilidade na conclusão de trabalhos de boa qualidade, que consista em real contribuição teórica para determinada área do conhecimento, na busca de uma literatura especializada respeitável e consolidada (NAVES, 2013, p.15-16):

Naves (2013) indica ainda uma sequência de doze etapas que um membro de determinada banca deve seguir para concretizar um bom trabalho de examinador acadêmico, indo desde a leitura rigorosa de cada parte do texto, até recomendações finais para o pesquisador avaliado. Tudo isso, somado à multiplicidade de tarefas dos docentes relatadas pela própria autora nesse processo, vai pesar no aumento da sua carga horária de trabalho na universidade.

De fato, para perceber essa realidade do docente da UFG, destacamos a carga horária lançada pelos professores no SICAD na tabela 31, bem como os dados com base na padronização de carga horária, como está registrado na tabela 34.

Gráfico 21 - Total geral anual da carga horária dos docentes da UFG para participação em bancas / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e da tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Além da relevância desse trabalho para o crescimento acadêmico da universidade, como destacou Naves (2013), o gráfico 21 evidencia, também, que há um aumento da carga horária do docente na UFG para participação em bancas, tanto na graduação, quanto na pós-graduação.

Quando comparamos os dados das tabelas 31 e 34, referentes à participação de professores em bancas acadêmicas, nas defesas na graduação e na pós-graduação e em concursos de professores, de monitoria e na seleção de bancas da pós-graduação, nós constatamos que os professores trabalham mais do que está registrado no SICAD, como é o caso do professor I como está registrado na tabela 32.

De fato, para o professor I, os dados confirmam que, em três anos, 2009, 2010 e 2011, esse profissional teve uma carga horária maior lançada no SICAD do que na tabela PADRÃO. No entanto, para o professor II, em todo o período de 2005 a 2012 os dados oficiais foram menores, ou seja, esse docente trabalhou mais do que está registrado na sua ficha funcional.

Mas uma vez, essa é uma tendência da realidade da maioria dos professores da UFG, em que o seu trabalho real não corresponde aos registros oficiais da instituição, embora, em alguns casos, os dados do SICAD sejam até superiores aos dados da tabela PADRÃO, como constatamos com o professor I com os dados da tabela 32 e com o professor II, com os dados da tabela 33.

De forma geral, houve um crescimento da carga horária de trabalho em bancas, tanto nos dados do SICAD, quanto na tabela PADRÃO, como aponta o gráfico 21, embora o aumento da carga horária padronizada sempre tenha ficado acima dos dados oficiais em todo o período.

Pelos dados temos que nos dois extremos entre 2005 e 2012, a carga horária do SICAD para as atividades em bancas teve um aumento de 25,51 %, enquanto que os dados da tabela PADRÃO mostram um crescimento maior ainda, chegando a 60,35%. Ou seja, as duas tabelas apresentam um aumento do trabalho do professor entre 2005 e 2012, mas também percebemos que uma parte importante desse trabalho não foi registrada em todo o período pesquisado.

Por tudo isso, os dados comparativos das tabelas 31 e 34, que registram, respectivamente, o total da carga horária do SICAD e da carga horária padronizada do docente na participação em bancas acadêmicas, de concursos e seleções entre 2005 e 2012 revelam, mais uma vez, que a maioria dos professores tem um trabalho maior do que aquele que se apresenta nos registros oficiais da UFG para essa atividade profissional.

Com efeito, do total dos professores analisados, 62,50% teve, em todo o período registrado no SICAD, uma carga horária menor do que a trabalhada, usando como parâmetro para comparação a tabela de padronização de carga horária das atividades em bancas acadêmicas e nos concursos e seleções entre 2005 e 2012 na UFG. Apenas 37,50% desses professores apresentaram em um ano ou outro os números registrados no SICAD maior do que os registrados da tabela PADRÃO. Mas em nenhum caso isso aconteceu em todos os anos para esse grupo de professores.

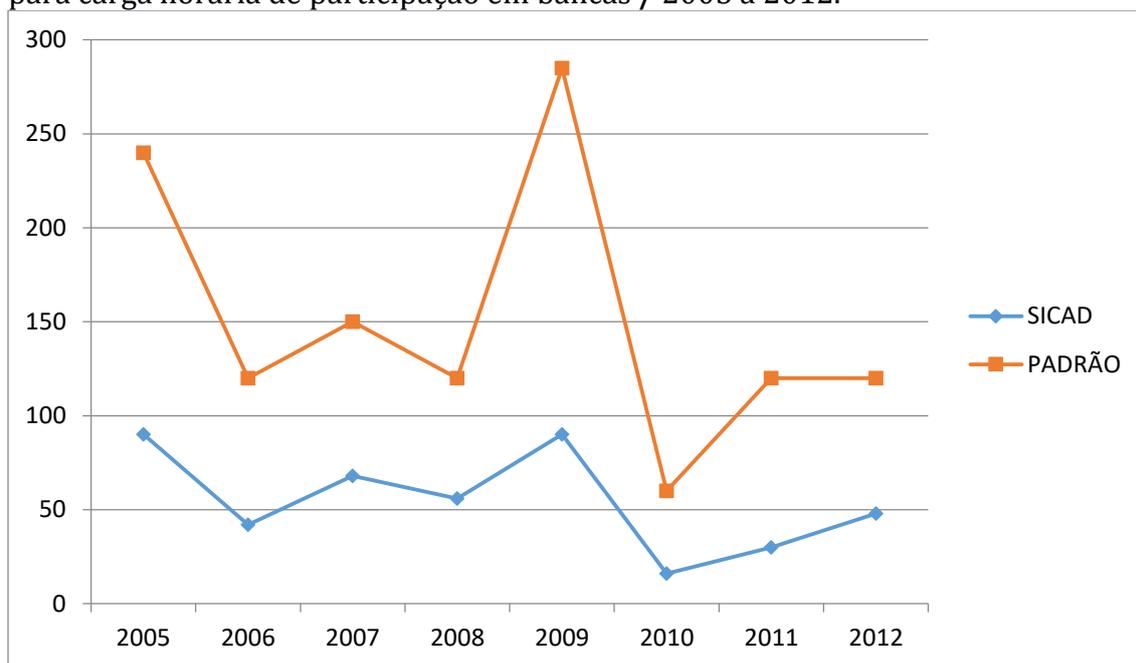
No entanto, para o primeiro grupo de professores, que representa a maioria, em todos os anos, sem exceção, a carga horária oficial foi menor do que a carga horária padronizada, isso para o registro nas atividades das bancas acadêmicas e de concursos e seleções. Ou seja, também para esse trabalho específico, uma parte da ação docente não é revelada nos relatórios oficiais da universidade.

Para os professores II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X e XI, ou seja, para a maioria da amostra, o gráfico 22 representa a realidade da sua carga horária, comparando o SICAD com a tabela PADRÃO, para as atividades das bancas acadêmicas e de concursos e seleções, quando os números oficiais registrados são menores do que os números reais do seu trabalho docente.

É importante destacar que os dados do gráfico 22 são referentes ao professor III, mas representa, graficamente, a realidade dos outros nove docentes. Já os dados do gráfico 23, em que os números correspondem ao professor XV, representa a realidade dos outros professores da amostra para as atividades em bancas acadêmicas e de concursos e seleções, quando, em alguns anos, os dados do SICAD foram maiores do que os dados da tabela PADRÃO.

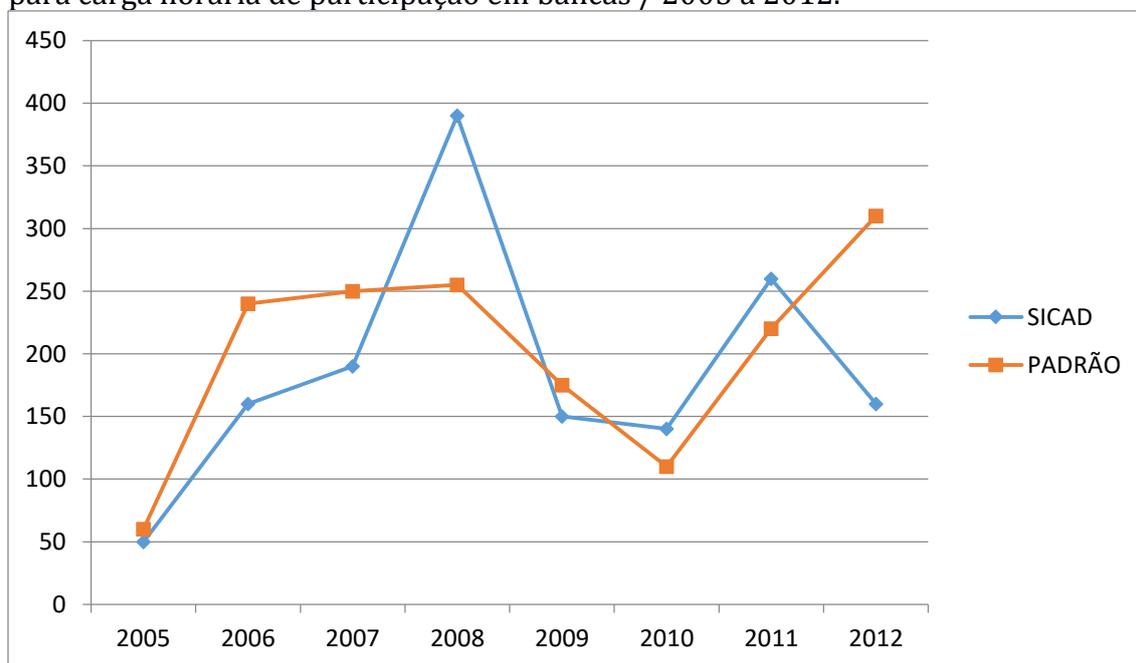
Mas não tivemos nenhum caso em que um professor apresentou todo o período de 2005 a 2012 com os dados registrados no SICAD para as atividades de bancas sendo maiores que aos dados da tabela PADRÃO. Com efeito, isso aconteceu em um ano ou outro, mas não em todos os anos, como registra o gráfico 23. No entanto, em relação aos dados padronizados isso aconteceu para todos os professores representados pelo gráfico 22, quando, entre 2005 e 2012, os dados padronizados sempre foram maiores do que os dados do SICAD para as atividades de bancas.

Gráfico 22 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor III para carga horária de participação em bancas / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Gráfico 23 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor XV para carga horária de participação em bancas / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Porém, as atividades profissionais dos professores da Universidade não se restringem ao ensino, à pesquisa e à extensão, pois estes trabalhadores têm outras obrigações de ordem burocrática, aqui entendidas como as atividades administrativas, que

consomem horas de suas ações diárias nas áreas de administração, coordenação e representação. Essa condição pode representar um sério desvio de sua função como docente e, com isso, no correr dos anos, a perda de sua identidade profissional. Com efeito, isso acontece porque, segundo Praxedes (2015), o professor:

Membro de comissões de inquéritos administrativos, autor de inúmeros e inúteis relatórios e participante de reuniões intermináveis, o professor universitário tem seu tempo de pesquisa e de ensino roubado. Some-se a tudo isso o tempo dedicado às articulações políticas em defesa ou ataque à sanha competitiva dos pares e encontraremos um pseudo-educador que precariamente pesquisa, escreve e leciona. Como já advertia Florestan Fernandes nos anos setenta, o professor universitário corre o risco de deixar de ser um investigador, um cientista, para tornar-se um mero funcionário com horário marcado e ponto para assinar, deixando, assim, embaixo do tapete do cumprimento das normas a sua covardia, mediocridade e falta de criatividade (PRAXEDES, 2015, p.1).

Portanto, ao ocupar funções administrativas que, a princípio, não correspondem à sua formação profissional de origem, o professor, além de estar aumentando a carga horária de trabalho, pode, também, estar perdendo a sua identidade como docente. Isso porque, pela análise dos relatórios oficiais da UFG, temos comprovado que esse trabalho a mais representa, em alguns casos, até mais horas de trabalho na burocracia do que nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, como aponta o gráfico 31, que destaca o professor V da nossa amostra.

De fato, para as atividades de administração, como está na tabela 35, está registrado muitas horas dispendidas pelos docentes em reuniões da graduação e da Pós-graduação, nas reuniões por Área de cada curso e nas reuniões dos Órgãos Superiores.

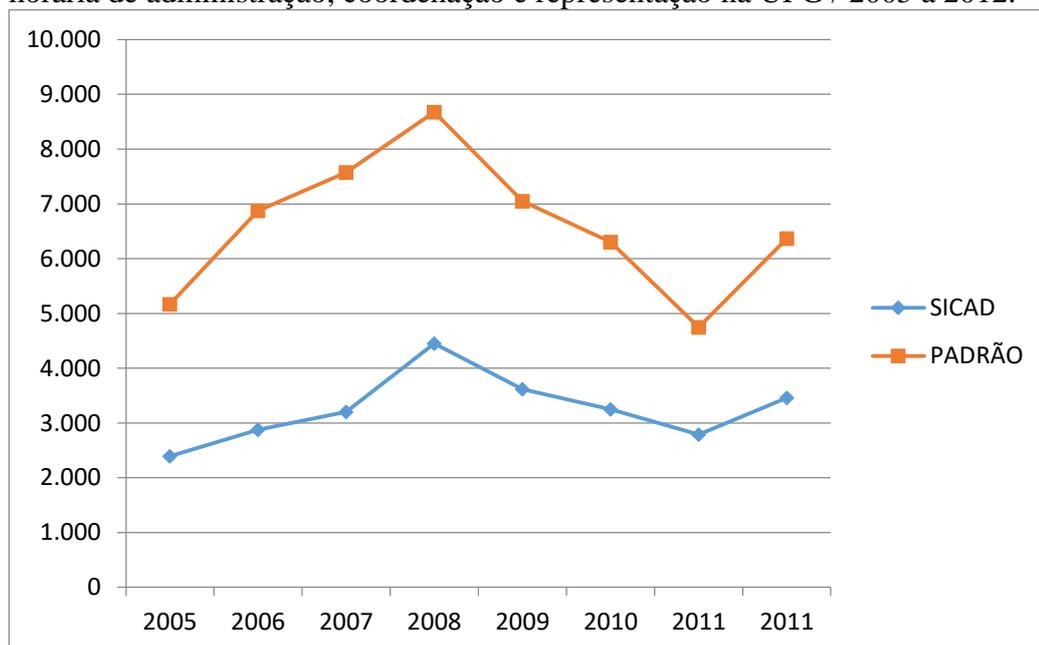
Essa maior carga de trabalho não será diferente para as atividades de Coordenação, na qual temos as seguintes possibilidades de atividades para os docentes: Coordenação e Vice-Coordenação de Pesquisa, Presidente e Vice-Presidente de Interação com a Sociedade, Comitê Editorial de Revista Acadêmica, Comissão de Avaliação Docente, Comissão de Eventos, Coordenação de Área, Comitê de Ética, Núcleo Docente Estruturante, Coordenação e Vice-Coordenação de Graduação, Coordenação e Vice-Coordenação de Pós-Graduação, Direção de Faculdade, Vice-Direção de Faculdade, participação em Comissões de Trabalho e Coordenação e Supervisão de Estágio.

Para as atividades de representação temos aquelas externas em nome da UFG e as internas no CONSUNI, no CEPEC, na FUNAPE, no PIBIC, na Biblioteca, e a representação docente em órgãos colegiados da UFG.

Os dados da tabela 35, que contém os registros do SICAD, nos dá uma dimensão mais precisa da carga horária dispendida pelos docentes nessas atividades burocráticas. No entanto, é na tabela 38, com os dados padronizados, que também registra as atividades de administração, coordenação e representação, que temos uma dimensão mais precisa de quanto trabalho o professor executa de carga horária a cada ano, porém, esse trabalho também não aparece nos registros oficiais.

São atividades que, com certeza, consomem muitas horas de trabalho dos professores. Essa condição profissional contribui para intensificar o seu trabalho na UFG, como está registrado na tabela 35, com dados do SICAD e na tabela 38, com os dados padronizados. Mais uma vez, com os dados padronizados, percebe-se que nem todo trabalho do professor é registrado, escondendo a real condição da sua atividade docente no que diz respeito à sua carga horária total anual de trabalho nas atividades burocráticas da Universidade, como demonstra o gráfico 24.

Gráfico 24 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO para carga horária de administração, coordenação e representação na UFG / 2005 a 2012.

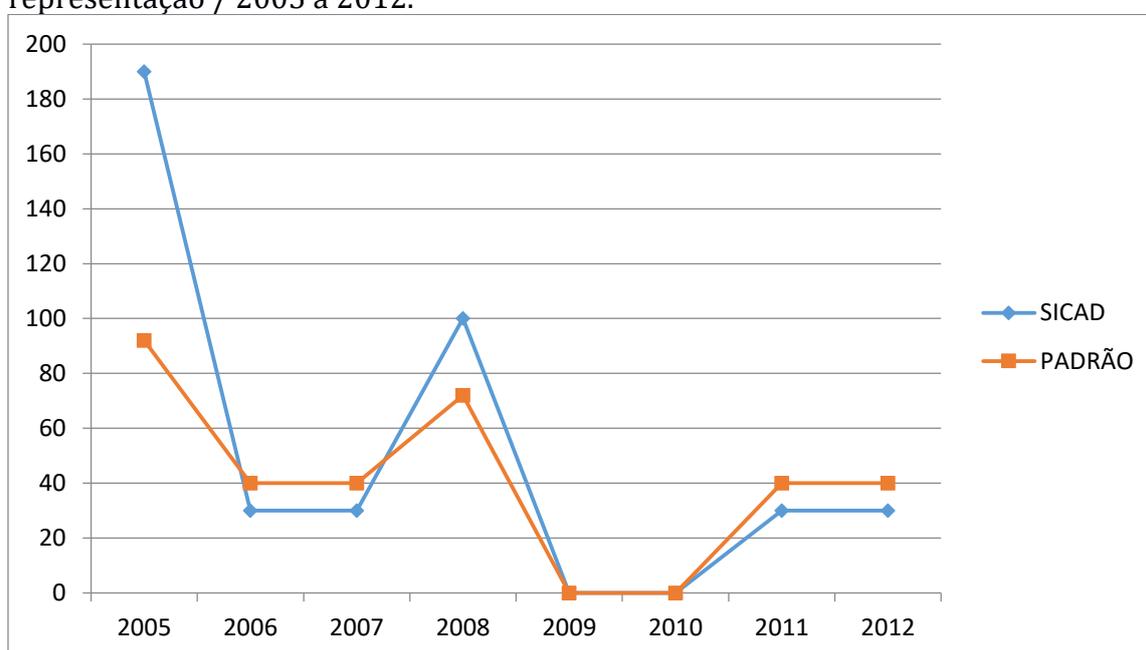


FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Porém, tanto para os dados registrados no SICAD, quanto para os números padronizados, tivemos um aumento da carga horária de trabalho do professor entre 2005 e 2012, sendo em 44,56% para os dados oficiais, e 23,32% para os dados da tabela PADRÃO.

Separadamente, vejamos o caso do professor I, conforme tabela 36. Em quatro anos analisados (2006, 2007, 2011 e 2012) o professor I trabalhou mais do que aparece nos registros oficiais, com um percentual de 33,34% de trabalho a mais nesses anos. Por outro lado, em dois anos (2009 e 2010), ele não teve nenhum registro de atividades administrativas e em outros dois anos (2005 e 2008), os dados do SICAD foram maiores do que a tabela PADRÃO, dados que estão registrados no gráfico 25.

Gráfico 25 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para carga horária na participação em atividades de administração, coordenação e representação / 2005 a 2012.



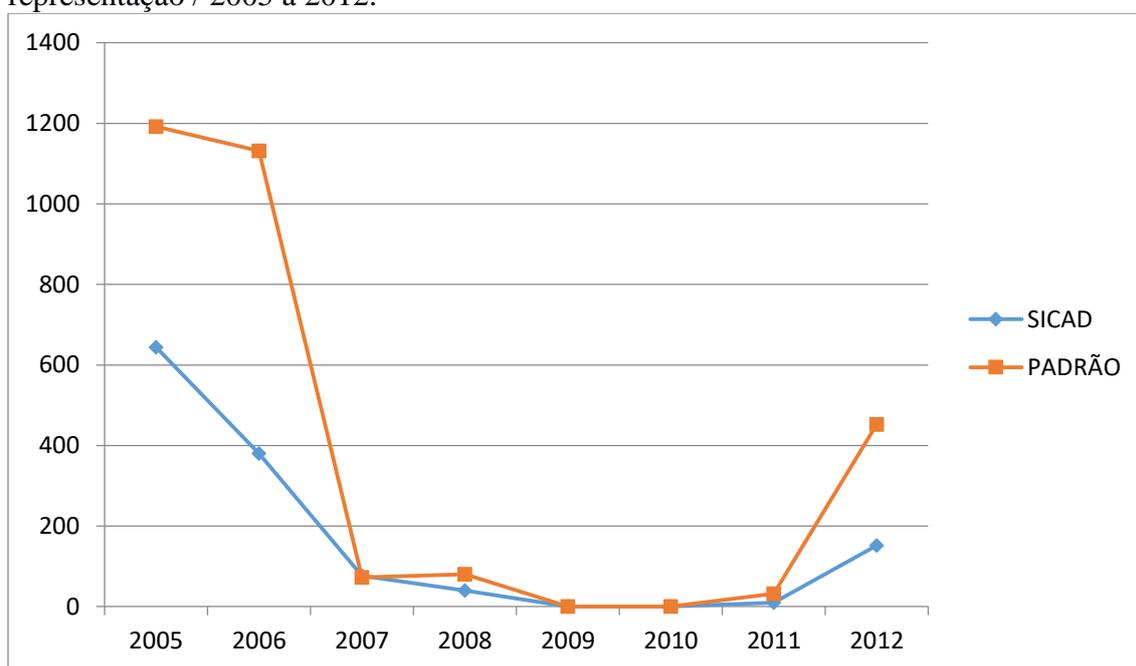
FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Portanto, para o professor I, entre 2005 e 2012, prevalecem os dados padronizados, ou seja, esse profissional trabalhou mais do que os dados oficiais registraram. Mais uma vez, se analisarmos todos os professores, essa realidade vai se confirmar para a grande maioria deles. Ou seja, a carga horária real de trabalho dos docentes de UFG, também para as atividades de administração, coordenação e representação, não corresponde ao que aparece nos relatórios oficiais da Universidade.

Para o professor II, apenas no ano de 2007 os dados do SICAD são maiores do que os dados da tabela PADRÃO, no entanto, atingindo um percentual de apenas 5,26% a mais, como mostra o gráfico 26. Nos outros anos, os dados oficiais são menores do que

os dados padronizados, e estão assim distribuídos, em uma escala de menor para maior de carga horária dispendida nas atividades de administração, de coordenação e de representação, mas não lançada no SICAD: 85,09% em 2005, 100,00% em 2006, 197,37% em 2012, 197,89% em 2006 e 220,00% em 2011. É importante registrar que nos anos de 2009 e 2010, o professor II não registrou participação nas atividades burocráticas.

Gráfico 26 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor II para carga horária na participação em atividades de administração, coordenação e representação / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Esses dados gerais que envolvem as atividades dos docentes no ensino, na orientação, na pesquisa, na extensão, na participação em bancas e em atividades burocráticas, demonstram que os professores da UFG trabalham além do que consta nos registros oficiais da universidade.

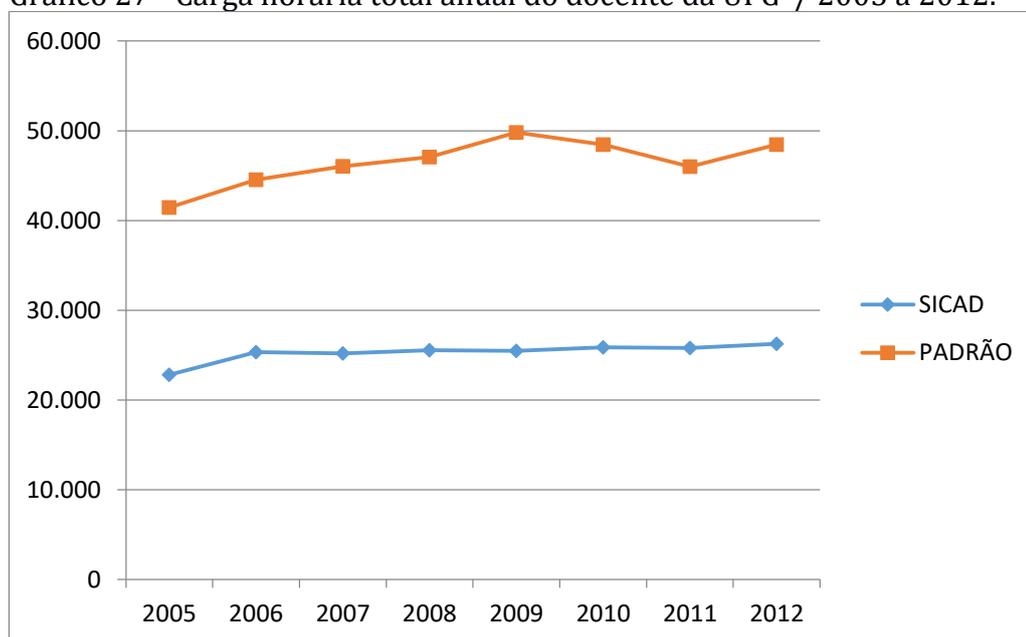
Ou seja, na sua grande maioria, o docente, ao desenvolver a sua atividade profissional, seja no ensino, na pesquisa, na extensão e ainda nas atividades burocráticas da instituição, tem um “mais trabalho” que não está computado nas estatísticas oficiais, como ficou constatado nas tabelas e gráficos apresentados e analisados anteriormente.

Para nós, essa é a comprovação da intensificação do trabalho do docente no desenvolvimento da sua atividade profissional. Essa condição social do professor como afirmamos nos capítulos anteriores, faz parte de um contexto maior de transformações no capitalismo com reflexos no mundo do trabalho, sendo fundamental para um aumento da carga horária dos professores das universidades brasileiras.

#### 4.1. Análise da evolução da carga horária total anual de trabalho do docente da UFG

Vejam os mais uma análise comparativa, tendo como referência o total geral anual da carga horária do docente da UFG entre 2005 e 2012, com os dados do SICAD e da tabela PADRÃO, mostrando que os dados padronizados são superiores aos dados oficiais, como está expresso no gráfico 27.

Gráfico 27 - Carga horária total anual do docente da UFG / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e da tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Nos dados da tabela 39, computamos a carga horária anual do docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, além das orientações acadêmicas na graduação e na pós-graduação, da participação nas bancas de orientação desde a iniciação científica

até o doutoramento e nas bancas de concursos e seleções da universidade. Também está computada a carga horária anual para o trabalho burocrático na parte administrativa.

De forma geral observamos que para a maioria dos professores, a carga horária total anual registrada no SICAD é menor do que a carga horária utilizada pela tabela PADRÃO.

Vejamos o primeiro caso do professor II, como exposto na tabela 40, que apresenta uma comparação entre a carga horária total anual registrada pelo docente nos documentos oficiais da universidade e a carga horária padronizada pela tabela PADRÃO. Esse caso é um bom exemplo de como o SICAD não demonstra a real condição da carga horária do professor trabalhada na UFG a cada ano.

Com efeito, em todo o período analisado, o professor II está sempre trabalhando mais do que é registrado nos relatórios oficiais da UFG, encobrando a real condição de trabalho desse docente. Em 2010, esse mesmo professor registrou no seu SICAD um total de apenas 600 horas para as atividades do seu estágio pós-doutoral na França e 1280 horas em 2011, enquanto que na tabela PADRÃO a quantidade a ser registrada é de 1760 horas por ano.

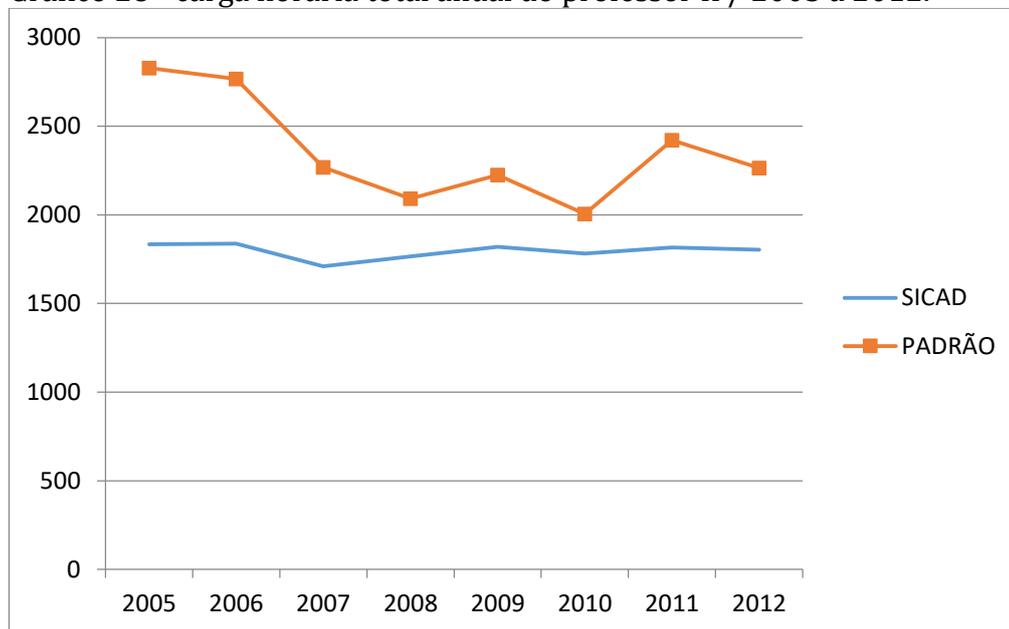
O Gráfico 28 mostra essa discrepância com mais clareza. Pela análise dos dados oficiais registrados nos documentos da UFG, afirmamos que eles não correspondem à realidade do trabalho do professor na Instituição. Ou seja, o professor trabalha mais do que aparece no SICAD.

No entanto, se para o professor II, em todo o período analisado constatamos que o seu trabalho real não aparece no SICAD, o que corresponde à realidade da maioria dos professores da UFG, a tabela 41 mostra que o professor I representa uma exceção no universo da pesquisa. Para esse docente, em seis dos oito anos analisados para o período de 2005 a 2012, os dados do SICAD estão maiores do que os dados padronizados. O gráfico 29 nos dá uma visualização melhor dessa realidade.

Os dados do professor I, na verdade, representam uma minoria no nosso universo pesquisado. De fato, apenas o professor VII vai apresentar o mesmo resultado que o professor I, ou seja, entre 2005 e 2012, seis anos serão registrados com dados do SICAD maior do que a tabela PADRÃO. Depois temos os professores IV, VI e VIII, em que

apenas um ano de todo o período analisado, os números oficiais foram maiores do que os dados padronizados.

Gráfico 28 - carga horária total anual do professor II / 2005 a 2012.



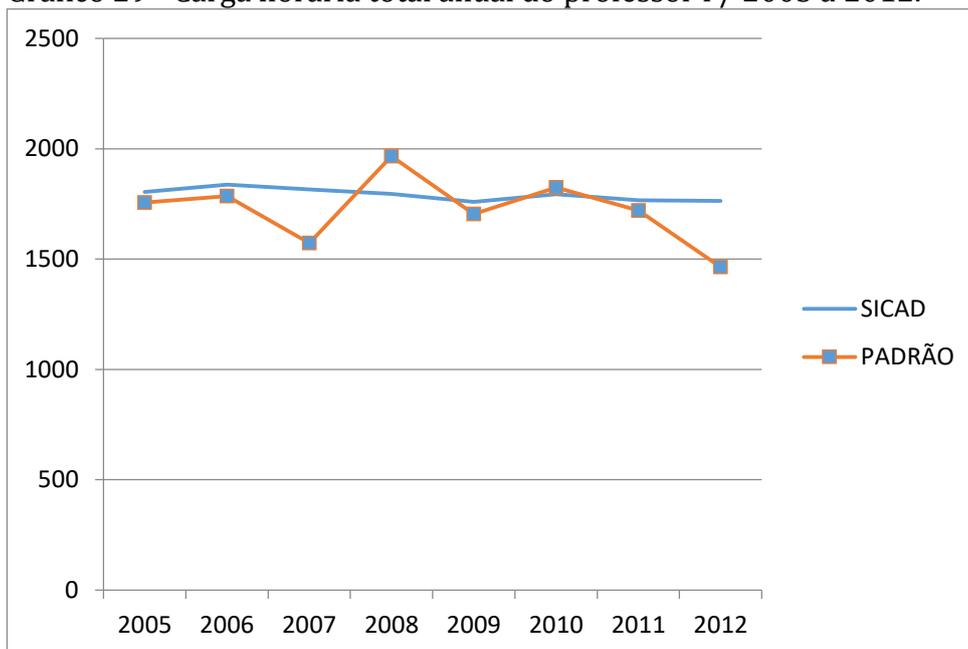
FONTE: PRODIRH/SICAD e da tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

No mais, a carga horária da tabela PADRÃO é sempre maior para todos os outros professores pesquisados da nossa amostra, como está registrado no gráfico 28, comprovando que para esses profissionais, parte do seu trabalho total não aparece nos registros oficiais da UFG.

De fato, tende a prevalecer os dados do gráfico 28 sobre os dados do gráfico 29, sendo que estes caracterizam a minoria no conjunto dos trabalhadores docente na UFG. Enfim, temos a prevalência de uma quantidade de trabalho do docente que não é registrada no SICAD, um trabalho a mais, um “mais trabalho” que não aparece para a comunidade acadêmica e, com isso, não sendo possível ter uma clareza da real condição do trabalho docente na universidade.

Dessa forma, dificultando constatar com maior rigor e veracidade a quantidade de trabalho dispendida pelos professores e distribuída nas diferentes atividades ao longo do ano de trabalho, temos caracterizado, a partir dos dados levantados por essa pesquisa, a intensificação do trabalho docente na instituição.

Gráfico 29 - Carga horária total anual do professor I / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e da tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

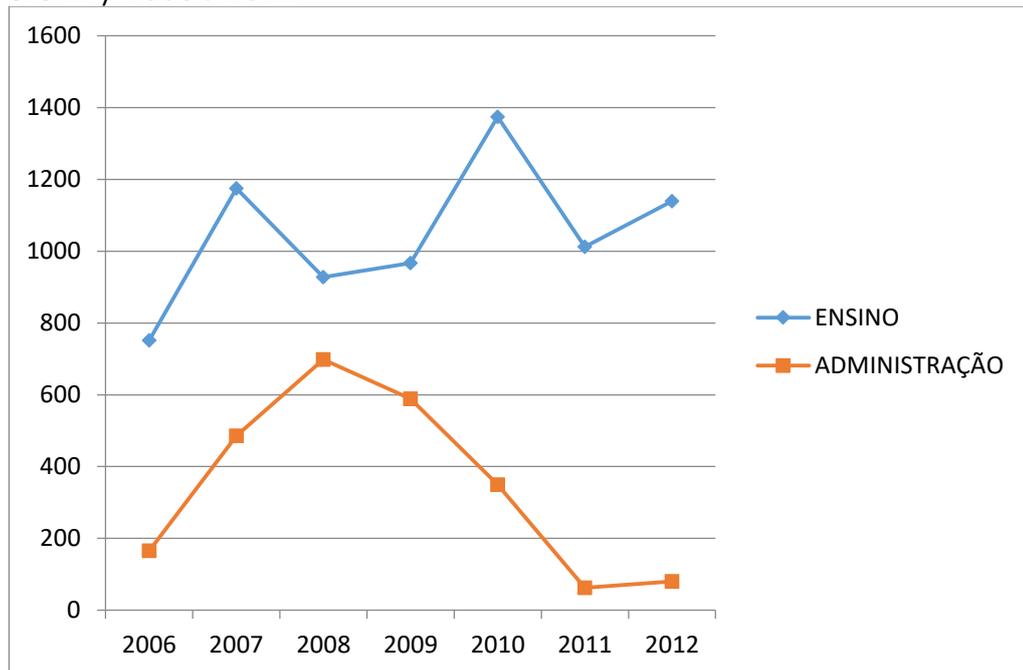
Outra constatação significativa a partir da análise dos dados é que o trabalho docente desenvolvido com as atividades de administração, coordenação e representação, ocupa muito tempo desse profissional.

Vejamos o exemplo do professor V, que está reproduzido em números nos gráficos 30 e 31. Quando comparamos a sua carga horária lançada no SICAD com aquela da tabela PADRÃO para as atividades de ensino e para as atividades burocráticas, percebemos que uma parte significativa do seu trabalho está destinada para estas, embora as atividades de ensino também tenham crescido.

Constatamos que nos anos de 2008 e 2009, com base nos dados padronizados como consta no gráfico 31, esse professor trabalhou mais na burocracia do que no ensino, embora esse trabalho burocrático a mais não tenha aparecido no seu SICAD.

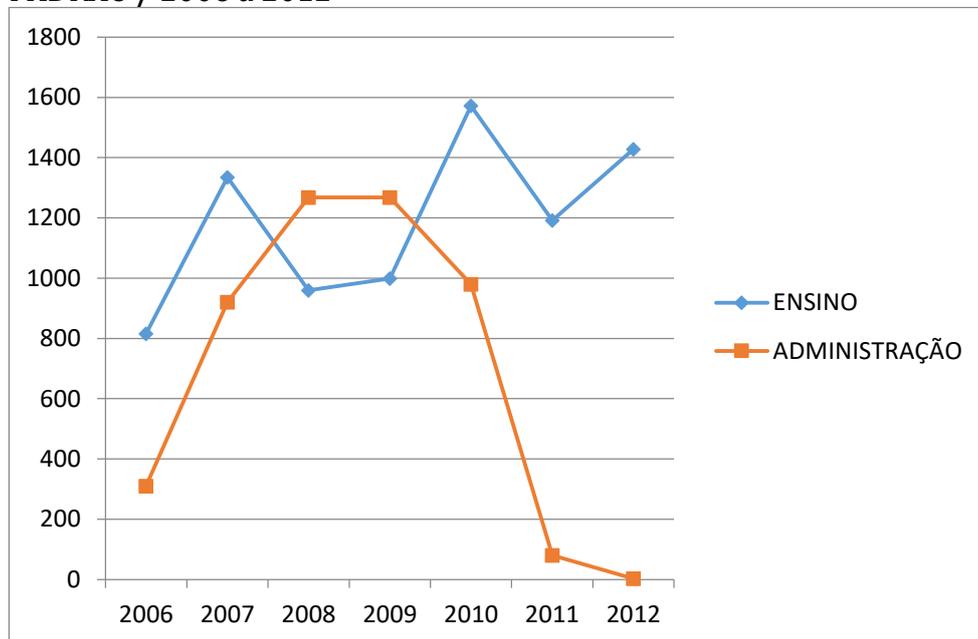
Essa é uma tendência que constatamos com aproximadamente todos os professores analisados da nossa amostra, embora em um ou outro caso isso possa não ocorrer. Portanto, concluímos que o trabalho nesse setor tende a ocupar muito tempo do professor o que, em alguma medida, atrapalha as suas atividades essenciais na Universidade que são o ensino, a pesquisa e a extensão.

Gráfico 30 - Dados do ensino e administrativo do professor V registrado no SICAD / 2006 a 2012.



Fonte: PRODIRH/SICAD. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Gráfico 31 - Dados do ensino e administrativo do professor V na tabela PADRÃO / 2006 a 2012



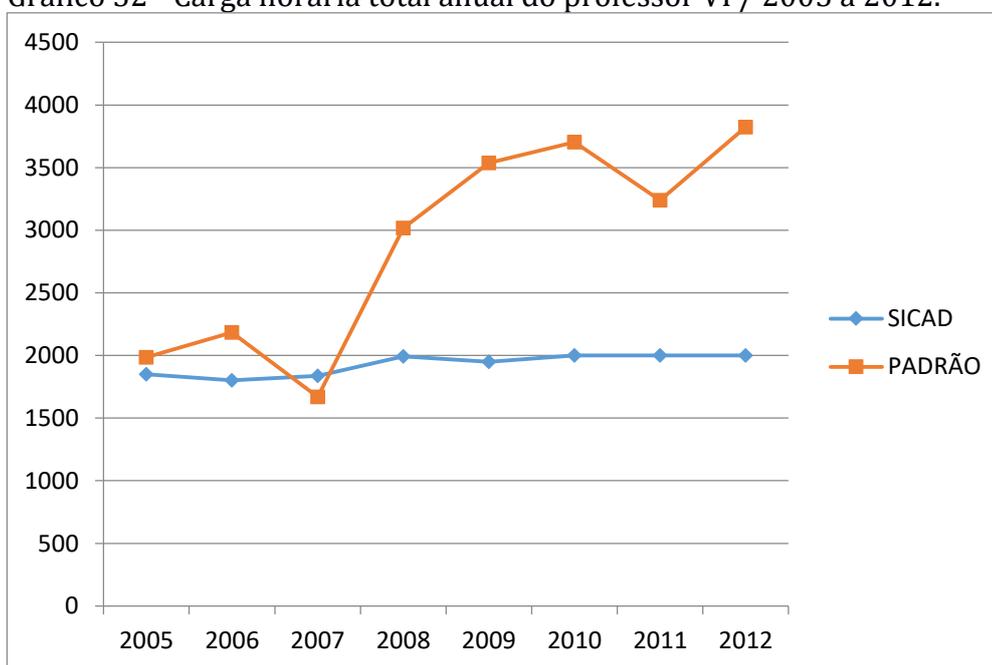
Fonte: Tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Essa comparação que fizemos com o professor V, demonstrada nos gráficos 30 e 31, é, mais ou menos, a realidade dos docentes da UFG da nossa amostra no período de

tempo da nossa pesquisa. Com efeito, comprovamos, em dados, o mais trabalho docente na Instituição, reafirmando a intensificação da sua prática profissional.

Para o professor VI, analisando a carga horária total anual, essa análise fica mais evidente ainda, como constatamos no Gráfico 32, quando uma parte significativa do seu trabalho não aparece nos relatórios oficiais da UFG. De fato, apenas em 2007 é que a carga horária anual total lançada no SICAD foi maior do que os dados da tabela PADRÃO.

Gráfico 32 - Carga horária total anual do professor VI / 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e da tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Mais uma vez afirmamos que esses dados expressos nas diversas tabelas e gráficos acima, representam o quadro mais geral dos professores da UFG, ou seja, eles estão trabalhando mais do que os registros oficiais computam. Com efeito, isso, de alguma maneira, esconde o “mais trabalho” dos docentes na universidade, impedindo a instituição de perceber a condição real desse trabalho que vem se intensificando ao longo dos anos.

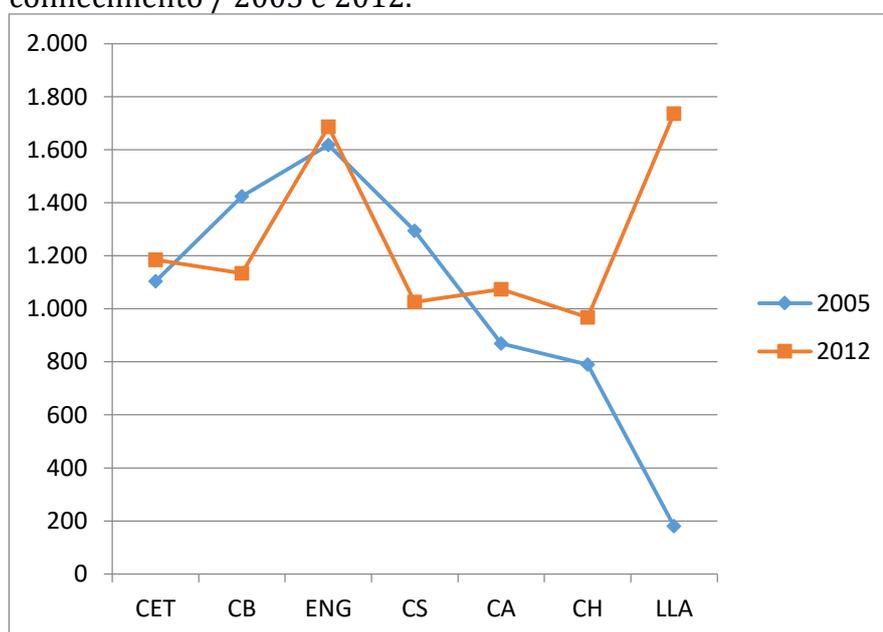
## 4.2. Análise comparativa da carga horária do docente da UFG por área de conhecimento

Outra análise que podemos fazer para detectar esse mais trabalho dos professores da UFG é sobre a carga horária dispendida pelo docente por cada área de conhecimento, seja no ensino, na pesquisa, na extensão, ou ainda nas atividades de orientação, na participação em bancas e nas atividades burocráticas.

Das oito grandes áreas do conhecimento definidas pelo CNPq, nós vamos trabalhar com sete delas: Ciências Exatas e da Terra (CET); Ciências Biológicas (CB); Engenharias (ENG); Ciências da Saúde (CS); Ciências Agrárias (CA); Ciências Humanas (CH) e Linguística, Letras e Artes (LLA).

Observando essas grandes áreas do conhecimento de atuação dos professores, constatamos que, em geral, elas tiveram um crescimento da carga horária de trabalho docente entre 2005 e 2012.

Gráfico 33 - Carga horária de ensino anual no SICAD por área de conhecimento / 2005 e 2012.



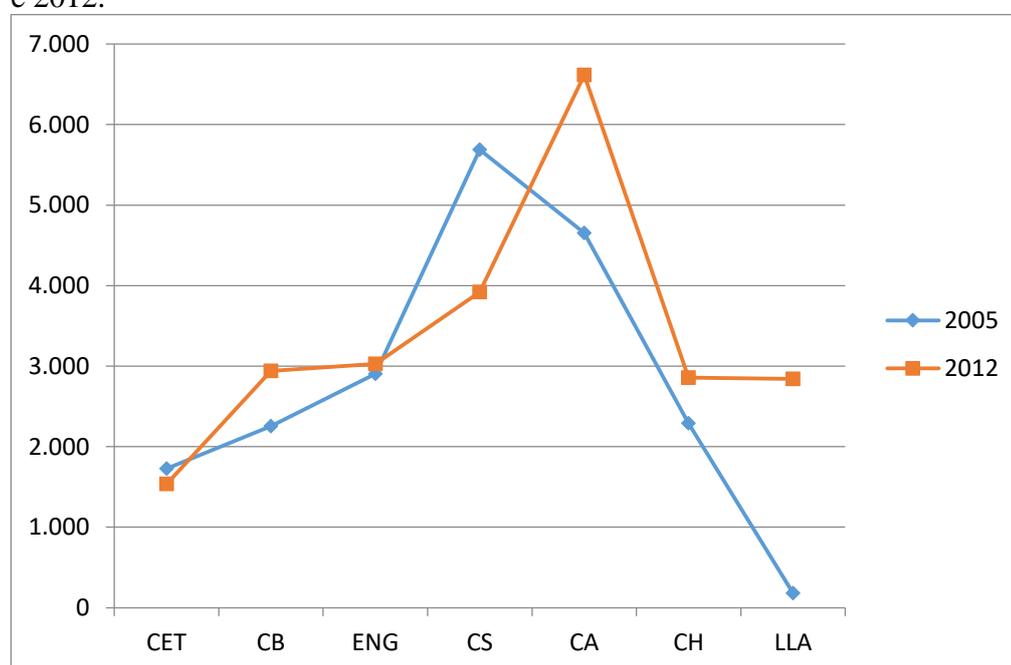
FONTE: PRODIRH/SICAD. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Analisando os dados da tabela 42 e observando o gráfico 33 que representam os números registrados no SICAD, afirmamos que a carga horária total do ensino por área de conhecimento teve um crescimento de 21,02% entre 2005 e 2012, embora com

variações até maiores nos anos intermediários. Das sete áreas pesquisadas, cinco delas tiveram um crescimento da carga horária no período.

A mesma condição se apresenta quando analisamos os dados da tabela 43, que contém os dados padronizados. Mais uma vez, para cinco áreas do conhecimento registramos um crescimento da carga horária de trabalho dos professores da UFG, com 17,41%, embora o índice de crescimento tenha sido menor do que nos dados oficiais. O gráfico 34 aponta esse crescimento por área para o ensino para os anos de 2005 e 2012.

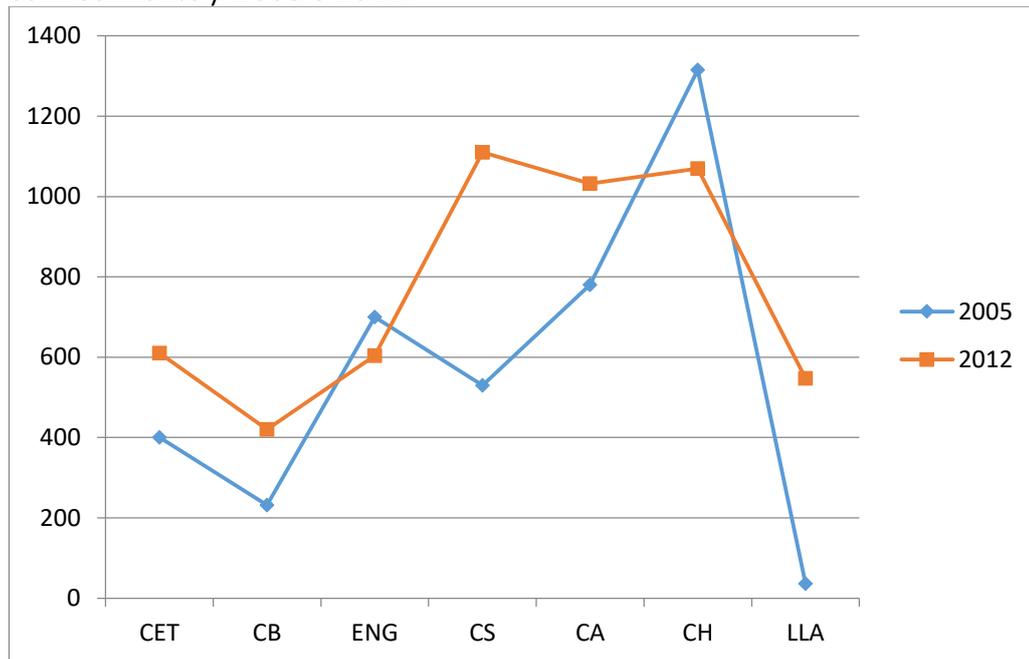
Gráfico 34 - Carga horária de ensino padrão por área de conhecimento / 2005 e 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Em situação muito próxima à realidade do ensino, que é o aumento da carga horária anual de trabalho, vai ser também a do trabalho docente nas atividades de orientação por área de conhecimento. Mais uma vez teremos um aumento da carga horária no período de 2005 a 2012 e, mais uma vez, tanto nos dados do SICAD, quando nos dados da tabela PADRÃO, o professor terá a sua carga horária de trabalho aumentada em cinco das sete áreas de conhecimento, como está registrado nos dados da tabela 44 e no gráfico 35.

Gráfico 35 - Carga horária de orientação registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 e 2012.



Fonte: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

De fato, para os dados oficiais esse crescimento foi de 16,00% entre 2005 e 2012, enquanto que para os dados padronizados, o aumento de carga horária de trabalho para orientação foi de 31,08%.

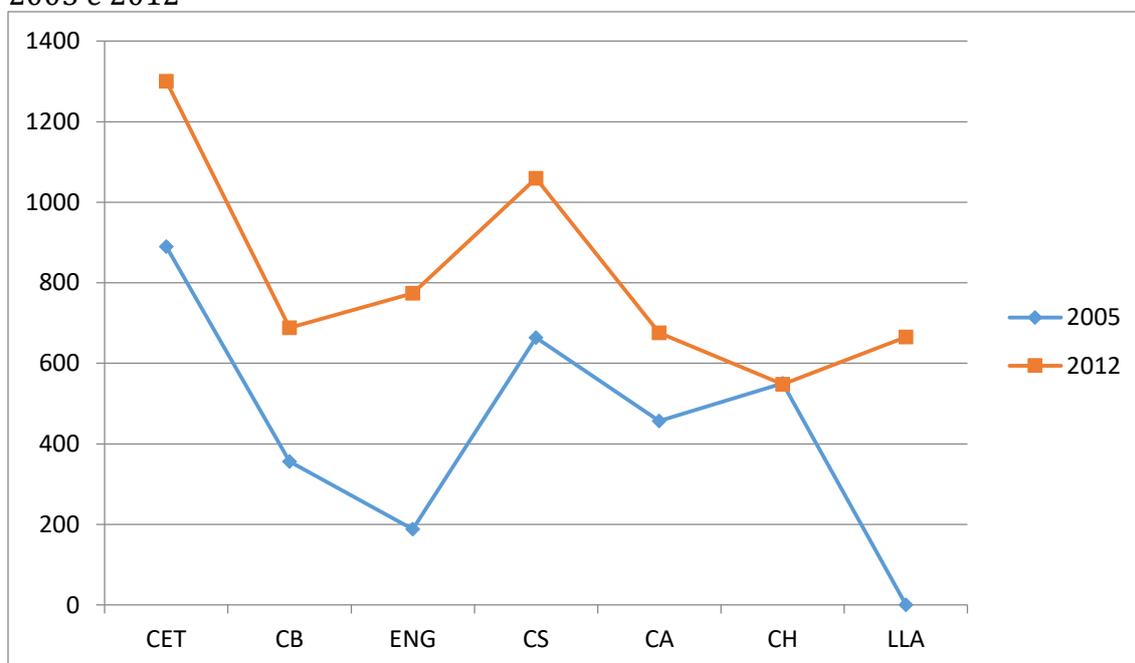
Portanto, comparando as tabelas 44 e 45, constatamos um “mais trabalho” dos professores do UFG também para as atividades de orientação e mais, que em média, quase um terço dessa carga horária de trabalho nem aparece nos registros oficiais da Instituição.

Também para as atividades de pesquisa, o docente da UFG vai trabalhar mais e, também, não vai registrar todo esse trabalho. De fato os dados demonstram que houve um aumento da carga horária total da pesquisa registrada no SICAD dos professores entre 2005 e 2012, saltando de 3.105 para 5.710 horas, um crescimento no geral de 83,90% no período. No entanto, quando analisamos separadamente as sete áreas de conhecimento definidas pelo CNPq, nós constatamos que houve uma exceção, pois para as ciências humanas (CH) isso não aconteceu, embora com uma diferença de apenas 0,73%, conforme está demonstrado no gráfico 36.

Ainda para as atividades da pesquisa, agora com os dados da tabela PADRÃO no período de 2005 a 2012, constatamos um crescimento geral de 20,68% da carga horária dos docentes, menor do que os dados oficiais do SICAD, que foi de 83,90% para o mesmo período de tempo. Porém, nos dois casos, registramos o aumento da carga horária de

trabalho do professor, contribuindo para intensificação da sua atividade profissional, embora 20,68% do total dessa carga horária não apareçam nos relatórios oficiais da Universidade.

Gráfico 36 - Carga horária de pesquisa anual no SICAD por área de conhecimento / 2005 e 2012



FONTE: PRODIRH/SICAD. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

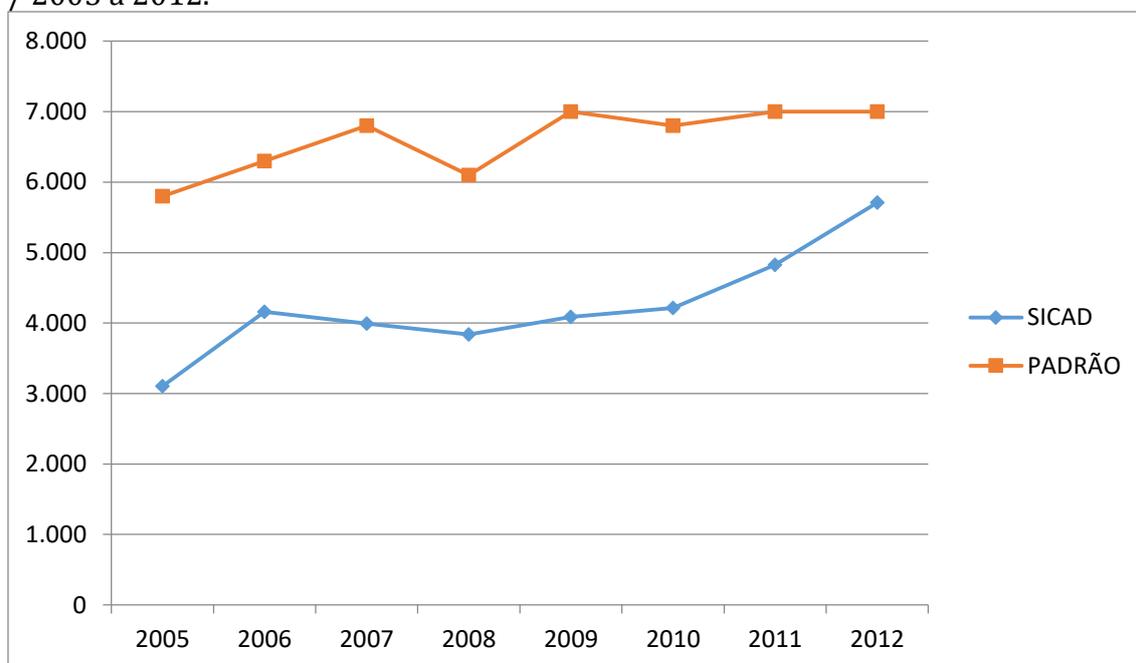
No entanto, o podemos tirar desses números é que, mesmo com o crescimento nos dados do SICAD sendo maior do que os dados da tabela PADRÃO, quando confrontamos com os dados oficiais, constatamos que o professor não pode registrar uma parte importante da sua carga horária de pesquisa, chegando a 86,80% de diferença em 2005, a maior do período, uma realidade que vai se repetir em todos os anos subsequentes, como se segue: em 2006 com 51,52%, em 2007 com 70,26%, em 2008 com 58,85%, em 2009 com 71,23%, em 2010 com 61,41%, em 2011 com 45,05% e em 2012, o menor índice, com 22,59%.

Enfim, quando analisamos esse crescimento das atividades de pesquisa por área, também percebemos esse aumento da carga horária dos professores no período de 2005 a 2012, exceto para a área das Ciências Humanas, que teve uma queda de apenas 2 horas entre os dois anos limites do nosso recorte temporal, de acordo com o gráfico 36.

Por outro lado, quando analisamos o aumento geral da carga horária de trabalho do docente nas atividades de pesquisa, percebemos que em todo o período, os dados oficiais foram menores do que os dados padronizados, como aponta o gráfico 37, o que

nos dá uma dimensão melhor desse aumento de trabalho para o professor da UFG no período de 2005 a 2012, ou seja, um mais trabalho não registrado pelos docentes da Universidade.

Gráfico 37 - Total geral da carga horária de pesquisa no SICAD e na tabela PADRÃO / 2005 a 2012.

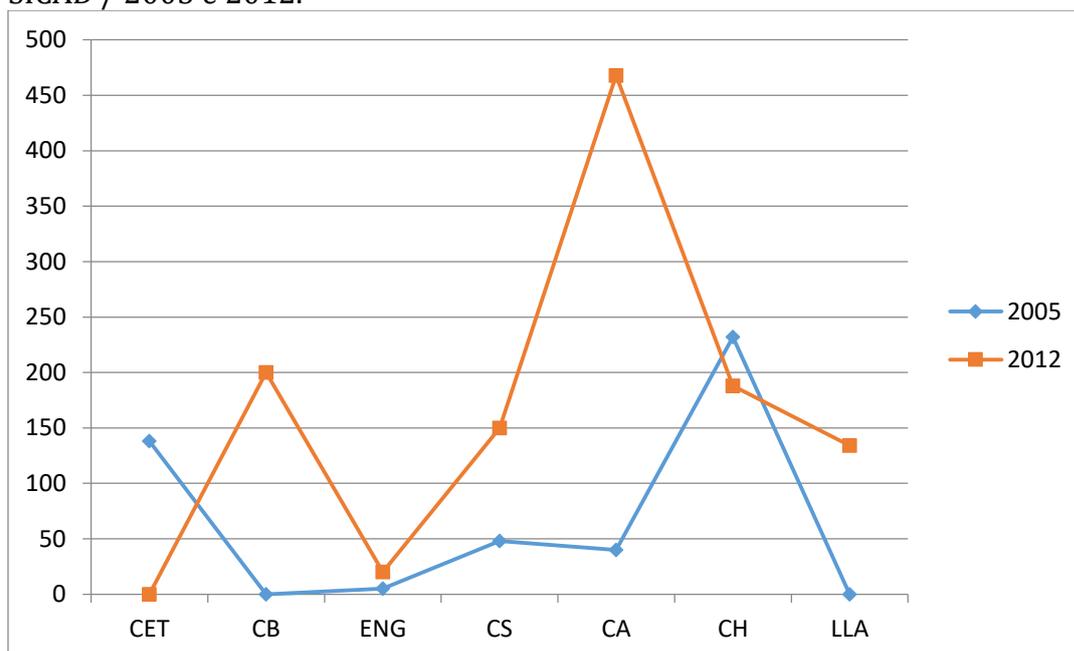


Fonte: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Para a nossa análise da carga horária total anual dispendida pelo professor da UFG com a extensão entre 2005 e 2012, compilamos apenas os dados do SICAD. As atividades de extensão é a que mais apresenta espaços vazios, conforme ao dados da tabela 48, o que significa que muitos professores não apresentaram projetos de extensão no período da nossa análise.

Mesmo por área fica uma organização irregular, devido aos anos em que não foram apresentados projetos de extensão. No entanto, se observarmos a carga horária total geral em todo o período, constatamos que houve um crescimento de 150,45% dessas atividades desenvolvidas por parte dos professores. Podemos considerar ainda que, das sete áreas de conhecimento analisadas, em cinco delas foi verificado esse aumento da carga horária, como registra o gráfico 38.

Gráfico 38 - Carga horária de extensão por área de conhecimento registrada no SICAD / 2005 e 2012.



Fonte: PRODIRH/SICAD. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Portanto, no geral, podemos afirmar que o docente da UFG também teve a sua carga horária de trabalho aumentada entre 2005 e 2012 para as atividades de extensão. Essa mesma condição já foi registrada para as atividades de ensino, de orientação e de pesquisa, como demonstramos nas tabelas e gráficos anteriores.

A tabela 48 nos aponta também que apenas três áreas de conhecimento apresentaram projeto de extensão em todo o período analisado: Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Ciências Humanas. As outras em um ano ou mais, não registraram atividades de extensão no SICAD.

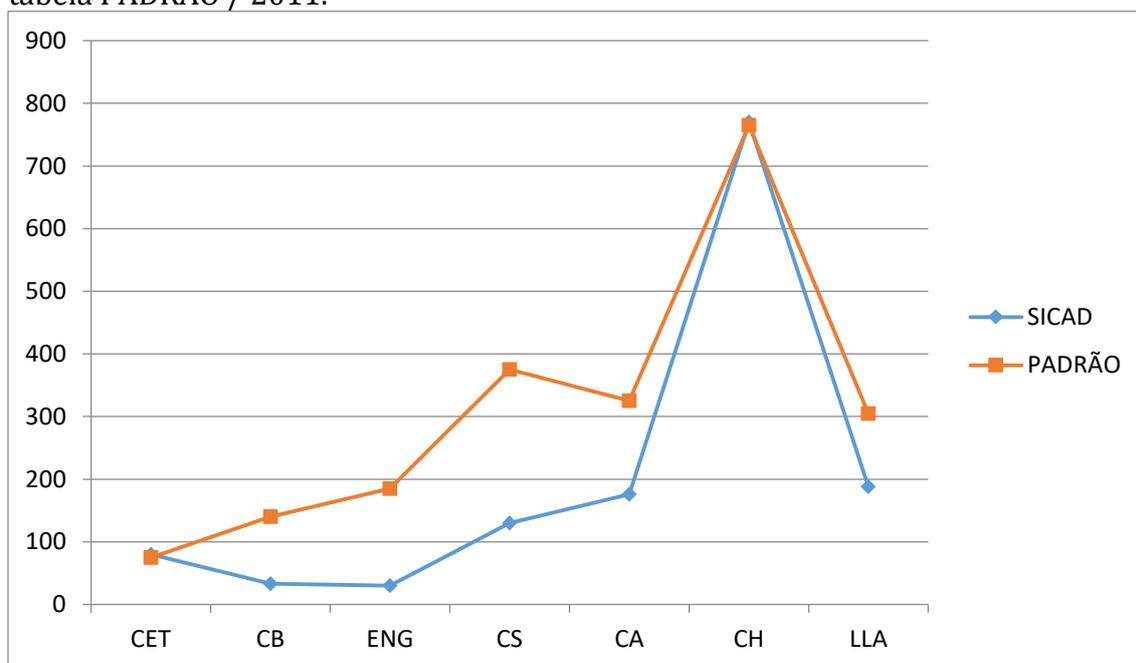
Na análise da carga horária dispendida pelo docente nas atividades das bancas acadêmicas, de concursos e/ou seleções, temos, no geral, com dados do SICAD, um aumento de 25,51% entre 2005 e 2012, enquanto que na tabela PADRÃO esse aumento foi de 106,58%. Por área de conhecimento esse aumento de carga horária também vai aparecer.

De fato, das sete áreas investigadas, cinco tiveram um crescimento de carga horária para atividade em bancas quando utilizados os dados do SICAD. Já para os dados da tabela PADRÃO, todas as áreas de conhecimento apresentaram um crescimento da carga horária do professor entre 2005 e 2012.

O gráfico 39 apresenta uma comparação entre os dados do SICAD e da tabela PADRÃO por área de conhecimento nas atividades de bancas no ano de 2011, que foi o ano de maior aumento de carga horária para essa atividade no SICAD em todo o período de 2005 e 2012.

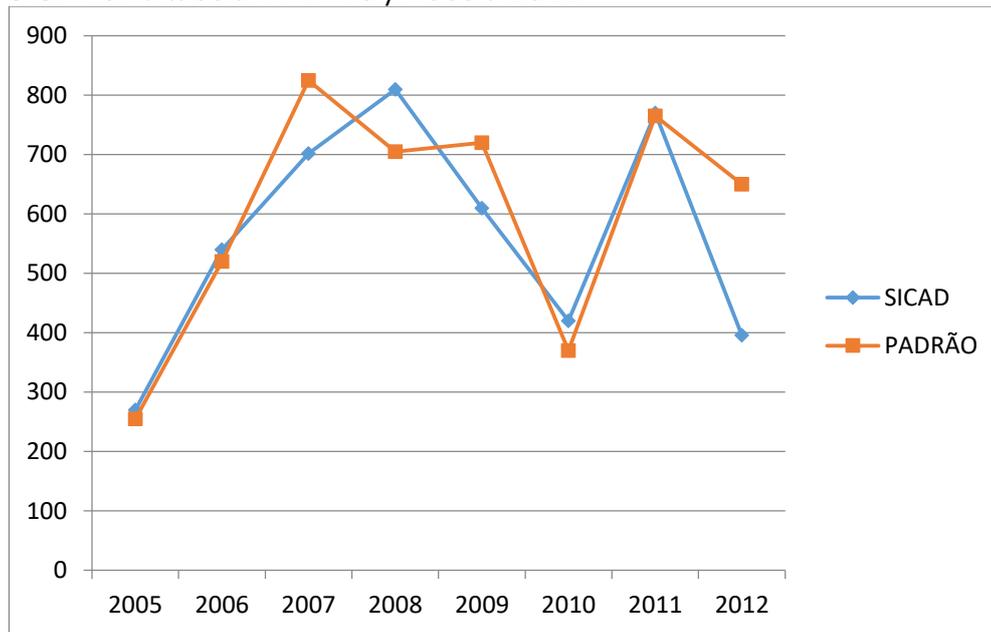
Os dados comprovam esse crescimento da carga horária para as duas tabelas, bem como uma carga horária maior para os dados padronizados para a maioria das áreas. Então, também para as atividades em bancas e por área, o professor trabalhou a mais, seja nos números oficiais, ou nos números da tabela PADRÃO. O gráfico 40 mostra esse crescimento especificamente para a área das Ciências Humanas que foi a que apresentou a maior carga horária para as atividades de bancas em todo o período.

Gráfico 39 - Carga horária total em bancas por área de conhecimento no SICAD e na tabela PADRÃO / 2011.



FONTE: Fonte: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Gráfico 40 - Carga horária total em bancas para as Ciências Humanas no SICAD e na tabela PADRÃO / 2005 a 2012.



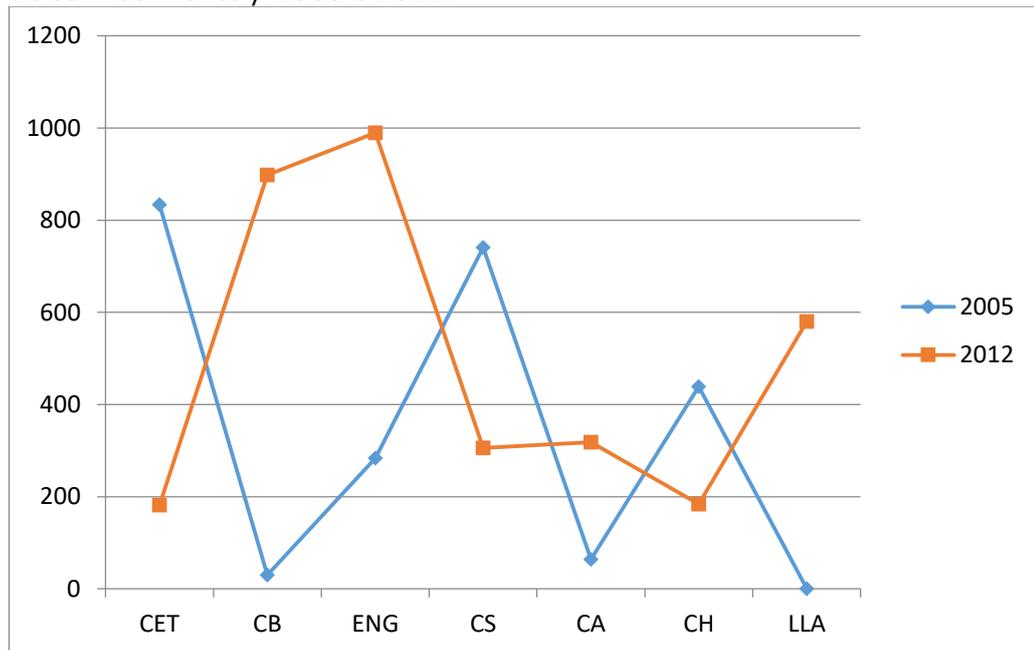
Fonte: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Uma última variável de análise para perceber a intensificação do trabalho docente na UFG é quando comparamos a carga horária total anual dos professores entre 2005 e 2012, por área de conhecimento, como está registrado nos dados das tabelas 51 e 52 para as atividades de administração, coordenação e representação. Pelos números, constatamos que, em todas elas, os dados da tabela PADRÃO são maiores do que os dados do SICAD, exceto em 2007 para as Ciências Biológicas e 2006 para as Engenharias.

No mais, em todas as outras áreas do conhecimento em todos os anos, os dados padronizados são maiores do que os dados oficiais. Podemos ver essa realidade demonstrada nos gráficos 41 e 42. Ou seja, também por cada área de conhecimento, existe uma carga horária de trabalho dos professores em atividades burocráticas que não aparece nos registros da Universidade.

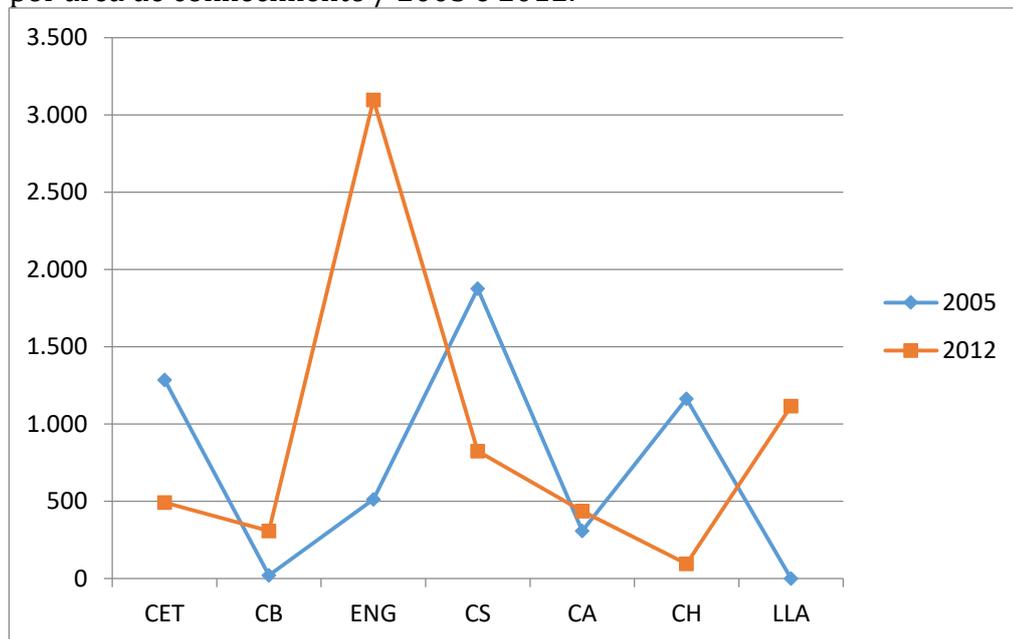
No geral, os números do SICAD mostram um crescimento 44,56% da carga horária para essas atividades, pois em 2005 elas somavam um total de 2.392 horas e em 2012 esse valor chegou a 3.458 horas de trabalho burocrático. Também os dados padronizados apresentaram um crescimento da carga horária total chegando a 23,32%, um índice menor do que o crescimento oficial, mas uma carga horária que não aparece nos registros da Instituição.

Gráfico 41 - Carga horária de administração registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 e 2012.



Fonte: PRODIRH/SICAD. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Gráfico 42 - Carga horária de administração registrada na tabela PADRÃO por área de conhecimento / 2005 e 2012.



Fonte: Tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

No mais, para a maioria das áreas do conhecimento em todos os anos, os dados padronizados tende a serem maiores do que os dados oficiais. Ou seja, também por cada

área de conhecimento, existe uma carga horária de trabalho dos professores que não aparece nos registros da Universidade.

De qualquer maneira, analisando os dados das duas tabelas, 51 e 52, constatamos um aumento do trabalho do professor para as atividades burocráticas entre 2005 e 2012, uma intensificação da sua atividade profissional captada, tanto pelo SICAD, quanto pela tabela PADRÃO.

Uma última análise por área de conhecimento que podemos fazer é relacionando a carga horária total de trabalho do professor da UFG entre 2005 e 2012. Os dados das tabelas 53 e 54 mostram que houve um crescimento geral da carga horária de trabalho tanto para os registros do SICAD, quanto da tabela PADRÃO.

De fato, em 2005, esse valor chegou a 22.806 e em 2012 ele estava em 26.234, um aumento de 15,05% para os dados oficiais. Já para os dados padronizados, o aumento foi um pouco maior, chegando a 16,98%, passando de 41.426 horas de trabalho em 2005, para 48.459, em 2012.

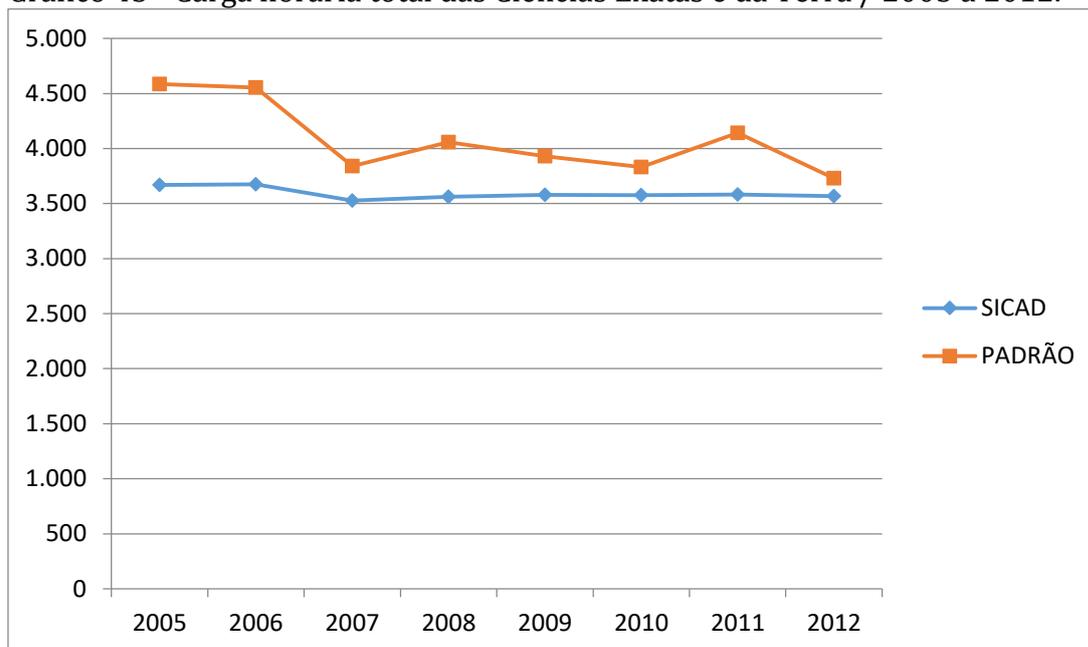
Com efeito, o gráfico 43 nos dá uma dimensão visual da nossa afirmação quando comparamos dos dados oficiais com a tabela PADRÃO, tendo como referência a área de Ciências Exatas e da Terra no período de 2005 a 2012.

Os dados revelam que houve uma queda na carga horária total anual dos professores dessa área. Isso foi constatado tanto nos dados do SICAD, quanto nos dados da tabela PADRÃO. Mas, para o que interessa ao nosso objeto de análise, mesmo quando essa queda é registrada, o professor continua omitindo parte do seu trabalho dos relatórios oficiais, ou seja, trabalhando mais do que é registrado no SICAD.

Essa vai ser a realidade das outras áreas do conhecimento, como apontam os dados das tabelas 53 e 54 e o gráfico 43, com uma pequena exceção para as Ciências Biológicas em 2007 e para as Engenharias em 2006, quando os dados do SICAD foram maiores que a tabela PADRÃO, como aponta o gráfico 44.

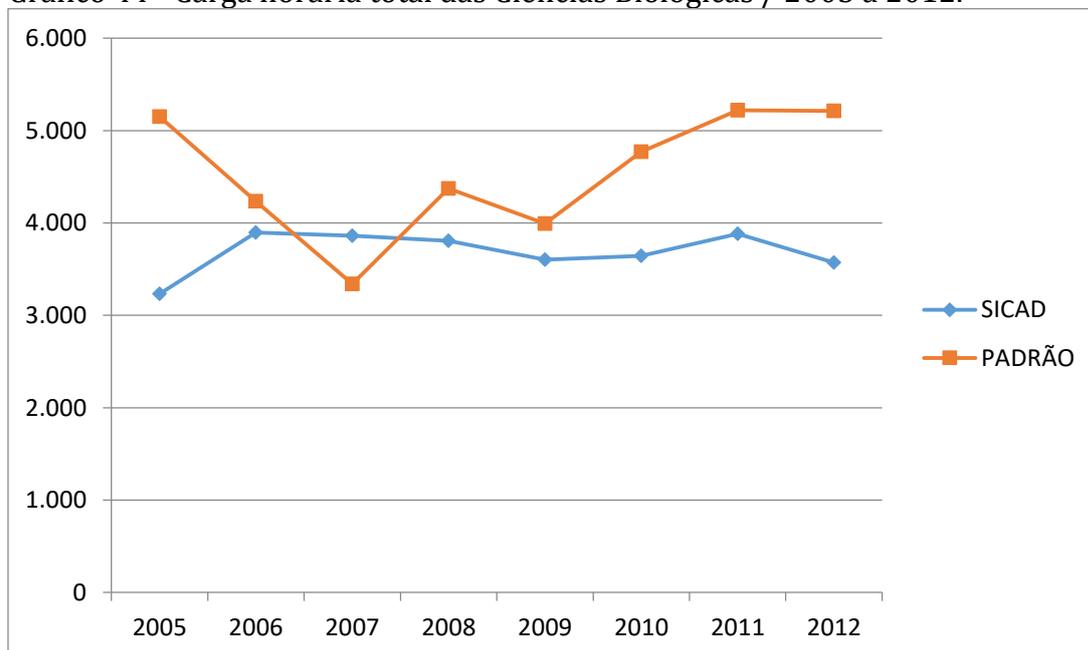
Comparando os gráficos 43 e 44, podemos afirmar que o primeiro representa a realidade próxima de mais quatro áreas do conhecimento: Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes; e o segundo é semelhante às Engenharias.

Gráfico 43 - Carga horária total das Ciências Exatas e da Terra / 2005 a 2012.



Fonte: PRODIRH/SICAD e da tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor EM 2017.

Gráfico 44 - Carga horária total das Ciências Biológicas / 2005 a 2012.



Fonte: PRODIRH/SICAD e da tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Enfim, quando analisamos os números registrados no SICAD ou na tabela PADRÃO para as atividades acadêmicas na graduação e na pós-graduação de ensino, de

orientação, de pesquisa, de extensão, da participação em bancas e das práticas burocráticas, constatamos que houve um aumento do trabalho docente entre 2005 e 2012.

Além disso, uma parte importante desse trabalho nem apareceu nos relatórios oficiais da UFG, quando padronizamos o lançamento da carga horária de trabalho do docente. Isso mostra que muito mais trabalho foi executado pelo professor, mas que é ignorado pela administração da instituição, embora tenha contribuído no processo de intensificação do trabalho docente na Universidade Federal de Goiás.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios. Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.366).

A citação acima nos remete à ideia do trabalho docente como sofrimento, como sobrecarga, e não como atividade criativa, portanto alienada. O aumento da carga horária de trabalho contribuiu para intensificar a atividade profissional, mas não melhorou a qualidade do produto final. As políticas públicas, mais preocupadas com os números, expandiram o ensino e com isso, seja na sala de aula ou na produção acadêmica, comprometeram a qualidade da educação, porque o professor, sobrecarregado, executa as suas atividades sempre no limite das suas forças físicas, por isso, também, o seu maior adoecimento.

Com efeito, em nome da pressa, de uma formação rápida do discente na graduação e na pós-graduação e do produtivismo acadêmico, o trabalho docente foi intensificado. Na perspectiva da totalidade e em um processo dialético, essa proposta visava atender as demandas do mercado em um momento de reestruturação do capital, de transformações significativas no processo de produção capitalista e de novas relações culturais com revolução informacional. Esse processo influenciou em mudanças significativas no mundo do trabalho, sem, contudo, mudar a sua essência, pois que a exploração pelo capital não foi suprimida.

Assim, ao chegar nesse ponto do trabalho, nos convencemos de que o capitalismo passa por uma crise sem precedentes e precisa retirar do trabalho a sua sobrevivência, como analisamos no primeiro capítulo. Essa realidade afeta negativamente a condição de vida do trabalhador em geral e, particularmente do professor, precarizando e intensificando a sua atividade profissional.

Com base nessa perspectiva foi que afirmamos nas considerações iniciais da tese que o propósito central da pesquisa era buscar compreender a relação da intensificação do trabalho docente na Universidade Federal de Goiás (UFG), entre 1996 e 2012, com as recentes transformações do capitalismo, bem como com as implicações dessas mudanças nas reformas do ensino superior público federal, e os reflexos dessa realidade, nas atividades dos professores na Universidade.

De fato, ao analisar o aumento da carga horária trabalho do docente da UFG para a amostra selecionada, comprovamos a intensificação da sua atividade profissional. Para todas as atividades acadêmicas analisadas, que foram o ensino, a orientação, a pesquisa, a extensão, os produtos e participação em eventos científicos, a composição de bancas e as práticas burocráticas, em geral, o professor passou a trabalhar mais na Universidade após as reformas neoliberais de 1990 e da sua reestruturação na primeira década do século XXI.

Esse processo tem ligação com um contexto global de acumulação flexível do capital nas últimas cinco décadas, a partir da revolução informacional e de novas relações de produção e de trabalho, mas sempre assentada na produção de mercadorias para o mercado e na exploração do trabalho pelo capital.

Na concepção hegemônica dessa perspectiva teórica, é consenso que vivemos ainda no capitalismo e não em um pós-capitalismo, mas em uma condição pós-moderna, com novas determinações sociais, de produção e de trabalho. No entanto, essa realidade não mudou aquilo que é essencial na relação entre capital e o trabalho, que é a extração de mais-valia.

Com efeito, as condições do trabalhador pioraram com a precarização e a intensificação do seu trabalho. O desemprego estrutural, a terceirização, o contrato temporário, a subcontratação, dentre outras situações de degradação do trabalho humano, potencializaram esse quadro já desolador para os trabalhadores.

De maneira geral, o capital para continuar sobrevivendo, teve que se refazer e nesse processo dialético, se alimentou da riqueza produzida pelo trabalho, ampliando a exploração capitalista em patamares inéditos e, para isso, contou com inovações tecnológicas cada vez mais significativas.

Esse processo foi decisivo para o aumento da produtividade capitalista, mas, por outro lado, está diretamente ligado à degradação do trabalho e as consequências para a classe trabalhadora. Por isso mesmo, se por um lado tivemos a produção global cada vez maior, gerando uma riqueza mundial sem precedentes, por outro, o nível da pobreza planetária atingiu patamares inéditos.

No segundo capítulo analisamos essa realidade na educação do Brasil, com uma visão teórica norteadora: em toda a história da educação brasileira prevaleceu uma perspectiva privatista na educação nacional, mesmo quando o Estado passou a intervir com as reformas getulistas após a década de 1930. Esse processo se aprofunda após a aprovação da primeira LDB de 1961, ganha consistência no período militar e se consolida definitivamente com a atual LDB de 1996, tudo no contexto de se adequar às recentes transformações no mundo do capital.

Esse processo se agrava no contexto atual com o projeto neoliberal e com as recentes transformações no capitalismo, que reforma o ensino superior para adequá-lo ao capital. Como consequência, teremos o aumento da carga horária de trabalho docente com a expansão do ensino superior para atender as demandas do capital. Isso leva à piora das condições de trabalho do professor nesse contexto, contribuindo para intensificar e precarizar o trabalho em geral e, particularmente, o trabalho do professor.

Para entender esse processo de privatização do ensino superior, bem como a sua reestruturação, no terceiro capítulo analisamos a instalação e expansão do ensino superior em Goiás com foco na UFG e a relação desse processo com as condições de trabalho do professor. Para tanto, utilizamos como fonte de pesquisa e análise, todos os relatórios de Gestão da Universidade entre 2003 e 2012, bem como documentos oficiais do MEC referente à política da reestruturação das universidades federais brasileiras.

Demonstramos que a expansão da UFG foi significativa, tanto em relação à quantidade de cursos, quanto em relação à quantidade de alunos e que isso implicou na intensificação do trabalho docente. Demonstramos, também, como o trabalho do professor foi intensificado nesse contexto de expansão da UFG, relacionado às recentes transformações do capitalismo e dos diversos programas de governo para o setor da educação superior, tendo como referência o aumento da carga horária de trabalho do professor no ensino, na orientação, na pesquisa, na extensão, na participação em bancas e nas atividades burocráticas.

Empiricamente, utilizamos os dados registrados no SICAD pelos professores. Ficou comprovado que, em geral, a maioria dos docentes teve um aumento da sua carga horária de trabalho entre 2005 e 2012. Esse dado fica ainda mais significativo quando usamos a tabela de carga horária padronizada para análise dessa evolução da atividade do professor da UFG.

Retornando ao gráfico 27 e à tabela 39, que, de 2005 a 2012, expõe a carga horária total anual do docente da nossa amostra, temos uma visão mais clara dessa nossa afirmação. O professor de todas as áreas do conhecimento teve a sua carga horária de trabalho aumentada, tanto em relação aos dados oficiais do SICAD, quanto em relação aos dados padronizados para a sua carga horária.

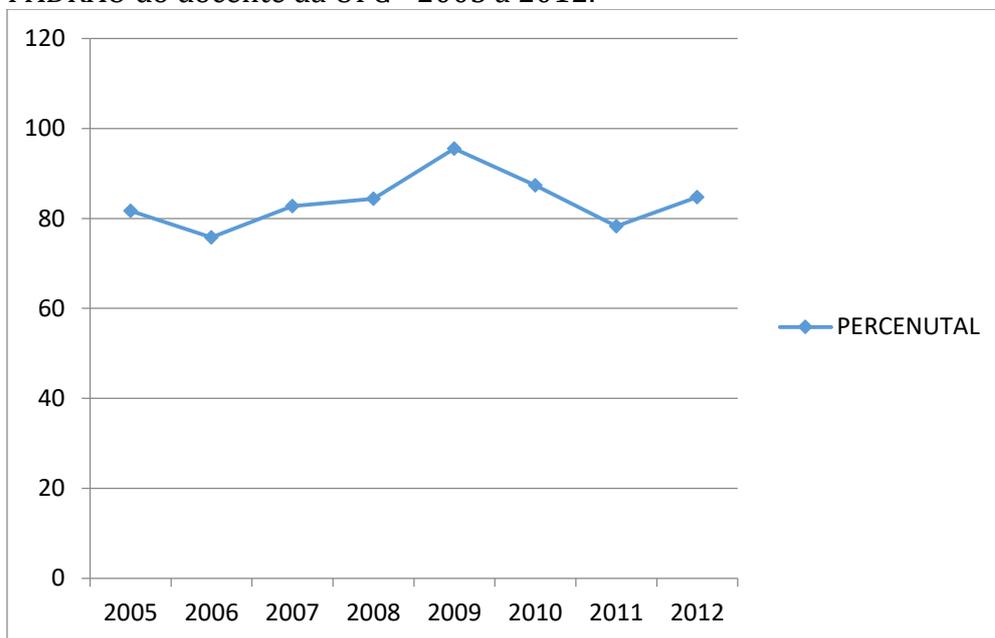
No entanto, percebemos que uma parcela importante do seu trabalho não aparece nos relatórios oficiais da UFG. Além de ter o seu trabalho intensificado, o docente ainda não tinha autorização para registrar parte da sua atividade profissional, isso porque havia um limite para o registro da sua carga horária, mesmo que elas fossem trabalhadas, o que de fato aconteceu.

De fato, a carga horária do professor cresceu em todo o período e se pegarmos como referência os dois anos limites, ou seja, 2005 e 2012, nós constatamos um aumento geral da carga horária de 15,03% para os dados registrados no SICAD. Esse aumento foi de 16,98% para os dados da tabela PADRÃO. Ou seja, nas duas sequências de números sobre a carga horária, tivemos um aumento do trabalho docente da UFG.

No entanto, a avaliação fica mais expressiva quando observamos que existe uma quantidade de carga horária que nem aparece nos relatórios da Universidade. Com efeito, usando os dados da tabela 39, elaboramos os percentuais do gráfico 45, retratando as diferenças de trabalho entre o SICAD e a tabela PADRÃO.

Com efeito, o gráfico 45 demonstra dados em percentual com variação entre 75,76% e 95,54% de carga horária trabalhada, mas não registrada, o que nos dá uma clareza dessa realidade afirmada acima. Do menor para o maior índice temos: em 2006 com 75,76%, em 2011 com 78,26%, em 2005 com 81,65%, em 2007 com 82,75%, em 2008 com 84,38%, em 2012 com 84,72%, em 2010 com 87,35% e em 2009 com 95,54%. Ou seja, em todo o período, o professor trabalhou mais do que registrou no seu SICAD, com todos os índices superiores a  $\frac{3}{4}$  da carga horária total do docente.

Gráfico 45 – Diferença percentual de carga horária do SICAD com a tabela PADRÃO do docente da UFG - 2005 a 2012.



FONTE: PRODIRH/SICAD e da tabela PADRÃO. Gráfico elaborado pelo autor em 2017.

Com todos esses dados estatísticos e com a base teórica apresentada nos quatro capítulos da tese, podemos afirmar que o professor teve o seu trabalho afetado com as recentes transformações do capitalismo. Ele passou a trabalhar mais e em condições obscuras, afinal, parte da sua atividade nem aparece nos relatórios oficiais. Por tudo isso, ratificamos a nossa tese apresentada nas considerações iniciais, de que o professor, nesse contexto, teve o seu trabalho intensificado.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, Gustavo Ricciardi Fábregas de. *A Educação nos governos Lula e FHC: transformação ou continuísmo?* Campinas/SP, 2011. Disponível em [www.histdbr.fe.unicamp.br](http://www.histdbr.fe.unicamp.br), acesso em 29/05/2015.
- ALEXANDRE, Agripa Faria. *Pesquisa acadêmica e prática educativa como um problema sociológico*. In: Cadernos de pesquisa, v.41 n.143 maio/ago. 2011, p.502-515. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a09v41n143.pdf>, acesso em 14/06/2017.
- ALMEIDA FILHO, Naomar. *Educação superior em Lula x FHC: a prova dos números*. Disponível em: [www.cartamaior.com.br](http://www.cartamaior.com.br), 2010, acesso em 27/05/2015.
- ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho – reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- ALVES, Mirian Fábria. *Faculdade de Direito: das origens à criação da UFG (1898-1960)*. Mimeo. Goiânia: Mestrado em Educação - UFG, 2000b. 181p.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. SADER, Emir; GENTILE, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p.9-23.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. 7ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2000.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARMIJOS PALÁCIOS, G. *Reuni: a hora dos deserdados*. Jornal Opção On-Line, de 07 a 13 de outubro de 2007. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br>. Acesso em: 07/10/2016.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Intensificação do trabalho e saúde dos professores*. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 14/06/2015.
- BALDINO, José Maria. *O Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia*. Mimeo. Goiânia: Mestrado na Faculdade de Educação – UFG, 1991. 311p.
- BARREIRA, Maria Isabel de Jesus Sousa; SANTOS, Jaires Oliveira; SANTOS, Bruno Almeida dos. *Disseminação da produção científica em ciência da informação*. 2014. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br>. Acesso em 11/10/2017.

- BATISTA, Paulo Nogueira. *O Consenso de Washington - A visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. São Paulo, 1994. Disponível em [http://www.usp.br/fau/cursos/graduacao/arq\\_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf](http://www.usp.br/fau/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf), acesso em 23/03/2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo Parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BENSAÏD, Daniel. *Marx, o intempestivo – Grandezas e misérias de uma aventura crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar – a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.
- BORGES, Barsanufu Gomides. *Goiás nos quadros da economia nacional: 1930-1960*. Goiânia: Editora da UFG, 2000.
- BORGES, Barsanufu Gomides. *O Despertar dos Dormentes*. Goiânia: Cegraf, 1990. Coleção Documentos Goianos, 19.
- BOSI, Antônio de Pádua. *A Precarização do Trabalho Docente no Brasil*. Informativo APUFPR – SSIND. 21/11 a 04/12, 2006, nº 8. Disponível em [www.apufpr.org.br](http://www.apufpr.org.br), acesso em 02/06/2012.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB passo a passo*. 3ª ed. São Paulo: Avercamp, 2007.
- BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991. Coleção Documentos Goianos, 21.
- CAMPOS, F. Itami. *Coronelismo em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1987.
- CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. 34ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CAPUCHINHO, Cristiane. *Para sindicato, expansão criou universidades de ponta e "escolões"*. São Paulo: UOL, disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/10/>, acesso em 10/06/2013.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 7ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário*. 9ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.
- CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CATANI, Afrânio Mendes; João Ferreira de Oliveira. *A Educação Superior*. In: *Organização do ensino no Brasil*. OLIVEIRA, Romualdo; ADRIÃO, Theresa (orgs.). 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2007.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

CHAUL, Nasr Fayad. *Caminhos de Goiás – da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: Editora da UFG/UCG, 1997.

COGGIOLA, Osvaldo. *O Capital contra a História – gênese e estrutura da crise contemporânea*. São Paulo: Xamã; Edições Pulsar, 2002.

COMUNICADO DO ENCONTRO DOS MINISTROS EUROPEUS DO ENSINO SUPERIOR. A caminho da área europeia de ensino superior. Praga, 19 maio 2001. Disponível em, [www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres), 2007, de acesso em 03/10/2014.

COMUNICADO DA CONFERÊNCIA DE MINISTROS RESPONSÁVEIS PELO ENSINO SUPERIOR. Berlim, set 2003. Disponível [http://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/outros\\_docs/comun\\_berlim](http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/comun_berlim), em acesso em 29 set 2014.

COSTA, Francisco José; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SILVA, Anielson Barbosa. *Um modelo para o processo de orientação da pós-graduação*. In RBPG, Brasília, v. 11, n.25, p. 823 -852, setembro de 2014. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/638/pdf>, acesso em 21/05/2017.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã*. 2ª ed. Rio de Janeiro; Francisco Alves, 1986.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais Trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

DE DECCA, Edgar. *1930: o silêncio dos vencidos – memória, história e revolução*. 5ª ed. São Paulo; Brasiliense, 1992.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Bolonha – Itália, 1999, disponível em [http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Portuguese.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf), acesso em 26/09/2014.

DECLARAÇÃO DE FORTALEZA. Fortaleza – Brasil, 2004. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a11>, acesso em 21/10/2014.

DECLARRAÇÃO DE SORBONNE. Paris – França, 1998, disponível em [http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs01\\_DeclaracaoSorbonne.pdf](http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf), acesso em 26/10/2014.

DEL ROIO, Marcos. *Uma nota sobre a teoria do Imperialismo: 1902-1916*. Campinas: Unicamp, 2010. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT3/gt3m4c6.pdf>, acesso em 18/05/2015.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 19ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

DOBB, Maurice Herbert. *A Evolução do Capitalismo*. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986. Coleção os Economistas.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado*. 3ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1981.

DREIFUSS, René Armand. *A Época das Perplexidades: mundialização, globalização e planetarização – novos desafios*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso*. São Paulo: Revista Tempo social – USP, 2000. p.231-254. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/12315-15198-1-PB.pdf, acesso em 9/03/2015.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *A política educacional do Governo de Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada*. São Paulo: Revista Novos Estudos - CEBRAP – 2010. p.1-3. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009), acesso em 29/05/2015.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1986.

FAORO, Raymundo. *Os donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2001.

FARIA, Juliana Guimarães. *Gestão e Organização da Educação a Distância em Universidade Pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás*. Goiânia: Doutorado, UFG/FE. 2011. Disponível em: [http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/TESE\\_JULIANA.pdf?1335454275%20%20](http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/TESE_JULIANA.pdf?1335454275%20%20). Acesso em 15/12/2015.

FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: historiografia e história*. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Curitiba - PR: Revista Educar, 2006, n.28, p. 17-36. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>, acesso em 25/11/2014.

FILARDI, André Moura Blundi. *Desenvolvimento do Reuni: crítica à sua implantação e sua relação econômica*. Brasília-DF. Linhas Críticas, v.20, n.43, p. 563-582, set./dez. 2014. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>, acesso 13 março de 2017.

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. Bauru - SP; EDUSC, 1998.

FREDERICO, Celso. 40 anos depois. In REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.). *O golpe e a ditadura militar – 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru – SP: Edusc, 2004.

FREIDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Coleção Os Economistas.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GILES, Thomas Ransom. *História da Educação*. São Paulo: EPU, 1987.
- GORZ, André. *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 11ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- HARVEY, David. *O Novo Imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.
- HAYEK, Friedrich A. *O Caminho da Servidão*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.
- HEILBRONER, Robert. *O Capitalismo do Século XXI*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- HERMIDA, Jorge Fernando. *A Reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções*. João Pessoa – PB, 2012. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br](http://www.histedbr.fe.unicamp.br), acesso em 29/05/2015.
- HILFERDING, Rudolf. O Capital Financeiro. CARNEIRO, Ricardo (org.). *Os Clássicos da Economia*. São Paulo: Ática, 2003, p.29-58. v.2.
- IANNI, Octávio. *O colapso do populismo no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- IANNI, Octávio. *Estado e Planejamento Econômico no Brasil*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- IANNI, Octávio. *A Sociedade Global*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- InformANDES. *Informativo do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino superior (ANDES-SN)*. Brasília. nº 02, Setembro de 2011 e nº 8/03/2012.
- LACAZ, Francisco Antônio de Castro. *Capitalismo Organizacional e Trabalho – a saúde do docente*. Brasília-DF: Revista Universidade e Sociedade do ANDES, <http://antigo.andes.org.br>. Janeiro de 2010, nº 45, p.51-59. Acesso em 8/10/2012.
- LENIN, Vladimir Ilich. *Imperialismo: fase superior do capitalismo*. 4ª ed. São Paulo: Global, 1987.
- LIMA, Kátia. *Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

- LIMA, Katia. *Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF*. Disponível em: [http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917\\_contra-reforma.pdf](http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf), acesso em 17/02/2017.
- LOJKINE, Jean. *A Revolução Informacional*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUKÁCS, G. *Existencialismo ou marxismo*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTD, 1979.
- LUXEMBURG, Rosa. *A Acumulação de Capital*. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Coleção Os Economistas.
- LUZ, Nícia Vilela. *A luta pela industrialização do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978.
- MACLUHAN, Marshall. 17ª ed. *Os meios de comunicação com extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2005.
- MANCEBO, Deise. *Trabalho Docente: subjetividade, sobreimplicação e Prazer*. Disponível em [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc) 21.06.2006, acesso em 30/09/2012.
- MANDEL, Ernest. *O capitalismo tardio*. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Coleção Os Economistas.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA -193v2*. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>, acesso em 28/10/2014.
- MARTINS, Antônio Carlos Pereira. *Ensino Superior no Brasil*. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-8650200200090000](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8650200200090000) acesso em 26/11/2002.
- MARTINS, Carlos Benedito. *A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil*. in Educação e Sociedade. Campinas – SP, vol. 30, nº 130, p.15-35, jan/abr 2009. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br), acesso em 22/10/2014.
- MARTINS, Lucinéia Scremin. *A Identidade Política dos Professores das Universidades Públicas Federais e as Transformações no Mundo do Trabalho*. Goiânia, UFG – Faculdade de Educação: mimeo, 2009, Tese de doutorado.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *História*. São Paulo: Ática, 1983. Organização de Florestan Fernandes.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.
- MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política*. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p.1-157. Coleção Os Pensadores, V. I.
- MARX, Karl. *Teses contra Feuerbach*. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.p.159-163. Coleção Os Pensadores, V. I.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d. v.1.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MENEGON, Rodrigo Rodrigues; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton; ROMERO, Luiz Rogério. *A importância dos projetos de extensão no processo de formação inicial de professores de educação física*. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/a-importancia-dos-projetos-de-extensao.pdf>, acesso em 12/06/ 2017.

MEZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHÉA, Jean-Claude. O fim da História? In LEFORT, Bernard (org.). *Sobre o fim da História*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Reuni – diretrizes Gerais. Brasília: MEC/SESu, Agosto de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano*. Brasília: MEC-SESU-DIFES, 2009.

MORAES, Maria Augusta Sant'anna. *História de uma Oligarquia: Os Bulhões*. Goiânia: Oriente, 1974

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *O processo de Bolonha vis a vis à globalização de um modelo de Ensino Superior*. Florianópolis: Revista Perspectiva, v. 24, nº 1, 2006, p.187-203, jan/jun. Disponível em [www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br), acesso em 03/10/2014.

NAVES, Madalena Martins Lopes. *Considerações sobre a participação de docentes universitários em bancas examinadoras*. In: Revista Docência do Ensino Superior, v. 3, p. 13-20, Belo Horizonte - UFMG, 2013.

NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. Revista da ANPAE, v. 25, nº 2, mai/ago, 2009, p.197-209. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/website/documentos/edicoes\\_revistas/revista\\_RBPAE\\_ed25\\_n2.pdf](http://www.anpae.org.br/website/documentos/edicoes_revistas/revista_RBPAE_ed25_n2.pdf), acesso em 29/05/2015.

PALACIN, Luís. *Fundação de Goiânia e desenvolvimento de Goiás*. Goiânia: Oriente, 1976.

PALACIN, Luís. *Quatro Tempos de Ideologia em Goiás*. Goiânia: Cerne, 1986.

PATRUS, Roberto; DANTAS, Douglas Cabral; SHIGAKI, Helena Belintani. *O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares?* In Cad. EBAPE. BR, v. 13, nº 1, artigo 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Win7/Downloads/8866-85932-2-PB.pdf>, acesso em 10/05/2017.

PAULO NETTO, José. Repensando o balanço do neoliberalismo. SADER, Emir; GENTILE, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p.29-34.

PINA, Fabiana. *Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968)*. Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008, disponível em

<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Fabiana%20Pina.pdf>, acesso em 13/01/2015.

POLONIAL, Juscelino. *Anápolis nos tempos da ferrovia*. 2ª ed. Goiânia: Kelps, 2011.

PRAXEDES, Walter. *A burocratização do professor universitário e outros ensaios sobre a universidade*. Disponível em: <https://walterpraxedes.wordpress.com/2015/09/08/a-burocratizacao-do-professor-universitario-e-outros-ensaios-sobre-a-universidade/>, acesso em 10/05/2017.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas – tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

RABELO, Francisco Chagas Evangelista. *Governo Mauro Borges: Tradicionalismo, Planejamento e Mobilização Social em Goiás*. Mimeo. Belo Horizonte; UFMG. Mestrado, 1975.

RAUBER, Suliane Beatriz. *Extensão universitária e formação profissional: Indissociáveis no processo de aprendizagem da Universidade Católica de Brasília*. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/792\\_883.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/792_883.pdf), acesso em 10/06/2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 32ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

SADER, Emir; GENTILE, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SANTOS, Milton. *Por uma outra Globalização*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SANTOS, Theotônio. *Evolução Histórica do Brasil – da Colônia à crise da “Nova República”*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *A Pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação*. 2001. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-3.html>, acesso em 06/05/2017.

SCHAFF, Adam. *A Sociedade Informática – As consequências sociais da segunda Revolução Industrial*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SENNETT, Richard. *Juntos – os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho Intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral HADDAD; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. *A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica*. In: TransInformação, Campinas, 28(1):15-31, jan./abr., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v28n1/0103-3786-tinf-28-01-00015.pdf>. Acesso em 11/06/2017.

SIEBIGER, Ralf Hermes. *Influências do Processo de Bolonha europeu nas políticas de educação superior brasileira e na criação de universidades federais*. Disponível em [www.anapae.org.br/simpósio2011](http://www.anapae.org.br/simpósio2011), acesso em 03/10/2014.

SILVA, Ana Lúcia. *A Revolução de 30 em Goiás*. Goiânia: Câne Editorial e Agepel, 2001.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto. *Trabalho Intensificado na Universidade Pública Brasileira*. Brasília-DF: Revista Universidade e Sociedade do ANDES, <http://antigo.andes.org.br>. Janeiro de 2010, nº 45, p.9-25. Acesso em 8/10/2012.

SILVA, Sérgio. *Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

SOARES, Laura Tavares. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América latina*. São Paulo: Cortez, 2000. Coleção Questões da Nossa Época, v.78.

SOARES, Maria Susana Arrosa. *A Educação Superior no Brasil*. Porto Alegre – RS: Capes, Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, IESALC – UNESCO – Caracas, 2002. Disponível em [http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao\\_cultura/texto-a-educacao-superior-no-brasil.pdf](http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao_cultura/texto-a-educacao-superior-no-brasil.pdf), acesso em 26/11/2014.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. *Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores*. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>, acesso em 16/06/2017.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB*. 4ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SWEEZY, Paul Marlor. *Teoria do Desenvolvimento Capitalista*. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986. Coleção os Economistas.

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In: MCLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo, Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

TEIXEIRA, Leonardo de Almeida; OLIVEIRA, Edson Aparecida de Araújo Querido. *Aplicação dos procedimentos internacionais do Processo de Bolonha: um estudo de caso*. 2012. Disponível em [www.unitau.br](http://www.unitau.br), acesso em 03/10/2014.

THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E.P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, v.1.

THERBORN, Göran. *Do marxismo ao pós-marxismo*. Tradução de Rodrigo Nobile. São Paulo: Boitempo, 2012.

TOFFLER, Alvin. *O choque do futuro*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

UFG/PRODIRH. *UFG em Números*. Goiânia: 2013. Disponível em: [http://www.prodirh.ufg.br/up/64/o/original\\_UFG\\_EM\\_NUMEROS\\_2011.pdf](http://www.prodirh.ufg.br/up/64/o/original_UFG_EM_NUMEROS_2011.pdf), acesso em 01/02/2016.

UFG/PRODIRH. *Relatórios do SICAD entre 2005 e 2012*. Goiânia: UFG, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Relatório de Gestão*. Goiânia: UFG - Cegraf, 2002 a 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Praxis*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos*. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222-226, set./dez. 2010. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8079/5726>, acesso em 05/06/2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado nas tramas da LDB. In. BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.69-85.

VON MISES, Ludwig. *Liberalismo – segunda a tradição clássica*. 2ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patricia. *Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários*. In Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, p.231-247, jan.-mar., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-ES0101-73302016163514.pdf>, acesso em 10/06/2017.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação – A Escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZEN, Ana Maria Dalla; ORENGO, Cynthia de Moura; AITA, Marcelo Ferreti; SOARES, Monica Fonseca; ALMEIDA, Vera Regina Valente de. *A Importância da Pesquisa na Vida Acadêmica*. R. Bibliotecon. & Comun., Porto Alegre. 4: 131-136 jan./dez. 1989. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/brapci/index.php/article/download/16505>, acesso em 19/05/2017.

## ANEXO 1

PROPOSTA DE PADRONIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA MÁXIMA POR ATIVIDADE ACADÊMICA - SICAD (APROVADA EM REUNIÃO DO CONSELHO DIRETOR DO DIA 09 DE NOVEMBRO DE 2010)

1. Disciplinas	Para cada 1 hora/aula	2 horas de preparação
*2. Orientações	Monitoria	45 horas/ano
	Iniciação Científica	45 horas/ano
	TCC	45 horas/ ano
	Especialização	45 horas/ano
	Mestrado	60 horas/ano
	Doutorado	60 horas/ano
3. Pesquisa	Um projeto	Máximo de 400 horas
	Dois projetos	Máximo de 300 horas para o primeiro e máximo de 200 horas para o segundo.
Coordenação de Núcleo de Pesquisa	Aprovado pela FCS ou Reitoria	128 horas/ano
4. Extensão	Quantidade de horas	Dependerá do tipo de atividade e deve ser igual ao informado no formulário de cadastramento da ação no SIEC.
5. Participação em Congressos	Como ouvinte	Variável, dependendo da quantidade de horas assistidas
	Conferencista, palestrante, integrante de mesa redonda ou apresentador de trabalho em GT	3 horas, acrescentando a carga horária acessória relativa à preparação da exposição realizada
6. Bancas	Tese	30 horas
	Qualificação de Doutorado	20 horas
	Dissertação	20 horas
	Qualificação de Mestrado	10 horas
	TCC	10 horas
	Monografia de Especialização	10 horas

7. Concursos e Seleções	Monitor	8 horas
	Professor	45 horas
	Candidatos a mestrado e doutorado	8 horas para cada atividade (elaboração e correção de prova escrita, elaboração e correção de provas de língua estrangeira, avaliação de projetos, prova oral, pontuação de currículos).
	Outras bancas	8 horas
8. Atividades de administração	Reuniões do conselho diretor	40 horas/ano
	Reuniões da pós-graduação	40 horas/ano
	Reuniões de área	20 horas/ano
9. Atividades de coordenação	Coordenação de pesquisa	64 horas/ano
	Presidência da Comissão de Interação com a Sociedade	64 horas/ano
	Vice-presidência da Comissão de Interação com a Sociedade	16 horas/ano
	Comitê Editorial da Revista Sociedade e Cultura	256 horas/ano
	Comissão de Avaliação Docente (CAD)	256 horas/ano
	Comissão de eventos	128 horas/ano
	Coordenação de área	128 horas/ano
	Comitê de Ética	150 horas/ano
	Núcleo Docente Estruturante	64 horas/ano
	Coordenação de graduação	880 horas/ano
	Vice-coordenação de graduação	220 horas/ano
	Coordenação de pós-graduação	880 horas/ano
	Vice-coordenação de pós-graduação	220 horas/ano
	Direção da faculdade	880 horas/ano
	Vice-direção da faculdade	220 horas/ano
Coordenação de estágio	128 horas/ano	

	Participação em comissão de trabalho (para apresentação de propostas, pareceres, etc.)	32 horas/ano
10. Atividades de representação	Pibic	150 horas/ano
	Biblioteca	128 horas/ano
	Museu Antropológico	32 horas/ano
	Representação externa pela UFG (Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos etc.)	32 horas/ano
	Representação da FCS em comissões/câmaras da UFG (no caso de atividade não inerente a cargo administrativo)	32 horas/ano
11. Afastamento	Doutorado/estágio pós-doutoral	1760 horas por ano
Observação	<i>O preenchimento do RADOC-SICAD deverá ter como parâmetro um conjunto de atividades correspondente a 1760 horas/ano, podendo atingir mais ou menos 5% (entre 1672 h e 1848 h).</i>	

## APÊNDICES

Tabela 18 - Total de carga horária de ensino na graduação e na pós-graduação registrada no SICAD / 2005 a 2012.

Docente Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
I	864	768	660	968	756	640	960	672
II	240	362	538	538	446	256	256	512
III	904	870	939	822	798	732	731	678
IV	714	245	285	1.050	828	1.256	1.020	1.008
V	-----	752	1.175	928	967	1.374	1.012	1.140
VI	180	608	752	861	1.200	889	930	596
VII	-----	722	329	169	166	-----	128	24
VIII	1.424	1.282	744	1.052	1.052	977	965	1.110
IX	638	946	478	364	509	603	459	439
X	656	852	693	404	439	651	445	587
XI	580	708	690	712	689	727	616	536
XII	289	549	598	530	553	441	545	538
XIII	331	406	376	466	736	440	440	444
XIV	458	496	344	578	486	-----	528	524
<b>TOTAL</b>	<b>7.278</b>	<b>9.566</b>	<b>8.601</b>	<b>9.442</b>	<b>9.625</b>	<b>8.986</b>	<b>9.035</b>	<b>8.808</b>

FONTE: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 19 - Total de carga horária padronizada de ensino na graduação e na pós-graduação / 2005 a 2012.

Ano Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
I	960	1.056	756	1.224	852	960	960	768
II	768	768	1.056	948	1.104	576	384	768
III	1.284	834	1.668	1.413	966	1.233	1.014	918
IV	1.620	405	630	1.350	2.268	2.268	1.188	2.112
V	-----	816	1.335	960	999	1.572	1.192	1.428
VI	180	768	1.008	960	1.323	1.356	1.311	1.413
VII	-----	1.440	747	699	450	-----	180	60
VIII	2.256	1.440	1.296	2.016	1.584	2.592	2.880	2.880
IX	3.960	3.264	3.135	1.692	3.996	960	1.692	1.812
X	1.728	2.607	2.073	1.425	1.692	1.602	2.007	2.109
XI	3.138	4.803	2.871	3.528	4.602	4.815	3.168	2.430
XII	1.515	2.490	2.556	2.931	2.544	3.162	4.800	4.185
XIII	1.488	1.308	1.128	1.398	2.028	1.590	1.680	1.704
XIV	804	1.488	756	1.008	792	-----	792	1.152
<b>TOTAL</b>	<b>19.701</b>	<b>23.487</b>	<b>21.015</b>	<b>21.552</b>	<b>25.200</b>	<b>22.686</b>	<b>23.248</b>	<b>23.739</b>

FONTE: Relatório do SICAD com base na tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 20 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para carga horária no ensino / 2005 a 2012.

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
SICAD	864	768	660	968	756	640	960	672
PADRÃO	960	1056	756	1224	852	960	960	768
<b>Diferença</b>	<b>96</b>	<b>288</b>	<b>96</b>	<b>256</b>	<b>96</b>	<b>320</b>	-----	<b>96</b>
Percentual	11,11	37,50	14,55	26,43	12,70	50,00	-----	14,29

FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 21 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor II para carga horária no ensino / 2005 a 2012.

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
SICAD	415	362	538	538	446	256	256	512
PADRÃO	768	768	1056	948	1104	576	384	768
<b>Diferença</b>	<b>352</b>	<b>406</b>	<b>518</b>	<b>410</b>	<b>658</b>	<b>320</b>	<b>128</b>	<b>256</b>
Percentual	84,62	112,15	98,28	76,21	147,53	125,00	50,00	50,00

FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 22 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor III para carga horária no ensino / 2005 a 2012.

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
SICAD	904	870	939	822	798	732	731	678
PADRÃO	1.284	834	1.668	1.413	966	1.233	1.014	918
<b>Diferença</b>	<b>380</b>	<b>-36</b>	<b>729</b>	<b>591</b>	<b>168</b>	<b>501</b>	<b>283</b>	<b>240</b>
Percentual	42,05	- 4,14	77,64	71,90	21,05	68,44	38,71	35,40

FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 23 - Total da carga horária registrada no SICAD do docente de orientação / 2005 a 2012.

Docente/ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Orientação	A / CH	A /CH						
I	4/180	3/160	2/160	3/244	1/150	1/100	1/150	1/100
II	4/220	6/540	10/570	9/680	10/760	6/390	4/160	7/510
III	8/300	10/344	20/249	29/364	14/410	13/320	5/224	13/224
IV	15/400	7/355	15/201	8/196	12/598	10/200	7/520	15/380
V	-----	-----	2/47	2/64	4/176	7/192	7/520	10/305
VI	1/36	1/64	-----	2/96	7/125	11/278	5/98	12/242
VII	-----	1/100	3/260	4/200	11/400	11/390	14/410	12/390
VIII	20/232	2/60	-----	1/32	-----	1/10	-----	1/30
IX	9/430	12/465	18/620	14/570	19/635	22/775	15/710	17/400
X	2/100	8/420	6/130	8/470	4/470	7/382	7/320	9/710
XI	29/532	23/468	31/610	32/554	33/514	33/512	30/690	32/876
XII	3/248	11/760	11/575	10/410	1/180	6/152	8/384	4/156
XIII	25/650	22/770	26/790	18/400	11/330	15/580	14/280	11/800
XIV	9/665	10/345	12/180	7/195	9/250	6/300	8/330	6/270
<b>TOTAL CH</b>	<b>3.993</b>	<b>4.851</b>	<b>4.392</b>	<b>4.475</b>	<b>4.998</b>	<b>4.581</b>	<b>4.796</b>	<b>5.393</b>

FONTE: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 24 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para carga horária de orientação / 2005 a 2012.

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
SICAD	180	160	160	244	150	100	150	100
PADRÃO	195	150	105	150	45	45	45	45
Diferença	15	- 10	- 55	- 94	- 105	- 55	- 105	- 55
Percentual	8,33	- 6,25	-	-	-70,0	-	-	-55,0
			34,38	38,52		55,00	70,00	

FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 25 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor III para carga horária de orientação - 2005 a 2012.

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
SICAD	300	344	249	364	410	320	224	224
PADRÃO	480	525	990	1380	675	600	225	585
Diferença	180	181	741	1016	265	280	001	361
Percentual	60,00	52,62	297,59	279,12	64,63	87,50	0,45	161,16

FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 26 - Total da carga horária padronizada de orientação / 2005 a 2012.

Docente/ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Orientação	A / CH							
I	4/195	3/150	2/105	3/150	1/45	1/45	1/45	1/45
II	4/210	6/315	10/525	9/495	10/525	6/330	4/225	7/390
III	8/480	10/525	20/990	29/1380	14/675	13/600	5/225	13/585
IV	15/900	7/420	15/735	8/405	12/720	10/600	7/420	15/855
V	-----	-----	2/90	2/90	4/210	7/405	7/375	10/570
VI	1/45	1/45	-----	2/90	7/300	11/540	5/285	12/630
VII	-----	1/45	3/165	4/240	11/585	11/570	14/690	12/585
VIII	2/90	2/90	-----	1/45	-----	1/45	-----	1/45
IX	9/510	12/705	18/930	14/795	19/975	22/1140	15/825	17/885
X	2/105	8/375	6/285	8/390	4/210	7/390	7/390	9/480
XI	29/1635	23/1305	31/1710	32/1845	33/1860	33/1920	30/1695	32/1830
XII	3/165	11/585	11/555	10/510	1/60	6/270	8/375	4/195
XIII	25/1170	22/1125	26/1350	18/990	11/630	15/855	14/810	11/660
XIV	9/540	10/600	12/720	7/420	9/540	6/360	8/480	6/360
<b>TOTAL CH</b>	<b>6.045</b>	<b>6.285</b>	<b>8.160</b>	<b>7.845</b>	<b>7.335</b>	<b>8.070</b>	<b>6.840</b>	<b>8.115</b>

FONTE: Relatório do SICAD com base na tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 27 - Total da carga horária registrada no SICAD de pesquisa / 2005 a 2012.

Docente/ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	Q/CH							
I	5/590	4/850	4/794	4/430	5/518	4/660	2/310	2/870
II	3/300	6/470	5/380	8/460	7/520	6/510	4/110	6/430
III	3/68	5/350	3/64	7/113	9/210	9/280	9/202	9/402
IV	3/120	5/200	3/60	-----	2/100	1/120	3/225	3/372
V	-----	-----	2/80	1/100	2/160	1/100	3/160	3/225
VI	-----	1/30	4/510	2/80	3/53	5/280	5/385	6/440
VII	3/292	9/294	9/274	9/251	7/325	8/222	6/515	6/330
VIII	1/64	1/240	1/50	1/50	7/364	7/338	9/598	7/358
IX	8/320	9/475	9/475	9/770	9/570	8/349	8/507	9/915
X	5/344	9/221	9/306	8/278	8/202	8/320	7/312	7/144
XI	8/342	7/390	8/355	9/310	9/232	9/344	9/252	9/240
XII	8/115	9/334	9/436	9/420	9/386	9/200	9/570	9/436
XIII	4/530	2/274	1/100	1/474	4/330	2/230	3/550	4/316
XIV	1/20	2/30	4/110	6/104	5/118	3/260	3/130	5/232
<b>TOTAL CH</b>	<b>3.105</b>	<b>4.158</b>	<b>3.944</b>	<b>3.840</b>	<b>4.088</b>	<b>4.213</b>	<b>4.826</b>	<b>5.710</b>

FONTE: FONTE: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 28 - Total da carga horária padronizada de pesquisa / 2005 a 2012.

Docente/Ano	2005 Q/CH	2006 Q/CH	2007 Q/CH	2008 Q/CH	2009 Q/CH	2010 Q/CH	2011 Q/CH	2012 Q/CH
I	5/500	4/500	4/500	4/500	5/500	4/500	2/500	2/500
II	3/500	6/500	5/500	8/500	7/500	6/500	4/500	6/500
III	3/500	5/500	3/500	7/500	9/500	9/500	9/500	9/500
IV	3/500	5/500	3/500	-----	2/500	1/400	3/500	3/500
V	-----	-----	2/500	1/400	2/500	1/400	3/500	3/500
VI	-----	1/400	4/500	2/500	3/500	5/500	5/500	6/500
VII	3/500	9/500	9/500	9/500	7/500	8/500	6/500	6/500
VIII	1/400	1/400	1/400	1/400	7/500	7/500	9/500	7/500
IX	8/500	9/500	9/500	9/500	9/500	8/500	8/500	9/500
X	5/500	9/500	9/500	8/500	8/500	8/500	7/500	7/500
XI	8/500	7/500	8/500	9/500	9/500	9/500	9/500	9/500
XII	8/500	9/500	9/500	9/500	9/500	9/500	9/500	9/500
XIII	4/500	2/500	1/400	1/400	4/500	2/500	3/500	4/500
XIV	1/400	2/500	4/500	6/500	5/500	3/500	3/500	5/500
<b>TOTAL CH</b>	<b>5.800</b>	<b>6.300</b>	<b>6.800</b>	<b>6.200</b>	<b>7.000</b>	<b>6.800</b>	<b>7.000</b>	<b>7.000</b>

FONTE: Relatório do SICAD com base na tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 29 - Total da carga horária registrada no SICAD em extensão e a quantidade de projetos / 2005 a 2012.

Docente/Ano	2005 Q/CH	2006 Q/CH	2007 Q/CH	2008 Q/CH	2009 Q/CH	2010 Q/CH	2011 Q/CH	2012 Q/CH
I	1 - 10	-----	2 -172	2 - 28	5 -268	1-300	3-100	1 -122
II	2 - 128	2 -12	-----	1 - 8	-----	-----	-----	-----
III	1 - 5	-----	4 - 40	-----	1 - 4	3 - 38	2 - 16	1 - 20
IV	-----	1 - 15	-----	-----	-----	-----	-----	-----
V	-----	-----	-----	-----	-----	-----	1 - 24	1 - 20
VI	-----	-----	1 - 3	5 -100	7 -103	4 - 44	4 - 51	9 -134
VII	-----	-----	-----	2 -120	-----	1 - 20	-----	1 -150
VIII	-----	2 - 120	-----	1 - 10	-----	-----	1 - 20	1 - 50
IX	-----	3 - 95	-----	-----	-----	-----	1 - 50	3 - 52
X	6 - 48	6 - 80	1 - 56	3 - 84	1 - 32	3 -131	3 -265	3 - 98
XI	1 - 40	4 - 44	4 - 48	2 - 16	4 - 76	5 - 72	5 - 40	5 - 60
XII	-----	-----	3 -152	1 - 96	4 -208	2 -132	2 -188	4 -408
XIII	7 - 200	5 - 50	-----	-----	-----	5 - 10	7 -290	4 -120
XIV	1 -32	6 - 166	5 -108	3 -82	3 -126	2 - 53	2 - 70	2 - 68
<b>TOTAL CH</b>	<b>463</b>	<b>582</b>	<b>579</b>	<b>544</b>	<b>817</b>	<b>800</b>	<b>1.114</b>	<b>1.302</b>

FONTE: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 30 - Total dos eventos e dos produtos do docente / 2005 a 2012.

Docente/Ano	2005	2006	2007	2008 E	2009	2010	2011	2012
	E / P	E / P	E / P	/ P	E / P	E / P	E / P	E / P
I	4 - 5	6 - 9	7 - 7	5 - 3	4 - 2	4 - 2	5 - 2	6 - 5
II	6 - 6	11- 0	10- 12	19 -20	19- 19	22- 26	6 - 7	5 - 7
III	3 - 3	1 - 0	2 - 2	5 - 11	3 - 6	4 - 7	11 - 9	10 -16
IV	1 - 1	4 - 4	-----	10 - 7	4 - 4	5 - 6	7 - 7	5 - 5
V	-----	2 - 2	1 - 0	4 - 4	-----	-----	4 - 4	-----
VI	1 - 6	5 - 4	0 - 2	12- 12	16-13	11 - 7	12 -13	26-20
VII	-----	0 - 2	17 - 5	6 - 2	18 -12	18 - 5	12 - 4	22 -15
VIII	0 - 1	0 - 2	-----	2 - 0	3 - 4	6 - 9	1 - 2	3 - 3
IX	26 -46	12-12	37 -38	28 -31	16 -33	19 -28	19- 33	3 - 19
X	25 -15	46-28	34 -14	72 -45	46 -28	45 -45	44 -28	23 -26
XI	37 -44	8 - 35	37 -45	20 -30	29 -28	33 -34	27 -34	44 -41
XII	11 -13	7 - 8	5 - 7	13 - 5	5 - 5	2 - 2	2 - 5	3 - 17
XIII	19 -10	15-17	11 -25	19 -30	28 -24	13 -12	18 -30	12 -19
XIV	24 -10	26-16	33 -19	32 -14	23 -19	22 -15	35 -17	36 -27

FONTE: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 31 - Total da carga horária registrada no SICAD para a participação em bancas acadêmicas e de concursos e seleções / 2005 a 2012.

Docente/Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
I	-----	30	-----	52	80	24	80	----- -
II	14	22	50	40	46	-----	-----	104
III	90	42	68	56	90	16	30	48
IV	24	04	04	10	-----	-----	-----	09
V	-----	65	80	32	31	-----	106	57
VI	-----	40	28	77	90	23	82	30
VII	-----	20	10	132	32	88	24	40
VIII	90	19	20	-----	20	20	09	08
IX	45	05	87	25	101	145	86	100
X	174	80	140	22	138	24	44	64
XI	26	24	28	44	56	60	68	28
XII	-----	48	16	72	96	60	108	36
XIII	50	160	190	390	150	140	260	160
XIV	220	380	512	420	460	280	510	236
<b>TOTAL</b>	<b>733</b>	<b>939</b>	<b>1.233</b>	<b>1.372</b>	<b>1.390</b>	<b>880</b>	<b>1.407</b>	<b>920</b>

FONTE: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 32 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para carga horária na participação em bancas / 2005 a 2012.

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
SICAD	-----	30	-----	52	80	24	80	----- -
PADRÃO	-----	40	-----	65	40	20	75	----- -
Diferença	-----	10	-----	13	-40	-4	-5	----- -
Percentual	-----	33,34	-----	25,00	-50,00	-16,67	6,25	----- -

FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 33 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor II para carga horária na participação em bancas / 2005 a 2012.

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
SICAD	14	22	50	40	46	-----	-----	104
PADRÃO	30	40	115	60	95	-----	-----	155
Diferença	16	18	65	20	49	-----	-----	51
Percentual	114,29	81,82	130,00	50,00	106,52	-----	-----	49,04

FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 34 - Total da carga horária padronizada do docente na participação em bancas / 2005 a 2012.

Docente/Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
I	-----	40	-----	65	40	20	75	-----
II	30	40	115	60	95	-----	-----	155
III	240	120	150	120	285	60	120	120
IV	115	20	10	45	-----	-----	-----	30
V	-----	105	100	120	110	-----	185	185
VI	-----	40	65	140	120	70	120	110
VII	-----	20	20	195	140	200	120	125
VIII	123	30	53	-----	55	55	20	10
IX	155	20	290	210	230	290	265	240
X	195	125	165	85	298	85	110	130
XI	100	90	120	185	220	185	175	110
XII	-----	55	30	40	90	95	150	80
XIII	60	240	250	255	175	110	220	310
XIV	195	280	575	450	545	260	545	340
<b>TOTAL</b>	<b>1.213</b>	<b>1.225</b>	<b>1.943</b>	<b>1.970</b>	<b>2.403</b>	<b>1.430</b>	<b>2.105</b>	<b>1.945</b>

FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 35 - Total da carga horária do docente registrada no **sicad** em atividades de administração, coordenação e representação / 2005 a 2012.

Docente/Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
I	190	30	30	100	-----	-----	30	30
II	644	380	76	40	-----	-----	10	152
III	48	200	296	374	378	402	440	350
IV	236	100	20	612	240	124	115	640
V	-----	166	486	698	589	350	62	80
VI	-----	110	96	510	242	366	536	500
VII	-----	800	1040	1150	718	983	990	738
VIII	30	40	-----	20	20	100	150	160
IX	355	260	160	30	80	70	70	160
X	386	328	428	272	433	130	149	146
XI	64	200	140	170	144	148	174	178
XII	-----	30	180	140	372	202	-----	140
XIII	20	-----	-----	150	150	290	-----	-----
XIV	419	233	252	186	250	86	60	184
<b>TOTAL</b>	<b>2.392</b>	<b>2.877</b>	<b>3.204</b>	<b>4.452</b>	<b>3.616</b>	<b>3.251</b>	<b>2.786</b>	<b>3.458</b>

FONTE: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 36 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor I para carga horária na participação do docente em atividades de administração, coordenação e representação / 2005 a 2012.

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
SICAD	190	30	30	100	-----	-----	30	30
PADRÃO	92	40	40	72	-----	-----	40	40
Diferença	98	10	10	-28	-----	-----	10	10
Percentual	-51,58	33,34	33,34	-28,00	-----	-----	33,34	33,34

FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 37 - Dados comparativos do SICAD com a tabela PADRÃO do professor II para carga horária na participação do docente em atividades de administração, coordenação e representação / 2005 a 2012.

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
SICAD	644	380	76	40	-----	-----	10	152
PADRÃO	1192	1132	72	80	-----	-----	32	452
Diferença	548	752	-04	40	-----	-----	22	300
Percentual	85,09	197,89	-5,26	100,0	-----	-----	220,0	197,37

FONTE: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 38 - Total da carga horária padronizada do docente em atividades de administração, coordenação e representação / 2005 a 2012.

Docente/Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
I	92	40	40	72	-----	-----	40	40
II	1192	1132	72	80	-----	-----	32	452
III	384	220	1396	1596	708	1300	1336	2216
IV	128	128	40	944	920	880	880	880
V	-----	310	920	1268	1268	980	80	80
VI	-----	932	92	1228	1192	1192	972	1036
VII	-----	128	160	128	160	160	128	160
VIII	20	20	-----	20	20	128	148	148
IX	1080	992	972	940	576	536	336	348
X	796	1676	2556	796	540	520	456	476
XI	308	288	256	312	320	288	308	288
XII	-----	64	160	160	212	192	-----	148
XIII	32	-----	-----	220	220	96	-----	-----
XIV	1132	944	912	912	912	32	32	96
<b>TOTAL</b>	<b>5.164</b>	<b>6.874</b>	<b>7.576</b>	<b>8.676</b>	<b>7.048</b>	<b>6.304</b>	<b>4.748</b>	<b>6.368</b>

FONTE: PRODIRH/SICAD com base na tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 40 - Carga horária total anual do professor II / 2005 a 2012.

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
SICAD	1.834	1.838	1.710	1.766	1.820	1.782	1.816	1.804
Padronizada	2.828	2.767	2.268	2.091	2.224	2.006	2.421	2.265
Diferença	994	929	558	325	404	224	608	461
Percentual	54,20	50,54	32,63	18,40	22,20	12,57	33,48	25,55

FONTE: PRODIRH/SICAD e da tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 41 - Carga horária total anual do professor I / 2005 a 2012.

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
SICAD	1.834	1.838	1.816	1.796	1.760	1.794	1.766	1.764
Padronizada	1.757	1.786	1.573	1.967	1.705	1.825	1.720	1.465
Diferença	- 77	- 52	- 243	171	- 55	31	- 46	- 299
Percentual	- 4,20	- 2,82	- 13,38	9,52	- 3,13	1,73	- 2,60	- 16,95

FONTE: PRODIRH/SICAD e da tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 39 - Carga horária anual geral dos docentes da UFG / 2005 a 2012.

Docente/Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
I-SICAD	1.834	1.838	1.816	1.796	1.760	1.794	1.766	1.764
PADRÃO	1.757	1.786	1.573	1.967	1.705	1.825	1.720	1.425
II-SICAD	1.834	1.838	1.710	1.766	1.820	1.782	1.816	1.804
PADRÃO	2.828	2.767	2.268	2.091	2.224	2.006	2.421	2.265
III-SICAD	1.475	1.810	1.775	1.775	1.764	1.796	1.763	1.845
PADRÃO	2.893	2.119	4.704	5.009	3.138	3.731	3.211	4.359
IV-SICAD	1.754	1.799	1.760	1.760	1.766	1.780	1.760	2.529
PADRÃO	2.783	1.488	1.915	2.744	4.408	4.148	2.918	4.377
V-SICAD	-----	989	1.888	1.856	1.943	2.000	1.882	1.827
PADRÃO		1.166	2.945	2.838	3.087	3.357	2.356	2.783
VI-SICAD	1.850	1.802	1.837	1.992	1.949	2.000	2.000	2.000
PADRÃO	1.985	2.185	1.668	3.018	3.538	3.702	3.239	3.823
VII-SICAD	1.392	2.136	2.067	2.035	1.833	1.835	2.100	1.823
PADRÃO	2.260	2.133	1.592	1.882	1.835	1.450	1.650	1.580
VIII-SICAD	1.840	1.761	1.794	1.770	1.768	1.809	1.782	1.748
PADRÃO	2.889	2.100	1.749	2.491	2.159	3.320	3.568	3.633
IX-SICAD	1.557	2.279	1.834	1.770	1.836	1.965	1.846	1.848
PADRÃO	6.205	5.576	5.827	4.137	6.277	3.426	3.668	3.837
X-SICAD	1.713	1.834	1.767	1.771	1.778	1.769	1.770	1.796
PADRÃO	3.372	5.363	5.635	3.280	3.308	3.228	3.728	3.793
XI-SICAD	1.830	1.834	1.765	1.838	1.827	1.845	1.837	1.866
PADRÃO	5.721	7.030	5.505	6.386	7.546	7.780	5.886	5.218
XII-SICAD	1.937	1.817	1.840	1.799	1.860	1.803	1.835	1.784
PADRÃO	2.180	3.694	3.953	4.237	3.614	4.351	5.713	5.516
XIII-SICAD	1.995	1.760	1.790	1.760	1.758	1.840	1.800	1.760
PADRÃO	3.450	3.223	3.128	3.623	3.553	3.175	3.500	3.294
XIV-SICAD	1.795	1.834	1.546	1.843	1.809	1.850	1.846	1.840
PADRÃO	3.103	3.893	3.571	3.372	3.415	2.965	2.419	2.516
<b>TOTAL-SICAD</b>	<b>22.806</b>	<b>25.331</b>	<b>25.189</b>	<b>25.531</b>	<b>25.471</b>	<b>25.868</b>	<b>25.803</b>	<b>26.234</b>
<b>PADRÃO</b>	<b>41.426</b>	<b>44.523</b>	<b>46.033</b>	<b>47.075</b>	<b>49.807</b>	<b>48.464</b>	<b>45.997</b>	<b>48.459</b>

FONTE: PRODHIR/SICAD e da tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 42 - Carga horária de ensino registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.

Área Conhecimento	Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências Exatas e da Terra	CET.1	864	768	660	968	756	640	960	672
	CET.2	240	362	538	538	446	256	256	512
<b>Sub-Total CET</b>		<b>1.104</b>	<b>1.130</b>	<b>1.198</b>	<b>1.506</b>	<b>1.202</b>	<b>896</b>	<b>1.216</b>	<b>1.184</b>
Ciências Biológicas	CB.1	1.424	1.282	744	1.052	1.052	977	965	1.110
	CB.2	-----	722	329	169	166	-----	128	24
<b>Sub-Total CB</b>		<b>1.424</b>	<b>2.004</b>	<b>1.073</b>	<b>1.221</b>	<b>1.218</b>	<b>977</b>	<b>1.093</b>	<b>1.134</b>
Engenharias	Eng.1	714	245	285	1.050	828	1.256	1.020	1.008
	Eng.2	904	870	939	822	798	735	791	678
<b>Sub-Total Eng</b>		<b>1.618</b>	<b>1.115</b>	<b>1.224</b>	<b>1.872</b>	<b>1.626</b>	<b>1.991</b>	<b>1.811</b>	<b>1.686</b>
Ciências Da Saúde	CS.1	638	946	478	364	509	603	459	439
	CS.2	656	852	693	404	439	651	445	587
<b>Sub-Total CS</b>		<b>1.294</b>	<b>1.798</b>	<b>1.171</b>	<b>768</b>	<b>948</b>	<b>1.254</b>	<b>904</b>	<b>1.026</b>
Ciências Agrárias	CA.1	580	708	690	712	689	727	616	536
	CA.2	289	549	598	530	553	441	545	538
<b>Sub-Total CA</b>		<b>869</b>	<b>1.257</b>	<b>1.288</b>	<b>1.242</b>	<b>1.242</b>	<b>1.168</b>	<b>1.161</b>	<b>1.074</b>
Ciências Sociais Aplicadas	CSA.1	872	480	526	582	1.036	803	728	838
	CSA.2	513	710	656	600	448	580	544	564
<b>Sub-Total CSA</b>		<b>1.385</b>	<b>1.190</b>	<b>1.182</b>	<b>1.182</b>	<b>1.484</b>	<b>1.383</b>	<b>1.272</b>	<b>1.402</b>
Ciências Humanas	CH.1	331	406	376	466	736	440	440	444
	CH.2	458	496	344	578	486	-----	528	524
<b>Sub-Total CH</b>		<b>789</b>	<b>902</b>	<b>720</b>	<b>1.044</b>	<b>1.222</b>	<b>440</b>	<b>968</b>	<b>968</b>
Linguística, Letras e Artes	LLA.1	-----	752	1.175	928	967	1.374	1.192	1.140
	LLA.2	180	608	752	861	1.200	889	930	596
<b>Sub-Total LLA</b>		<b>180</b>	<b>1.360</b>	<b>1.927</b>	<b>1.789</b>	<b>2.167</b>	<b>2.263</b>	<b>2.122</b>	<b>1.736</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>8.663</b>	<b>10756</b>	<b>9783</b>	<b>10624</b>	<b>11109</b>	<b>10372</b>	<b>10547</b>	<b>10210</b>

Fonte: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 43 - carga horária de ensino padrão por área de conhecimento / 2005 a 2012.

Área Conhecimento	Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências Exatas e da Terra	CET.1	960	1.056	756	1.224	852	960	960	768
	CET.2	768	768	1.056	948	1.104	576	384	768
<b>Sub-Total CET</b>		<b>1.728</b>	<b>1.824</b>	<b>1.812</b>	<b>2.172</b>	<b>1.956</b>	<b>1.536</b>	<b>1.344</b>	<b>1.536</b>
Ciências Biológicas	CB.1	2.256	1.440	1.296	2.016	1.584	2.592	2.880	2.880
	CB.2	-----	1.440	747	699	450	-----	180	60
<b>Sub-Total CB</b>		<b>2.256</b>	<b>2.880</b>	<b>2.043</b>	<b>2.715</b>	<b>2.034</b>	<b>2.592</b>	<b>3.060</b>	<b>2.940</b>
Engenharias	Eng.1	1.620	405	630	1.350	2.268	2.268	1.188	2.112
	Eng.2	1.284	834	1.668	1.413	966	1.233	1.014	918
<b>Sub-Total Eng</b>		<b>2.904</b>	<b>1.239</b>	<b>2.298</b>	<b>2.763</b>	<b>3.234</b>	<b>3.501</b>	<b>2.202</b>	<b>3.030</b>
Ciências Da Saúde	CS.1	3.960	3.264	3.135	1.692	3.996	960	1.692	1.812
	CS.2	1.728	2.607	2.073	1.425	1.692	1.602	2.007	2.109
<b>Sub-Total CS</b>		<b>5.688</b>	<b>5.871</b>	<b>5.208</b>	<b>3.117</b>	<b>5.688</b>	<b>2.562</b>	<b>3.699</b>	<b>3.921</b>
Ciências Agrárias	CA.1	3.138	4.803	2.871	3.528	4.602	4.815	3.168	2.430
	CA.2	1.515	2.490	2.556	2.931	2.544	3.162	4.800	4.185
<b>Sub-Total CA</b>		<b>4.653</b>	<b>7.293</b>	<b>5.427</b>	<b>6.459</b>	<b>7.146</b>	<b>7.977</b>	<b>7.968</b>	<b>6.615</b>
Ciências Sociais Aplicadas	CSA.1	1.722	900	630	822	1.014	2.028	1.284	1.284
	CSA.2	1.764	1.428	1.308	942	672	792	948	564
<b>Sub-Total CSA</b>		<b>3.486</b>	<b>2.328</b>	<b>1.938</b>	<b>1.764</b>	<b>1.686</b>	<b>2.820</b>	<b>2.232</b>	<b>1.848</b>
Ciências Humanas	CH.1	1.488	1.308	1.128	1.398	2.028	1.590	1.680	1.704
	CH.2	804	1.488	756	1.008	792	-----	792	1.152
<b>Sub-Total CH</b>		<b>2.292</b>	<b>2.796</b>	<b>1.884</b>	<b>2.406</b>	<b>2.820</b>	<b>1.590</b>	<b>2.472</b>	<b>2.856</b>
Linguística, Letras e Artes	LLA.1	-----	816	1.335	960	999	1.572	1.192	1.428
	LLA.2	180	768	1.008	960	1.323	1.356	1.311	1.413
<b>Sub-Total LLA</b>		<b>180</b>	<b>1.584</b>	<b>2.343</b>	<b>1.920</b>	<b>2.322</b>	<b>2.928</b>	<b>2.503</b>	<b>2.841</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>23187</b>	<b>25815</b>	<b>22953</b>	<b>23316</b>	<b>26886</b>	<b>25506</b>	<b>25480</b>	<b>25587</b>

Fonte: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 44 - Carga horária de orientação registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.

Área Conhecimento	Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências Exatas e da Terra	CET.1	180	160	160	244	150	100	150	100
	CET.2	220	540	570	680	760	390	160	510
<b>Sub-Total CET</b>		<b>400</b>	<b>700</b>	<b>730</b>	<b>924</b>	<b>910</b>	<b>490</b>	<b>310</b>	<b>610</b>
Ciências Biológicas	CB.1	232	60	-----	32	-----	10	-----	30
	CB.2	-----	100	260	200	400	390	410	390
<b>Sub-Total CB</b>		<b>232</b>	<b>160</b>	<b>260</b>	<b>232</b>	<b>400</b>	<b>400</b>	<b>410</b>	<b>420</b>
Engenharias	Eng.1	400	355	201	196	598	200	520	380
	Eng.2	300	344	249	364	410	320	224	224
<b>Sub-Total Eng</b>		<b>700</b>	<b>699</b>	<b>450</b>	<b>560</b>	<b>1.008</b>	<b>520</b>	<b>744</b>	<b>604</b>
Ciências Da Saúde	CS.1	430	465	620	570	635	775	710	400
	CS.2	100	420	130	470	470	382	320	710
<b>Sub-Total CS</b>		<b>530</b>	<b>885</b>	<b>750</b>	<b>1.040</b>	<b>1.105</b>	<b>1.157</b>	<b>1.030</b>	<b>1.110</b>
Ciências Agrárias	CA.1	532	468	610	554	514	512	690	876
	CA.2	248	760	575	410	180	152	384	156
<b>Sub-Total CA</b>		<b>780</b>	<b>1.228</b>	<b>1.185</b>	<b>964</b>	<b>694</b>	<b>664</b>	<b>1.074</b>	<b>1.032</b>
Ciências Sociais Aplicadas	CSA.1	330	300	480	330	420	270	540	480
	CSA.2	1.150	435	340	691	318	535	465	476
<b>Sub-Total CSA</b>		<b>1.480</b>	<b>735</b>	<b>820</b>	<b>1.021</b>	<b>738</b>	<b>805</b>	<b>1.005</b>	<b>956</b>
Ciências Humanas	CH.1	650	770	790	400	330	580	280	800
	CH.2	665	345	180	195	250	300	330	270
<b>Sub-Total CH</b>		<b>1.315</b>	<b>1.115</b>	<b>970</b>	<b>595</b>	<b>580</b>	<b>880</b>	<b>610</b>	<b>1.070</b>
Linguística, Letras e Artes	LLA.1	-----	-----	47	64	176	192	520	305
	LLA.2	36	64	-----	96	125	278	98	242
<b>Sub-Total LLA</b>		<b>36</b>	<b>64</b>	<b>47</b>	<b>160</b>	<b>301</b>	<b>470</b>	<b>618</b>	<b>547</b>
<b>TOTAL</b>		<b>5.473</b>	<b>5.586</b>	<b>5.212</b>	<b>5.496</b>	<b>5.736</b>	<b>5.386</b>	<b>5.801</b>	<b>6.349</b>

Fonte: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 45 - Carga horária padronizada de orientação por área de conhecimento / 2005 a 2012.

Área Conhecimento	Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências Exatas e da Terra	CET.1	195	150	105	150	45	45	45	45
	CET.2	210	315	525	495	525	330	225	390
<b>Sub-Total CET</b>		<b>405</b>	<b>465</b>	<b>630</b>	<b>645</b>	<b>570</b>	<b>375</b>	<b>270</b>	<b>435</b>
Ciências Biológicas	CB.1	90	90	-----	45	-----	45	-----	45
	CB.2	-----	45	165	240	585	570	690	585
<b>Sub-Total CB</b>		<b>90</b>	<b>135</b>	<b>165</b>	<b>285</b>	<b>585</b>	<b>615</b>	<b>690</b>	<b>630</b>
Engenharias	Eng.1	900	420	735	405	720	600	420	855
	Eng.2	480	525	990	1.380	675	600	225	585
<b>Sub-Total Eng</b>		<b>1.380</b>	<b>945</b>	<b>1.725</b>	<b>1.785</b>	<b>1.395</b>	<b>1.200</b>	<b>645</b>	<b>1.440</b>
Ciências Da Saúde	CS.1	510	705	930	795	975	1.140	825	885
	CS.2	105	375	285	390	210	390	390	480
<b>Sub-Total CS</b>		<b>615</b>	<b>1.080</b>	<b>1.215</b>	<b>1.185</b>	<b>1.185</b>	<b>1.530</b>	<b>1.215</b>	<b>1.365</b>
Ciências Agrárias	CA.1	1.635	1.305	1.710	1.845	1.860	1.920	1.695	1.830
	CA.2	165	585	555	510	60	270	375	195
<b>Sub-Total CA</b>		<b>1.800</b>	<b>1.890</b>	<b>2.265</b>	<b>2.355</b>	<b>1.920</b>	<b>2.190</b>	<b>2.070</b>	<b>2.025</b>
Ciências Sociais Aplicadas	CSA.1	300	420	420	360	420	540	720	660
	CSA.2	750	375	465	825	480	585	465	525
<b>Sub-Total CSA</b>		<b>1.050</b>	<b>795</b>	<b>885</b>	<b>1.185</b>	<b>900</b>	<b>1.125</b>	<b>1.185</b>	<b>1.185</b>
Ciências Humanas	CH.1	1.170	1.125	1.350	990	630	855	810	660
	CH.2	540	600	720	420	540	360	480	360
<b>Sub-Total CH</b>		<b>1.710</b>	<b>1.725</b>	<b>2.070</b>	<b>1.410</b>	<b>1.170</b>	<b>1.215</b>	<b>1.290</b>	<b>1.020</b>
Linguística, Letras e Artes	LLA.1	-----	-----	90	90	210	405	375	570
	LLA.2	45	45	-----	90	300	540	285	630
<b>Sub-Total LLA</b>		<b>45</b>	<b>45</b>	<b>90</b>	<b>180</b>	<b>510</b>	<b>945</b>	<b>660</b>	<b>1.200</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>7.095</b>	<b>7.080</b>	<b>9.045</b>	<b>9.030</b>	<b>8.235</b>	<b>9.195</b>	<b>8.025</b>	<b>9.300</b>

Fonte: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 46 - Carga horária de pesquisa registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.

Área Conhecimento	Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências Exatas e da Terra	CET.1	590	850	794	430	518	660	310	870
	CET.2	300	470	380	460	520	510	110	430
<b>Sub-Total CET</b>		<b>890</b>	<b>1.320</b>	<b>1.174</b>	<b>890</b>	<b>1.038</b>	<b>1.170</b>	<b>420</b>	<b>1.300</b>
Ciências Biológicas	CB.1	64	240	50	50	364	338	598	358
	CB.2	292	294	274	251	325	222	515	330
<b>Sub-Total CB</b>		<b>356</b>	<b>534</b>	<b>324</b>	<b>301</b>	<b>689</b>	<b>560</b>	<b>1.113</b>	<b>688</b>
Engenharias	Eng.1	120	200	60	-----	100	120	225	372
	Eng.2	68	350	64	113	210	280	202	402
<b>Sub-Total Eng</b>		<b>188</b>	<b>550</b>	<b>124</b>	<b>113</b>	<b>310</b>	<b>400</b>	<b>427</b>	<b>774</b>
Ciências Da Saúde	CS.1	320	475	475	770	570	349	507	915
	CS.2	344	221	306	278	202	320	312	144
<b>Sub-Total CS</b>		<b>664</b>	<b>696</b>	<b>781</b>	<b>1.048</b>	<b>772</b>	<b>669</b>	<b>819</b>	<b>1.059</b>
Ciências Agrárias	CA.1	342	390	355	310	232	344	252	240
	CA.2	115	334	436	420	386	200	570	436
<b>Sub-Total CA</b>		<b>457</b>	<b>724</b>	<b>791</b>	<b>730</b>	<b>618</b>	<b>544</b>	<b>822</b>	<b>676</b>
Ciências Humanas	CH.1	530	274	100	474	330	230	550	316
	CH.2	20	30	110	104	118	260	130	232
<b>Sub-Total CH</b>		<b>550</b>	<b>304</b>	<b>210</b>	<b>578</b>	<b>448</b>	<b>490</b>	<b>680</b>	<b>548</b>
Linguística, Letras e Artes	LLA.1	-----	-----	80	100	160	100	160	225
	LLA.2	-----	30	510	80	53	280	385	440
<b>Sub-Total LLA</b>		<b>-----</b>	<b>30</b>	<b>590</b>	<b>180</b>	<b>213</b>	<b>380</b>	<b>545</b>	<b>665</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>3.105</b>	<b>4.158</b>	<b>3.994</b>	<b>3.840</b>	<b>4.088</b>	<b>4.213</b>	<b>4.826</b>	<b>5.710</b>

Fonte: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 47 - Carga horária padronizada de pesquisa por área de conhecimento / 2005 a 2012.

Área Conhecimento	Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências Exatas e da Terra	CET.1	500	500	500	500	500	500	500	500
	CET.2	500	500	500	500	500	500	500	500
<b>Sub-Total CET</b>		<b>1.000</b>							
Ciências Biológicas	CB.1	400	400	400	400	500	500	500	500
	CB.2	500	500	500	500	500	500	500	500
<b>Sub-Total CB</b>		<b>900</b>	<b>900</b>	<b>900</b>	<b>900</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>
Engenharias	Eng.1	500	500	500	-----	500	400	500	500
	Eng.2	500	500	500	500	500	500	500	500
<b>Sub-Total Eng</b>		<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>500</b>	<b>1.000</b>	<b>900</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>
Ciências Da Saúde	CS.1	500	500	500	500	500	500	500	500
	CS.2	500	500	500	500	500	500	500	500
<b>Sub-Total CS</b>		<b>1.000</b>							
Ciências Agrárias	CA.1	500	500	500	500	500	500	500	500
	CA.2	500	500	500	500	500	500	500	500
<b>Sub-Total CA</b>		<b>1.000</b>							
Ciências Humanas	CH.1	500	500	400	400	500	500	500	500
	CH.2	400	500	500	500	500	500	500	500
<b>Sub-Total CH</b>		<b>900</b>	<b>1.000</b>	<b>900</b>	<b>900</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>
Linguística, Letras e Artes	LLA.1	-----	-----	500	400	500	400	500	500
	LLA.2	-----	400	500	400	500	500	500	500
<b>Sub-Total LLA</b>		<b>-----</b>	<b>400</b>	<b>1.000</b>	<b>800</b>	<b>1.000</b>	<b>900</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>5.800</b>	<b>6.300</b>	<b>6.800</b>	<b>6.100</b>	<b>7.000</b>	<b>6.800</b>	<b>7.000</b>	<b>7.000</b>

Fonte: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 48 - Carga horária de extensão registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.

Área Conhecimento	Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências Exatas e da Terra	CET.1	10	-----	100	28	136	300	100	-----
	CET.2	128	12	-----	8	-----	-----	-----	-----
<b>Sub-Total CET</b>		<b>138</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>136</b>	<b>300</b>	<b>100</b>	<b>-----</b>
Ciências Biológicas	CB.1	-----	120	-----	10	-----	-----	20	50
	CB.2	-----	-----	-----	120	-----	20	-----	150
<b>Sub-Total CB</b>		<b>-----</b>	<b>120</b>	<b>-----</b>	<b>130</b>	<b>-----</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>200</b>
Engenharias	Eng.1	-----	15	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	Eng.2	5	-----	40	-----	4	38	16	20
<b>Sub-Total Eng</b>		<b>5</b>	<b>15</b>	<b>40</b>	<b>-----</b>	<b>4</b>	<b>38</b>	<b>16</b>	<b>20</b>
Ciências Da Saúde	CS.1	-----	95	-----	-----	-----	-----	50	52
	CS.2	48	80	56	84	32	131	265	98
<b>Sub-Total CS</b>		<b>48</b>	<b>175</b>	<b>56</b>	<b>84</b>	<b>32</b>	<b>131</b>	<b>315</b>	<b>150</b>
Ciências Agrárias	CA.1	40	44	48	16	76	72	40	60
	CA.2	-----	-----	152	96	208	132	188	408
<b>Sub-Total CA</b>		<b>40</b>	<b>44</b>	<b>200</b>	<b>112</b>	<b>284</b>	<b>204</b>	<b>228</b>	<b>468</b>
Ciências Humanas	CH.1	200	50	-----	-----	-----	10	290	120
	CH.2	32	166	108	82	126	53	70	68
<b>Sub-Total CH</b>		<b>232</b>	<b>216</b>	<b>108</b>	<b>82</b>	<b>126</b>	<b>63</b>	<b>360</b>	<b>188</b>
Linguística, Letras e Artes	LLA.1	-----	-----	-----	-----	-----	-----	24	20
	LLA.2	-----	-----	3	100	103	44	51	134
<b>Sub-Total LLA</b>		<b>-----</b>	<b>-----</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>103</b>	<b>44</b>	<b>75</b>	<b>134</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>463</b>	<b>582</b>	<b>507</b>	<b>544</b>	<b>685</b>	<b>800</b>	<b>1.114</b>	<b>1.160</b>

Fonte: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 49 - Carga horária de bancas registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.

Área Conhecimento	Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências Exatas e da Terra	CET.1	-----	30	-----	52	80	24	80	-----
	CET.2	14	22	50	40	46	-----	-----	104
<b>Sub-Total CET</b>		<b>14</b>	<b>52</b>	<b>50</b>	<b>92</b>	<b>126</b>	<b>24</b>	<b>80</b>	<b>104</b>
Ciências Biológicas	CB.1	90	19	20	-----	20	20	09	08
	CB.2	-----	20	10	132	32	88	24	40
<b>Sub-Total CB</b>		<b>90</b>	<b>39</b>	<b>30</b>	<b>132</b>	<b>52</b>	<b>108</b>	<b>33</b>	<b>48</b>
Engenharias	Eng.1	24	04	04	10	-----	-----	-----	09
	Eng.2	90	42	68	56	90	16	30	48
<b>Sub-Total Eng</b>		<b>114</b>	<b>46</b>	<b>72</b>	<b>66</b>	<b>90</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	<b>57</b>
Ciências Da Saúde	CS.1	45	05	87	25	101	145	86	100
	CS.2	174	80	140	22	138	24	44	64
<b>Sub-Total CS</b>		<b>219</b>	<b>85</b>	<b>227</b>	<b>47</b>	<b>239</b>	<b>169</b>	<b>130</b>	<b>164</b>
Ciências Agrárias	CA.1	26	24	28	44	56	60	68	28
	CA.2	-----	48	16	72	96	60	108	36
<b>Sub-Total CA</b>		<b>26</b>	<b>72</b>	<b>44</b>	<b>116</b>	<b>152</b>	<b>120</b>	<b>176</b>	<b>64</b>
Ciências Humanas	CH.1	50	160	190	390	150	140	260	160
	CH.2	220	380	512	420	460	280	510	236
<b>Sub-Total CH</b>		<b>270</b>	<b>540</b>	<b>702</b>	<b>810</b>	<b>610</b>	<b>420</b>	<b>770</b>	<b>396</b>
Linguística, Letras e Artes	LLA.1	-----	65	80	32	31	-----	106	57
	LLA.2	-----	40	28	77	90	23	82	30
<b>Sub-Total LLA</b>		<b>-----</b>	<b>105</b>	<b>108</b>	<b>109</b>	<b>121</b>	<b>23</b>	<b>188</b>	<b>87</b>
<b>TOTAL</b>		<b>733</b>	<b>939</b>	<b>1.233</b>	<b>1.372</b>	<b>1.390</b>	<b>880</b>	<b>1.407</b>	<b>920</b>

Fonte: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 50 - Carga horária de bancas na tabela PADRÃO por área de conhecimento / 2005 a 2012.

Área Conhecimento	Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências Exatas e da Terra	CET.1	-----	40	-----	65	40	20	75	-----
	CET.2	30	40	115	60	95	-----	-----	155
<b>Sub-Total CET</b>		<b>30</b>	<b>40</b>	<b>115</b>	<b>125</b>	<b>135</b>	<b>20</b>	<b>75</b>	<b>155</b>
Ciências Biológicas	CB.1	123	30	53	-----	55	55	20	10
	CB.2	-----	20	20	195	140	200	120	125
<b>Sub-Total CB</b>		<b>123</b>	<b>50</b>	<b>73</b>	<b>195</b>	<b>195</b>	<b>255</b>	<b>140</b>	<b>135</b>
Engenharias	Eng.1	115	20	10	45	-----	-----	-----	30
	Eng.2	-----	105	100	120	110	-----	185	185
<b>Sub-Total Eng</b>		<b>115</b>	<b>125</b>	<b>110</b>	<b>165</b>	<b>110</b>	<b>-----</b>	<b>185</b>	<b>215</b>
Ciências Da Saúde	CS.1	155	20	290	210	230	290	265	240
	CS.2	195	125	165	85	298	85	110	130
<b>Sub-Total CS</b>		<b>350</b>	<b>145</b>	<b>455</b>	<b>295</b>	<b>528</b>	<b>375</b>	<b>375</b>	<b>370</b>
Ciências Agrárias	CA.1	100	90	120	185	220	185	175	110
	CA.2	-----	55	30	40	90	95	150	80
<b>Sub-Total CA</b>		<b>100</b>	<b>145</b>	<b>150</b>	<b>225</b>	<b>310</b>	<b>280</b>	<b>325</b>	<b>190</b>
Ciências Humanas	CH.1	60	240	250	255	175	110	220	310
	CH.2	195	280	575	450	545	260	545	340
<b>Sub-Total CH</b>		<b>255</b>	<b>520</b>	<b>825</b>	<b>705</b>	<b>720</b>	<b>370</b>	<b>765</b>	<b>650</b>
Linguística, Letras e Artes	LLA.1	-----	105	100	120	110	-----	185	185
	LLA.2	-----	40	65	140	120	70	120	110
<b>Sub-Total LLA</b>		<b>-----</b>	<b>145</b>	<b>165</b>	<b>260</b>	<b>230</b>	<b>70</b>	<b>305</b>	<b>295</b>
<b>TOTAL</b>		<b>973</b>	<b>1.170</b>	<b>1.893</b>	<b>1.970</b>	<b>2.228</b>	<b>1.370</b>	<b>2.170</b>	<b>2.010</b>

Fonte: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 51 - Carga horária de administração registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.

Área Conhecimento	Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências Exatas e da Terra	CET.1	190	30	30	100	-----	-----	30	30
	CET.2	644	380	76	40	-----	-----	10	152
<b>Sub-Total CET</b>		<b>834</b>	<b>410</b>	<b>106</b>	<b>140</b>	<b>-----</b>	<b>-----</b>	<b>40</b>	<b>182</b>
Ciências Biológicas	CB.1	30	40	-----	20	20	100	150	160
	CB.2	-----	800	1.040	1.150	718	983	990	738
<b>Sub-Total CB</b>		<b>30</b>	<b>840</b>	<b>1.040</b>	<b>1.170</b>	<b>738</b>	<b>1.083</b>	<b>1.140</b>	<b>898</b>
Engenharias	Eng.1	236	100	20	612	240	124	115	640
	Eng.2	48	200	296	374	378	402	440	350
<b>Sub-Total Eng</b>		<b>284</b>	<b>300</b>	<b>316</b>	<b>986</b>	<b>618</b>	<b>526</b>	<b>555</b>	<b>990</b>
Ciências Da Saúde	CS.1	355	260	160	30	80	70	70	160
	CS.2	386	328	428	272	433	130	149	146
<b>Sub-Total CS</b>		<b>741</b>	<b>588</b>	<b>588</b>	<b>302</b>	<b>513</b>	<b>200</b>	<b>219</b>	<b>306</b>
Ciências Agrárias	CA.1	64	200	140	170	144	148	174	178
	CA.2	-----	30	180	140	372	202	-----	140
<b>Sub-Total CA</b>		<b>64</b>	<b>230</b>	<b>320</b>	<b>310</b>	<b>516</b>	<b>350</b>	<b>174</b>	<b>318</b>
Ciências Humanas	CH.1	20	-----	-----	150	150	290	-----	-----
	CH.2	419	233	252	186	250	86	60	184
<b>Sub-Total CH</b>		<b>439</b>	<b>233</b>	<b>252</b>	<b>336</b>	<b>400</b>	<b>376</b>	<b>60</b>	<b>184</b>
Linguística, Letras e Artes	LLA.1	-----	166	486	698	589	350	62	80
	LLA.2	-----	110	96	510	242	366	536	500
<b>Sub-Total LLA</b>		<b>-----</b>	<b>276</b>	<b>582</b>	<b>1.208</b>	<b>831</b>	<b>716</b>	<b>598</b>	<b>580</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>2.392</b>	<b>2.877</b>	<b>3.204</b>	<b>4.452</b>	<b>3.616</b>	<b>3.251</b>	<b>2.786</b>	<b>3.458</b>

Fonte: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 52 - Carga horária de administração na tabela padrão por área de conhecimento / 2005 a 2012.

Área Conhecimento	Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências Exatas e da Terra	CET.1	92	40	40	72	-----	-----	40	40
	CET.2	1.192	1.132	72	80	-----	-----	32	452
<b>Sub-Total CET</b>		<b>1.284</b>	<b>1.172</b>	<b>112</b>	<b>152</b>	<b>-----</b>	<b>-----</b>	<b>72</b>	<b>492</b>
Ciências Biológicas	CB.1	20	20	-----	20	20	128	148	148
	CB.2	-----	128	160	128	160	160	128	160
<b>Sub-Total CB</b>		<b>20</b>	<b>148</b>	<b>160</b>	<b>148</b>	<b>180</b>	<b>288</b>	<b>276</b>	<b>308</b>
Engenharias	Eng.1	128	128	40	944	920	880	880	880
	Eng.2	384	220	1.396	1.596	708	1.300	1.336	2.216
<b>Sub-Total Eng</b>		<b>512</b>	<b>348</b>	<b>1.436</b>	<b>2.540</b>	<b>1.628</b>	<b>2.180</b>	<b>2.216</b>	<b>3.096</b>
Ciências Da Saúde	CS.1	1.080	992	972	940	576	536	336	348
	CS.2	796	1.676	2.556	796	540	520	456	476
<b>Sub-Total CS</b>		<b>1.876</b>	<b>2.668</b>	<b>3.528</b>	<b>1.736</b>	<b>1.116</b>	<b>1.056</b>	<b>792</b>	<b>824</b>
Ciências Agrárias	CA.1	308	288	256	312	320	288	308	288
	CA.2	-----	64	160	160	212	192	-----	148
<b>Sub-Total CA</b>		<b>308</b>	<b>352</b>	<b>416</b>	<b>472</b>	<b>532</b>	<b>480</b>	<b>308</b>	<b>436</b>
Ciências Humanas	CH.1	32	-----	-----	220	220	96	-----	-----
	CH.2	1.132	944	912	912	912	32	32	96
<b>Sub-Total CH</b>		<b>1.164</b>	<b>944</b>	<b>912</b>	<b>1.132</b>	<b>1.132</b>	<b>128</b>	<b>32</b>	<b>96</b>
Linguística, Letras e Artes	LLA.1	-----	310	920	1.268	1.268	980	80	80
	LLA.2	-----	932	92	1.228	1.192	1.192	972	1.036
<b>Sub-Total LLA</b>		<b>-----</b>	<b>1.242</b>	<b>1.012</b>	<b>2.496</b>	<b>2.460</b>	<b>2.172</b>	<b>1.052</b>	<b>1.116</b>
<b>TOTAL</b>		<b>5.164</b>	<b>6.874</b>	<b>7.576</b>	<b>8.676</b>	<b>7.048</b>	<b>6.304</b>	<b>4.748</b>	<b>6.368</b>

Fonte: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 53 - Carga horária geral registrada no SICAD por área de conhecimento / 2005 a 2012.

Área Conhecimento	Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências Exatas e da Terra	CET.1	1.834	1.838	1.816	1.796	1.760	1.794	1.766	1.764
	CET.2	1.834	1.838	1.710	1.766	1.820	1.782	1.816	1.804
<b>Sub-Total CET</b>		<b>3.668</b>	<b>3.676</b>	<b>3.526</b>	<b>3.562</b>	<b>3.580</b>	<b>3.576</b>	<b>3.582</b>	<b>3.568</b>
Ciências Biológicas	CB.1	1.840	1.761	1.794	1.770	1.768	1.809	1.782	1.748
	CB.2	1.392	2.136	2.067	2.035	1.833	1.835	2.100	1.823
<b>Sub-Total CB</b>		<b>3.232</b>	<b>3.897</b>	<b>3.861</b>	<b>3.805</b>	<b>3.601</b>	<b>3.644</b>	<b>3.882</b>	<b>3.571</b>
Engenharias	Eng.1	1.754	1.799	1.760	1.760	1.766	1.780	1.760	2.529
	Eng.2	1.475	1.810	1.775	1.775	1.764	1.796	1.763	1.845
<b>Sub-Total Eng</b>		<b>3.229</b>	<b>3.609</b>	<b>3.535</b>	<b>3.535</b>	<b>3.530</b>	<b>3.576</b>	<b>3.523</b>	<b>4.374</b>
Ciências Da Saúde	CS.1	1.557	2.279	1.834	1.770	1.836	1.965	1.846	1.848
	CS.2	1.713	1.834	1.767	1.771	1.778	1.769	1.770	1.796
<b>Sub-Total CS</b>		<b>3.270</b>	<b>4.113</b>	<b>3.601</b>	<b>3.541</b>	<b>3.614</b>	<b>3.734</b>	<b>3.616</b>	<b>3.644</b>
Ciências Agrárias	CA.1	1.830	1.834	1.765	1.838	1.827	1.845	1.837	1.866
	CA.2	1.937	1.817	1.840	1.799	1.860	1.803	1.835	1.784
<b>Sub-Total CA</b>		<b>3.767</b>	<b>3.651</b>	<b>3.605</b>	<b>3.637</b>	<b>3.687</b>	<b>3.648</b>	<b>3.672</b>	<b>3.650</b>
Ciências Humanas	CH.1	1.995	1.760	1.790	1.760	1.758	1.840	1.800	1.760
	CH.2	1.795	1.834	1.546	1.843	1.809	1.850	1.846	1.840
<b>Sub-Total CH</b>		<b>3.790</b>	<b>3.594</b>	<b>3.336</b>	<b>3.603</b>	<b>3.567</b>	<b>3.690</b>	<b>3.646</b>	<b>3.600</b>
Linguística, Letras e Artes	LLA.1	-----	989	1.888	1.856	1.943	2.000	1.882	1.827
	LLA.2	1.850	1.802	1.837	1.992	1.949	2.000	2.000	2.000
<b>Sub-Total LLA</b>		<b>1.850</b>	<b>2.791</b>	<b>3.725</b>	<b>3.848</b>	<b>3.892</b>	<b>4.000</b>	<b>3.882</b>	<b>3.827</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>22.806</b>	<b>25.331</b>	<b>25.189</b>	<b>25.531</b>	<b>25.471</b>	<b>25.868</b>	<b>25.803</b>	<b>26.234</b>

Fonte: PRODIRH/SICAD. Tabela elaborada pelo autor em 2017.

Tabela 54 - Carga horária geral na tabela PADRÃO por área de conhecimento / 2005 a 2012.

Área Conhecimento	Docente	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências Exatas e da Terra	CET.1	1.757	1.786	1.573	1.967	1.705	1.825	1.720	1.465
	CET.2	2.828	2.767	2.268	2.091	2.224	2.006	2.421	2.265
<b>Sub-Total CET</b>		<b>4.585</b>	<b>4.553</b>	<b>3.841</b>	<b>4.058</b>	<b>3.929</b>	<b>3.831</b>	<b>4.141</b>	<b>3.730</b>
Ciências Biológicas	CB.1	2.889	2.100	1.749	2.491	2.159	3.320	3.568	3.633
	CB.2	2.260	2.133	1.592	1.882	1.835	1.450	1.650	1.580
<b>Sub-Total CB</b>		<b>5.149</b>	<b>4.233</b>	<b>3.341</b>	<b>4.373</b>	<b>3.994</b>	<b>4.770</b>	<b>5.218</b>	<b>5.213</b>
Engenharias	Eng.1	2.783	1.488	1.915	2.744	4.408	4.148	2.918	4.377
	Eng.2	2.893	2.119	4.704	5.009	3.138	3.731	3.211	4.359
<b>Sub-Total Eng</b>		<b>5.676</b>	<b>3.607</b>	<b>6.619</b>	<b>7.753</b>	<b>7.546</b>	<b>7.879</b>	<b>6.129</b>	<b>8.736</b>
Ciências Da Saúde	CS.1	6.205	5.576	5.827	4.137	6.277	3.426	3.668	3.837
	CS.2	3.372	5.363	5.635	3.280	3.308	3.228	3.728	3.793
<b>Sub-Total CS</b>		<b>9.577</b>	<b>10.939</b>	<b>11.462</b>	<b>7.417</b>	<b>9.585</b>	<b>6.654</b>	<b>7.396</b>	<b>7.630</b>
Ciências Agrárias	CA.1	5.721	7.030	5.505	6.386	7.546	7.780	5.886	5.218
	CA.2	2.180	3.694	3.953	4.237	3.614	4.351	5.713	5.516
<b>Sub-Total CA</b>		<b>7.901</b>	<b>10.724</b>	<b>9.458</b>	<b>10.623</b>	<b>11.160</b>	<b>12.131</b>	<b>11.599</b>	<b>10.734</b>
Ciências Humanas	CH.1	3.450	3.223	3.128	3.623	3.553	3.175	3.500	3.294
	CH.2	3.103	3.893	3.571	3.372	3.415	2.965	2.419	2.516
<b>Sub-Total CH</b>		<b>6.553</b>	<b>7.116</b>	<b>6.699</b>	<b>6.995</b>	<b>6.968</b>	<b>6.140</b>	<b>5.919</b>	<b>5.810</b>
Linguística, Letras e Artes	LLA.1	-----	1.166	2.945	2.838	3.087	3.357	2.356	2.783
	LLA.2	1985	2.185	1.668	3.018	3.538	3.702	3.239	3.823
<b>Sub-Total LLA</b>		<b>1.985</b>	<b>3.351</b>	<b>4.613</b>	<b>5.856</b>	<b>6.625</b>	<b>7.059</b>	<b>5.595</b>	<b>6.606</b>
<b>TOTAL</b>		<b>41.426</b>	<b>44.523</b>	<b>46.033</b>	<b>47.075</b>	<b>49.807</b>	<b>48.464</b>	<b>45.997</b>	<b>48.459</b>

Fonte: PRODIRH/SICAD e tabela PADRÃO. Tabela elaborada pelo autor em 2017.