

AS CONSEQUÊNCIAS DAS REFORMAS DO ESTADO DOS ANOS 2000 PARA O TRABALHO DOCENTE NA UEMG

Neide Elisa Portes Dos Santos
UEMG; GESTRADO/UFMG
neideelisauni7@yahoo.com.br

Lívia Maria Fraga Vieira
UFMG; GESTRADO/UFMG
liviafraga59@gmail.com

1

RESUMO: O presente trabalho é constituído a partir de resultados de uma investigação desenvolvida no processo de doutoramento em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais entre os anos de 2010 e 2014 e tem como objetivo, analisar o processo de (re)configuração do trabalho docente na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) face às recentes reformas de Estado e da educação empreendidas pelos três governos do Estado de Minas Gerais entre os anos de 2003 e 2014. O objeto de estudo da pesquisa de abordagem qualitativa foi o trabalho docente na UEMG campus Belo Horizonte. As técnicas de pesquisa foram: questionário aplicados junto a 176 docentes de duas unidades educacionais; entrevistas semiestruturadas com três docentes da universidade – uma ligada ao staff da Instituição e, as demais, vinculadas ao movimento docente e análise documental. Os referenciais teórico-metodológicos foram construídos a partir da pesquisa bibliográfica com foco em questões relacionadas às temáticas: trabalho docente; reformas educacionais; reformas de Estado e regulação educativa. As categorias analíticas foram: carreira docente; condições de trabalho; precarização e intensificação do trabalho. No que se refere à realidade investigada, identificou-se, como elementos constitutivos da reforma de Estado, a política do Choque de Gestão que se propunha instituir um novo padrão de governabilidade através da implementação de medidas que visavam à eficiência do Estado e a eliminação do déficit público e a promulgação da Lei Complementar número 100/2007 que, ao instituir o regime de previdência do Estado de Minas Gerais, promoveu uma mudança na situação funcional dos servidores do Estado. No que concerne à política cunhada “choque de gestão” o que se depreende é que tal medida tinha como objetivo declarado instituir uma nova forma de gestão. O CG representou um processo de implementação do novo gerencialista na educação, embora tendo um carácter mais abrangente à medida que priorizava a reforma

da máquina administrativa. Tal medida que, em face de seus objetivos explícitos visava à eliminação do déficit público através do corte de gastos, acabou por contribuir para a institucionalização da cultura da performatividade na universidade à medida que promoveu o fortalecimento da avaliação de desempenho individual como mecanismo de regulação carreira. Regulação essa, materializada através da gratificação de desempenho individual cujo valor tinha como referência, a nota obtida na avaliação individual.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; reformas educacionais; educação superior.

2

O presente artigo discute os resultados de uma pesquisa empírica desenvolvida no *campus* Belo Horizonte da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG¹ entre os anos de 2011 e 2013, abrangendo duas unidades educacionais: a Escola de Design e a Faculdade de Educação. A escolha de ambas foi pelo fato dessas contarem com o maior número de docentes e por terem cursos de pós-graduação *stricto sensu* – alvo de profundas transformações no trabalho docente na contemporaneidade. Os sujeitos da pesquisa foram 39 respondentes dos 176 questionários aplicados.

O artigo está estruturado em três partes. A primeira analisa o contexto das reformas do Estado e da educação em Minas Gerais; a apresentação da visão dos sujeitos acerca das mudanças na organização do trabalho na universidade constitui o foco da segunda parte do artigo e, nas considerações finais, apresentam-se algumas reflexões acerca das consequências de tais reformas para o trabalho docente.

A ANÁLISE DO CONTEXTO DAS REFORMAS DE ESTADO E DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS

O cenário em que se processam as mudanças na organização do trabalho na universidade é perpassado pelas Reformas do Estado vinculadas à instituição do chamado Choque de Gestão (CG), à aprovação da Lei Complementar nº 100² e ao Decreto nº 46.024 de 2012³.

¹ A UEMG é uma instituição *multicampi*. O *campus* Belo Horizonte é formado pelas seguintes unidades que tem o seguinte número de docentes: Escola de Design 159; Escola de Música 110; Escola Guignard 69; Faculdade de Educação 130 e Faculdade de Políticas Públicas 16, totalizando 484 docentes. Os demais campi e unidades são localizados em Monlevade; Barbacena; Frutal; Leopoldina; Poços de Caldas e Ubá.

² A Lei Complementar nº 100 instituiu o Regime próprio de Previdência Social para os trabalhadores temporários, também denominados designados, com intuito de regularizar a situação do Estado de Minas

A partir das definições de políticas públicas apresentadas por (Höfling, 2001, p.30), segundo a qual, essa noção compreende o “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, compreende-se, o chamado Choque de Gestão – um dos eixos estruturantes reforma da administração pública dos três últimos governos de Minas Gerais – como uma política pública.

Barroso (2008) vincula a noção de política pública à de reforma. Segundo o autor, a reforma educacional se relaciona à:

Uma decisão política, planejada, tomada por uma autoridade formal, destinada a mudar duradouramente a totalidade ou uma dimensão significativa do processo educativo, em função de uma determinada concepção de futuro. As reformas aparecem quase sempre associadas à percepção de uma crise (interna e externa) do sistema educativo e integram-se em processos mais amplos de transformação política, econômica e social (Barroso, op.cit., p.9)

No que concerne à definição de reforma, Popkewitz (1997), a compreende como parte de um processo de regulação social, podendo ser considerada *como um ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições*. O autor destaca a variedade de significados que a palavra reforma pode adquirir conforme o contexto no qual ela está inserida.

Em relação ao termo mudança, o autor argumenta que: “Uma teoria da mudança é uma história dos objetos que formam o nosso presente, das práticas e discursos sobre os quais as atividades diárias e o pensamento individual são estabelecidos”. (Popkewitz, op. cit, p.32)

A centralidade das reformas no campo educacional é também discutida por Ball (2002). De acordo com o autor reportando a Levin (1998), estamos vivendo uma “epidemia” de ideias reformadoras que têm orientado os sistemas educacionais. Essa “epidemia” vem sendo sustentada por organismos internacionais como: a OCDE e o Banco Mundial. Os elementos dessas reformas que atingem tanto as escolas quanto as universidades são: o mercado; a capacidade de gestão e a performatividade. O autor define a

Gerais junto ao Instituto Nacional de Seguridade Social. Ao adotar tal medida, o Estado elevou os servidores contratados à categoria de efetivado.

³ O Decreto promoveu a regularização regime de trabalho dos docentes em 20 ou 40h, posto que, quando da aprovação da Lei Complementar nº 100, os professores foram elevados à categoria efetivados com a carga horária com a qual estavam contratados naquele contexto.

performatividade como “(...) uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança”. (Ball, 2002, p.4)

A partir das definições de Reforma propostas por Popkewitz (1997) e Ball (2002) constata-se, com bases nas leituras de documentos oficiais que, em Minas Gerais, não há uma reforma específica para a educação, em especial, para educação superior, ou seja, as proposições para área não se encontram sistematizadas em um texto único ou específico. O que há é um conjunto de textos diluídos em normas, pareceres, decretos, ou seja, várias medidas estão estruturadas num arcabouço legal que comporta diferentes diretrizes que visam a implementar alguns programas.

De acordo com informações constantes do sítio da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais, o Programa de modernização da administração do Estado cunhado de Choque de Gestão era dividido em três gerações. A primeira geração (2003 a 2006) teve como objetivos principais, estabelecer o equilíbrio fiscal e implementar a inovação da gestão. Nesse contexto, a ênfase recaía sobre o gerenciamento de projetos. Como foco da segunda geração do CG (2007-2010), foi criado em 2007, o programa Estado para Resultados (EpR) que visava ao alinhamento entre as estratégias do governo e os setores da administração pública estatal. Para tanto, eram estabelecidas metas que visavam o corte de gastos e a melhoria dos resultados. Tais metas eram pactuadas entre o governo central e os setores envolvidos. A ênfase nesse período estava nos resultados gerados pelas políticas públicas. A terceira geração foi entre os anos de 2011 e 2014 e estabeleceu como foco, a entrega de resultados à população.

As discussões acerca da regulação das políticas educativas emergiram de acordo com Oliveira (2005), como consequência das reformas dos sistemas educacionais de vários países a partir dos anos 1990.

Segundo a autora, o termo regulação, embora muito utilizado nos campos da sociologia e da economia, começa a tornar-se vulgar a partir dos processos de privatização de empresas públicas responsáveis pelo fornecimento de serviços prioritários no contexto das reformas de Estado instituídas nas últimas décadas do século passado. Um dos fatores que contribuiu para a ampliação do uso do termo foi, a criação de agências de

regulação cujo objetivo é “controlar a oferta e o atendimento às demandas da população por esses serviços”. (Oliveira, 2005, p.755)

A regulação das políticas educativas é também discutida por Maroy (2011). Com base nas análises cognitivas de Müller (2000), o autor argumenta que as políticas públicas “(...) são influenciadas por referenciais ou modelos de regulação ou de governabilidade”. (Maroy, 2011, p.23)

Já a noção de regulação social, como argumenta o mesmo autor, “designa, em sociologia, os processos múltiplos, contraditórios, às vezes conflituosos, de orientação das condutas dos atores e de definição das “regras do jogo” num sistema social”. (Maroy, op.cit., p.22)

A regulação é vista por Barroso (2006) como processo múltiplo tanto por suas fontes e mecanismos, quanto pela pluralidade dos atores que, a constroem nos diferentes níveis (transnacional, nacional e local).

A regulação transnacional pode ser compreendida como um

(...) conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. (Barroso, op.cit., p.44-45)

A origem dessa regulação de acordo com o mesmo autor, geralmente se localiza nos países centrais e faz parte das relações de dependência que os países periféricos ou semiperiféricos mantêm com estes.

A noção de Regulação Nacional é compreendida pelo autor no mesmo sentido atribuído à regulação institucional:

(...) o modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados. (Barroso, 2006, p.50)

Já a noção da microrregulação local, de acordo com autor,

(...) remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários autores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional. (Barroso, 2006 p.56)

Ainda acerca da noção de microrregulação local, o referido autor argumenta que, essa

(...) pode ser definida como o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados” numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, município, etc. (Barroso, 2006, p.57)

Os diferentes modos de regulação institucional podem compor um regime de regulação. Maroy (2011) parte do suposto de que: “A ideia de regime permite, pois, pensar presença de dinâmicas, de variações possíveis no seio das estruturas que asseguram simultaneamente certas regularidades.” (Maroy, op. cit., p. 23)

Com base em Barroso (2004), Maroy (2011) trabalha a noção de multirregulação. Para o primeiro, “a regulação é sempre uma multirregulação, complexa, às vezes conflituosa e potencialmente contraditória”. (Barroso, 2004 *apud* Maroy, 2011, p. 23) Para o segundo,

As regulações não produzem necessariamente a ordem e o ajustamento diante dos problemas e das falhas de funcionamento de um sistema. A multirregulação pode também ser geradora de desordem e de contradições. (Maroy, 2011, p. 23)

As reformas educacionais parecem produzir e ser produtoras de um conjunto de relações sociais que se expressam naquilo que Ball (2004) denomina “Acordo Político do Pós-Estado da providência” que está relacionado a conjunto de relações de “governança” e de novas distribuições de hierarquias e responsabilidades.

Nesse contexto, ocorre a passagem do Estado como provedor para o Estado como regulador dos serviços e avaliador de resultados – que governa e monitora as atividades dos setores públicos e privados a distância. Ainda como característica do acordo político definido por Ball (2004), ocorre mudança no papel do cidadão – de uma posição de dependência do Estado de Bem-Estar Social para a condição de consumidor ativo.

No contexto de Minas Gerais, o que se identifica é a construção de uma regulação das políticas educativas, em grande parte, influenciada pela New Public Management”. Esse conjunto configura um padrão de regulação que parece convergir para uma regulação transnacional que visa a adequar esse nível de ensino às novas demandas do setor produtivo e do capital transnacional.

Segundo Damasceno (2010), em face da crise do Estado de Bem-Estar Social nos anos 1970, buscou-se a superação do modelo de intervenção do Estado nas áreas social e

econômica, recorrendo-se a correntes gerenciais que foram desenvolvidas para o setor público: o Public Service Oriented (PSO) e o Consumerism. Como lembra a autora, esse movimento é também denominado de “managerialism” ou “New Public Management” ou “Nova Administração Pública”. As várias correntes gerenciais compreendem desde a busca pela eficiência e produtividade, até a participação popular.

Esse novo modelo de gestão, denominado 'Administração Pública Gerencial' ou 'Nova Gestão Pública' (New Public Management) é um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade, portanto, está associado ao movimento de reforma do Estado e de seu aparelho. (Damasceno, 2010, p. 116)

Os pressupostos norteadores do CG são balizados pelos valores da eficiência e da eficácia.

A VISÃO DOS SUJEITOS ACERCA DAS MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO FRENTE ÀS REFORMAS DE ESTADO E DA EDUCAÇÃO

Antes de apresentar a visão dos sujeitos envolvidos na pesquisa, torna-se relevante caracterizá-los quanto ao perfil pelos recortes de idade e gênero. A descrição abaixo se relaciona aos respondentes dos questionários aplicado durante a pesquisa de campo na FAE/CBH.

No que se refere à faixa etária, a maior concentração de respondentes encontra-se entre 41 e 50 anos (38,5%). Na faixa entre 51 e 65 anos estão 25,6%; os demais estão assim distribuídos: entre 31 e 40 anos (17,9%). Há apenas um docente (2,6%) na faixa etária de 21 a 30 anos que possui 28 anos. Dois docentes (5,1%) não declararam a idade e (10,3%) é constituído de pessoas acima de 60 anos. A amplitude de idade dos entrevistados é 38 anos. Em síntese, os respondentes têm em média, 48 anos – mesma tendência observada no Censo da Educação Superior de 2011 cuja média de idade dos docentes das IES do país é 47 anos.

Fanfani (2005) afirma que a idade é um atributo importante em toda categoria social. O autor argumenta que, em alguns países os docentes adquirem os atributos necessários ao exercício profissional em uma idade inferior a outros grupos ocupacionais. No caso da docência da educação superior, esse recorte de idade suscita questões para investigações futuras: com que idade em média o docente da educação superior se insere no ofício? Quais são os mecanismos de regulação da profissão? Em que medida a idade influencia as condições de ingresso? Da mesma forma, em relação ao recorte de gênero. Porque a

presença masculina ou a presença feminina predomina em alguma ou outra área da educação superior? Os cursos da área de magistério, no caso formação de professores em nível superior refletem a tendência da presença feminina na educação básica?

Em relação à UEMG, a maioria dos docentes respondentes é do sexo feminino – uma tendência diferente dos dados do censo da educação superior de 2011 que apontam a predominância do sexo masculino. É provável que essa diferença se explique pelo fato da investigação abranger o curso de Pedagogia que vem se ocupando da formação de professores. Como é sabido, o magistério vem passando por um processo de feminização a partir do século XIX.

Em relação ao tempo de atuação na docência da educação superior, observa-se que, a maioria dos docentes pode ser considerada experiente à medida que têm entre 10 e 19 anos de experiência nesse nível de ensino (26 docentes ao todos) sendo que 24 desses têm o mesmo tempo de atuação na própria UEMG.

Além do tempo de experiência, observou-se que os professores respondentes têm uma formação diversificada em termos de áreas de graduação. Dado que a formação se constitui como um dos elementos estratégicos para a qualidade do ensino e é um dos requisitos que têm maior peso nos processos de avaliação para a finalidade de credenciamento da IES, torna-se necessário identificar quais têm sido as medidas que a instituição tem adotado para possibilitar o desenvolvimento profissional dos docentes em termos de formação / titulação, sobretudo, em nível de mestrado e doutorado. Cabe lembrar que o *campus* BH como um todo, na época da realização da pesquisa, tinha a seguinte configuração do corpo docente em termos de titulação: graduados (76); especialistas (272); mestres (385) e doutores (120).

No que concerne à UEMG, como lembra Brito (2009), em 1990, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais relacionou 11 fundações educacionais que optaram pela absorção como unidade da UEMG, sem implantar uma universidade de fato.

Observa-se em relação à Instituição e às universidades estaduais como um todo: o pouco reconhecimento dessas. Tal falta de reconhecimento, muitas vezes se traduz na falta de definição de quem financia a educação superior pública estadual.

Além de um relativo abandono em relação à questão do financiamento, observa-se, até mesmo, a falta de conhecimento sobre a existência de instituições de educação superior

públicas estaduais e municipais. A Associação Brasileira de Reitores de Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM tem lutado por um maior reconhecimento dessas instituições no campo das políticas públicas.

Acerca da (in)visibilidade das IEES e das IMES, a gestora da UEMG entrevistada na pesquisa argumenta que:

(...) Só que se você for olhar na Constituição, na LDB, onde você for olhar, eles falam quem financia todo mundo, menos as estaduais. Então isso eu já levantei na Assembleia Legislativa, (...) enquanto as federais têm só um pai que se chama MEC, as estaduais, cada uma tem um pai que é o governo do estado delas. Então se o governo concorda em te ajudar, beleza! Se não quer nem saber de você, você está posta de lado. Por isso, toda essa penúria. (...) Antes eu até pensava em fazer uma tese de doutorado pensando, porque será que a UEMG tendo mudanças de governadores que são às vezes até brigados uns com os outros, às vezes até antagônicos, porque a UEMG não é olhada? (G1)

O depoimento da gestora entrevistada parece elucidativo da situação de abandono das estaduais.

É nesse cenário de (in)visibilidade das universidades estaduais que a organização do trabalho na instituição vai adquirindo novos contornos frente às reformas de Estado e da Educação.

O lugar secundário da educação superior nas políticas públicas e as dificuldades para a consolidação da UEMG enquanto universidade pública são também discutidos pela docente ligada ao movimento de professores da instituição.

Eu acho que, se tivéssemos a unidade, a unidade destas instituições isoladas como somos, eu acho que a gente poderia pensar em um projeto de universidade; mas se a reitoria não propuser abrir isto, vai ser uma frustração; porque, quando tomaram posse lá, pode ver, juntaram os diretores de unidade e os reitores e pronto e isto que foi a grande discussão. Jamais fizeram uma discussão nas unidades. E projeto gestado em gabinete vai para frente? Não vai; não vai. Embora eu acho e aposto e quero muito que essa universidade vá, mas a consolidação desta universidade passa por ter a vontade política; ela tem que ser uma universidade autônoma, independente de governo, tem que ser uma política de estado e este é o nosso discurso. É uma política de Estado porque ela vai ter uma previsão orçamentária garantida. Porque se ela não tiver isto, ela vai ficar sempre à mercê, inclusive de jogadas que são muito difíceis de se associar a uma universidade que quer se consolidar. (Professora P1)

O depoimento da docente de certa forma elucidada como a UEMG vem sendo constituída como universidade: através da incorporação de unidades, via de regra, oriundas de fundações particulares existentes no interior do Estado e não a partir da criação de novas

unidades públicas. Tais instituições passam a ser então, financiadas com recursos públicos. Entretanto, ao assumirem essas instituições a UEMG incorpora seu patrimônio, mas também, assume suas dívidas.

A consolidação da UEMG como universidade pública caminha nessa direção/tendência à medida que essa tem incorporado fundações educacionais do interior do estado – transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. No caso da UEMG, faltam estudos que compreendam o caráter e o desdobramento dessa forma de construção da relação público e privado. No qual, o público incorpora o patrimônio e as dívidas do privado.

A entrevistada P1 questiona o processo de expansão da universidade que, em seu entendimento, não se encontra atrelado a um projeto de universidade pública.

Porque que abre um curso em determinado lugar e não abre em outro? Eu estou lendo: a universidade começou no Brasil no início do século passado, em 1920 com a associação de vários e nós estamos ainda nessa perspectiva. Já se pensou o que a Universidade do Estado pode ter em Belo Horizonte? Ah! Já!. A FAPP de Políticas Públicas a grande criação. As políticas públicas e como um todo? Porque aí é o jogo das forças políticas. Esse ruralismo e eu nem sei se é ruralismo porque eu acho não fica bom. A universidade foi pensada para ter unidades regionais em lugares de amplo desenvolvimento; de amplo desenvolvimento. E onde é que ela está? Hoje ainda tem as fundações: Monlevade, que foi aberta depois; Ubá que é um ponto importante. Leopoldina é deste tamanho [pequena]; então fico pensando assim: onde tem a questão política tem lá mais força. Não foi porque se pensou que lá em Ubá, Ubá até precisa porque é a maior moveleira do país que precisa ter um curso de design lá; eu nem sei se é unidade ou se é um curso fora de sede. Mas porque Leopoldina abriu uma unidade em Leopoldina? Não é que eu seja contra; por mim pode abrir uma unidade em qualquer município dentro de uma perspectiva de uma universidade. E aí você vai saber nenhuma dessas unidades lá do interior tem sede própria.
(Professora P1)

A expansão da universidade parece se configurar como um campo de disputa no qual há interesses de diferentes setores envolvidos. Quais são os mecanismos de regulação que norteiam esse processo? Pois, muitas vezes, a incorporação ocorre independentemente das condições físicas e materiais da instituição de origem, que de um modo geral, são faculdades isoladas que não têm condições físicas de laboratórios, bibliotecas, entre outros. A docente entrevistada descreve uma situação que envolve uma das unidades e que reflete essa situação de falta de estrutura adequada.

Não têm condições ideais; há pouco tempo Monlevade estava com maior problema aí não tem laboratório, não tem equipamento e é escola de engenharia. Eram fundações e funcionam como agregadas. Barbacena

funciona no colégio militar. Nós pagamos 70.000 de aluguel aqui [na FAE]; eu acho que é isto; não conseguimos encontrar com duas salas porque são duas por andar. Um projeto de universidade sem dinheiro e sem perspectiva de como vai ser; eu acho que é o financiamento, a falta de autonomia administrativa e financeira porque ela conspira contra a autonomia acadêmica. (Professora P1).

O cenário no qual o CG vem se desenvolvendo parece se estruturar a partir dos elementos que Ball (2002) aponta como constitutivos das reformas: o mercado; a capacidade de gestão e a performatividade. Como argumenta o autor, os desempenhos servem como medidas de produtividade e rendimento. O CG coloca ênfase no corte de gastos e no desempenho eficiente dos servidores.

Em relação à visão das entrevistadas acerca da política do choque de gestão, aparece com maior ênfase a questão do corte de gastos e da responsabilização da instituição na consecução de resultados sem as condições necessárias e adequadas para o desenvolvimento do trabalho.

(...) essas reformas tipo choque de gestão e esses decretos que surgem assim só cortam as coisas da gente. Como cortam dos outros. Por exemplo, estão querendo que a gente corte vinte por cento do pessoal de recrutamento amplo. Nós estamos com déficit de funcionários. Outra coisa, que cortaram também... Vamos supor, se saiu alguém e ficou uma DAI, vamos supor, você não pode pôr outra pessoa no lugar porque eles congelaram a DAI. Eu não posso dizer que isso é um avanço. É muito complicado trabalhar assim. Estamos com um caso sério de duas pessoas do CEPEAD que nós não estamos podendo designar. Se essas pessoas saírem, nós estamos perdidos. Porque o povo não tem noção do que o CEPEAD faz aqui dentro. Entendeu? Isso é muito sofrido para o gestor por que há uma ingerência muito grande por parte da SEPLAG. E aí o quê que acontece? A gente que é uma universidade por parte da constituição, pela LDB, pelo nosso estatuto a gente tem autonomia financeira etc., mas não está tendo. Para designar uma pessoa tem que perguntar para a câmara de planejamento e gestão da SEPLAG se pode. (G1)

Como se pode perceber no depoimento da gestora, a regulação promovida pelo CG entra em conflito a autonomia da instituição. O CG de um lado apregoa a eficiência e a eficácia na gestão; de outro, ao criar mecanismos para o corte de gastos, acaba por contribuir, por exemplo, para a não reposição do quadro de pessoal. Da mesma forma em que há uma tendência à intensificação do trabalho docente, em relação ao servidor técnico-administrativo essa tendência também aparece, pois à medida que não há a recomposição do quadro, há uma tendência no aumento do número de tarefas para o servidor numa mesma jornada de trabalho. Em relação aos efeitos no trabalho docente, a professora 1 afirma que:

Essa política do choque de gestão ela é de uma tal maneira perniciosa à produção científica e à produção acadêmica! porque... por mais que a gente possa dizer que houve um programa x com bolsas para qualificação... nesse momento há algum processo de fomento para a pesquisa acadêmica através lá da FAPEMIG mas a gente vê claramente as condições, e é isto que eu sinto dentro do processo de gestão e vai muito da gestão por resultados. A gente está vivendo um momento em que tem que ter em mãos resultados, que, inclusive, são resultados imateriais muitas vezes, e a gente tem que entrar no lance da competição, das publicações, de um quanto isso, de quanto aquilo. Esse padrão CAPES que eu diria que o padrão de cobrança que do ponto de vista dessa política de gestão, comparado aí aos grandes movimentos, que é um padrão de cobrança de copa do mundo, é um padrão FIFA na hora da cobrança, mas que na hora de garantir as condições para que essa produção exista, ele é um padrão pífilo; não tem nada de FIFA. Por que é um controle que vai desde o material que você poderia ter disponível para você fazer um acesso à uma rede de internet ou ter um software, ter um espaço para que você pudesse receber, dialogar, publicar... (P1)

Como argumenta Mancebo (2011), a partir da adoção da pauta neoliberal, estabeleceu-se em diversos países uma série de medidas que, independentemente de serem consideradas ou não reforma, promoveram uma profunda redefinição do papel do Estado.

Esta redefinição consistiu na redução das funções do Estado de cunho social universalista, e da ampliação do espaço e do poder dos interesses privados, que implicou na retração financeira estatal na prestação de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensão, aposentadorias, entre outros) e a subsequente privatização ou, pelo menos, tentativa de privatização desses serviços (MANCEBO, 2011, p.70)

Nesse cenário, a UEMG vem experimentando um processo de privatização interna semelhante ao que vem ocorrendo nas IFES. Esse processo pode ser caracterizado pela adoção de mecanismos de administração e gerenciamento empresariais impostos pelo CG.

Na etapa do CG referente ao AR, há de acordo com o discurso oficial, uma pactuação de metas entre o governo e as instituições do serviço público. O resultado, no caso, relacionado ao cumprimento das metas é que vai determinar a pontuação que o órgão público obterá no processo de avaliação institucional, que, posteriormente, incidirá no cálculo da gratificação de desempenho a que os servidores, bem como os professores farão jus.

O que se pode observar a partir do depoimento das entrevistadas é que o órgão central, no caso a SEPLAG/MG, exerce um controle sobre a instituição, estabelecendo padrões de produtividade, mas não assegurando as condições para o cumprimento dos mesmos.

Nesse cenário, observa-se uma tendência à responsabilização do docente e do próprio gestor da unidade local pelos resultados independentemente das condições das materiais que são oferecidas.

Birgin (2000) discute a questão da ênfase que tem sido aos resultados e o lugar do Estado nesse processo.

As políticas propõem novos modelos institucionais: o eixo já não está nos procedimentos, mas nos resultados. Mas ainda, na visibilidade dos resultados porque é por meio de insumos e pela supervisão dos produtos que se regulam os procedimentos. O público reduz-se à *accountability*, à prestação clara de contas. O controle direto é substituído por um mais diversificado, com uma variedade de dispositivos e instâncias em um processo em que o Estado reassume um papel fundamental na regulação e no controle do ensino com estratégias nas esferas institucional, local e central. (Birgin, 2000, p. 110)

Embora aborde a realidade da Argentina, as análises da autora contribuem para a compreensão do papel que o CG vem desempenhando na gestão da educação e como que a questão da responsabilização, no caso, individual do docente se configura.

No cenário do CG, o Programa de Gestão de Desempenho Individual – PGDI constitui um dos componentes da Avaliação de desempenho do servidor. Trata-se de um instrumento que consiste no estabelecimento de metas pelo servidor/docente e das ações e atividades concernentes ao alcance dessas metas. O PGDI é feito através do preenchimento de um formulário no início de cada semestre. O acompanhamento do alcance dos resultados é feito junto com a chefia imediata. No caso dos docentes, pela chefia de departamento.

Já a ADI é feita através de formulários próprios e específicos, de acordo com a natureza da atividade que o docente desenvolve – ensino, pesquisa, extensão ou administração acadêmica.

O que se pode observar que, de um modo geral, a maioria dos docentes (24) afirma ter conhecimento acerca dos fundamentos legais e das finalidades do PGDI. A mesma proporção afirma ter acesso aos resultados.

A maior parte dos respondentes (cerca de 85%) afirma ter passado por processos de avaliação de desempenho e desses (mais de 70%) afirmam concordar que o trabalho do professor deve ser avaliado.

Entretanto, a maioria dos respondentes, mesmo os que se demonstram favoráveis à avaliação afirma que o instrumento deve ser reformulado para dar conta da complexidade do trabalho docente. Vejamos alguns exemplos de depoimentos:

Avaliações de desempenho elaboradas pela própria instituição de ensino e não as avaliações da SEPLAG. **(Respondente 1)**

Desde que seja para melhorar o desempenho, isto é, que haja um retorno dessa avaliação para o professor, mas não deve se o objetivo for puni-lo de alguma forma. **(Resposta do docente nº18).**

Toda atividade de trabalho deve ser avaliada, porém, de forma democrática, justa, obedecendo condições, tais como condições de trabalho, etc. **(argumento apresentado pelo professor nº 27)**

Avaliação para a melhoria do desempenho profissional e não para progressão na carreira e gratificação salarial. **(Professor nº 23)**

Porém, acho quem avalia conhece muito pouco a realidade da sala de aula **(Professor nº 33)**

Na próxima parte do artigo são apresentados alguns elementos que caracterizam o trabalho docente na Instituição, sobretudo no contexto das Reformas do Estado.

OS CONTORNOS DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE DO ESTADO

Em função da alteração no regime previdenciário dos servidores públicos estaduais decorrentes da Lei Complementar nº 100 de 2007, houve uma mudança na sua situação funcional dos servidores, sendo esses considerados a partir da promulgação da Lei, efetivados.

De acordo com dados disponibilizados no sítio da Instituição referentes ao ano de 2009, dos 736 docentes que compunham o quadro de professores (considerando todos os *campi*), 65 eram efetivos e 671 eram efetivados e designados. Frente a esse cenário desenhado pela situação funcional dos docentes, elege-se como categoria para a caracterização do trabalho docente na instituição, a precarização do trabalho.

No contexto das reformas a que a educação superior vem sendo submetida, houve durante o percurso a pesquisa, um processo de alteração no regime de trabalho de alguns docentes – a regularização da carga horária – para 20 h ou 40h, que foi difundida sob a denominação de ampliação de carga horária. Tal ampliação foi regulamentada

pelo Decreto 46024 de 16 de agosto de 2012. Embora a legislação seja daquele ano, a execução da Lei ocorreu somente no segundo semestre de 2013. De acordo com a gestora entrevistada, esse movimento envolveu um processo de negociação junto à SEPLAG/MG.

Em relação aos docentes respondentes, o que se observa é, que do total de 35, 12 têm carga horária diferenciada, ou seja, não se enquadram no regime quarenta horas. A maioria (11) é de efetivo/efetivado pela Lei nº 100/2007 que, como foi argumentado, preservou a carga horária que o docente possuía quando da promulgação da Lei.

Entretanto, a instituição da Lei nº 100 promoveu uma mudança na carreira docente – a criação de uma categoria funcional “nova” denominada efetivado. Essa nomenclatura se refere especificamente, ao servidor público que se encontrava em exercício na data da publicação da Lei.

A figura do efetivado é (re)produzida a partir da hibridação de duas outras figuras que se situam em dois polos opostos: o efetivo e o designado. O primeiro constitui o núcleo estável da universidade e é formado por trabalhadores concursados e com o *status* de estável. O segundo embora configure a maioria em termos de número de docentes, constitui o núcleo periférico formado por trabalhadores temporários e instáveis.

O sentido atribuído ao termo hibridação aqui é o mesmo que tem sido utilizado no campo do currículo. Como lembram Matos & Paiva (2007) uma das questões básicas que perpassa os usos contemporâneos do termo é a “ruptura com a ideia de pureza e determinações unívocas”. O termo

(...) não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos lembra que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias governo, etc) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional. Esse novo híbrido é uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro. (Matos & Paiva, 2007, p. 188)

Nesse cenário, o efetivado é um servidor que deixa de ter um contrato *pro tempore* até 31 de dezembro de um ano corrente, para ter um contrato *sine die*. Entretanto, apesar do *status* diferenciado, o efetivo fazendo parte do núcleo periférico de trabalhadores instáveis tendo em vista o fato de que, esse pode ser substituído a qualquer momento por um professor concursado – o efetivo de fato e de direito – o trabalhador estável.

Outro elemento que fomenta essa hibridação é a ampliação/ regularização da carga horária instituída pelo Decreto 46024/2012. Esse Decreto possibilitou que os efetivados fossem enquadrados no regime de 20 ou 40h conforme seu interesse e necessidade. Entretanto, a implementação dessa medida não ocorreu em toda a universidade. A única unidade que implementou esse enquadramento na totalidade, foi a FaE (pelo menos entre os solicitantes). Nas demais unidades, a ampliação ocorreu parcialmente, ou não ocorreu.

A diferenciação na execução da ampliação se deve a dois fatores: O primeiro, relacionado à correlação de forças dos sujeitos envolvidos, pois feitos os estudos que comprovavam a necessidade e a viabilidade financeira da ampliação, a FaE optou, através de votação dos membros das instâncias colegiadas de não estabelecer critérios como: titulação e tempo de atuação na instituição. Os docentes optaram por “universalizar” a ampliação. O segundo fator refere-se ao processo de negociação da gestão / *staff* junto à SEPLAG, pois como lembra a gestora entrevistada, a ampliação não pode, por exigência do órgão central, gerar impacto financeiro. Esse processo de ampliação parece tratar-se também de uma regulação “por baixo”.

Um dos critérios foi a titulação. Por causa da tal comissão que propôs isso. Uma coisa que aconteceu que me aborreceu muito foi que, os graduados não puderam pedir a ampliação. Sendo que nós tivemos graduados efetivados com 40 horas. Se aqueles tiverem direito, esses também tinham que ter. Mas isso tudo aí é outro caso que eu vou explicar. Mas então, o que acontece? Um dos critérios foi esse: doutores, mestres e especialistas. (G1)

O outro elemento constitutivo da precarização do trabalho docente na Instituição é a relação salarial que se configura como uma questão candente, à medida que a amplitude salarial na UEMG em termos de rendimento bruto chega ao valor de R\$ 12.185,43 e em relação ao rendimento líquido, de R\$ 7.700,00.

Se considerados a relação entre tempo de atuação e rendimento bruto, o tempo de serviço na instituição parece configurar-se como um mecanismo de regulação dos salários, pois à medida que o primeiro aumenta, o segundo também aumenta.

Em síntese, em termos de rendimento mensal bruto, a maior concentração está na faixa de R\$ 3.000,00 a R\$ 5.999,00 (10), seguido de R\$ 6.000,00 a R\$ 8.999,00 (8). Na faixa de até R\$ 2.999,00 temos sete docentes.

Além da situação funcional, do regime de dedicação e dos salários, há outra questão complexa em relação ao trabalho docente: a política de qualificação dos trabalhadores no contexto da Universidade. A qualificação dos docentes constitui um dos eixos estruturantes do PDI da instituição, inclusive, é um dos itens avaliados pelo Conselho Estadual de Educação para fins de recredenciamento da Instituição. Entretanto, quando se analisa a questão do apoio institucional para o processo de qualificação ou, a oferta de programas de qualificação pela Universidade, o número de docentes, pelo menos entre os respondentes que tiveram acesso a programas de qualificação ou liberação para se qualificarem ainda é baixo – menos de 20%, os demais que passaram por qualificação, cerca de 20% o fizeram sem as condições mencionadas.

17

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Profícuos estudos tais como os reportados neste artigo: os de Maués (2006; 2010); Dourado (2008); Leher; Lopes (2008); Sguissardi (2009); Mancebo (2011), entre outros, retratam o conjunto de transformações a que a educação superior vem sendo submetida, sobretudo, em função das mudanças no mundo do trabalho e das reformas educacionais das últimas décadas. Entretanto, tais estudos refletem a realidade das IFES.

É certo que algumas transformações são comuns a ambas as realidades. Entretanto, as diferenças são também expressivas. Em relação ao trabalho docente nas federais, por exemplo, a propalada conversão do professor em empreendedor é muito mais visível. Pois como demonstram alguns autores, como Maués (2010) se reportando a Slaughter y Leslie (1997), o capitalismo acadêmico vem se construindo no âmbito das IFES. Essa noção é utilizada pelas autoras para descrever as relações que a universidade mantém com o mercado, desenvolvendo pesquisas a partir dos interesses de seus financiadores. No caso da UEMG, pelo menos no *campus* BH essa tendência não foi identificada.

Nas IFES as condições de trabalho são bastante diferenciadas. E, da mesma forma, os traços da precarização e da intensificação do trabalho também os são. Enquanto nas IFES os professores têm um regime de trabalho definido em 20 h, 40 h ou 40 h com dedicação exclusiva, na UEMG, embora previsto no estatuto da instituição, identificou-se um expressivo contingente de professores horistas com regime de trabalho variando entre 06 e 39 h. Se nas IFES a precarização se manifesta através do arrocho salarial e do pagamento por gratificações, na UEMG, além desses elementos, há ainda, como foi

discutido no parágrafo anterior, o regime de trabalho diferenciado e a figura do trabalhador temporário que, ao invés de se configurar como uma exceção decorrente de uma situação emergencial constitui-se, como regra da carreira. Nesse sentido, pode-se dizer que, diferentemente do que os autores apresentam como algo da realidade das IFES – as figuras do professor visitante ou do professor substituto como eventuais; na estadual o contrato temporário vem se tornando um elemento de regulação das relações de trabalho. Nas IFES, o primeiro normalmente é convidado para ministrar cursos e disciplinas na pós-graduação; o segundo, como lembra Souza (2003), para suprir as necessidades decorrentes de licenças médicas; licenças para qualificação, etc., mas com o limite de tempo de vigência de contrato, de no máximo dois anos de duração.

Na UEMG coabitam o efetivo (estável, cujo ingresso na carreira ocorre por concurso público); o designado (trabalhador temporário) e o efetivado (o híbrido que transita entre as duas situações como foi apresentado anteriormente). Em síntese, se nas IFES os professores substitutos e visitantes são eventualmente contratados, na UEMG a existência de professores temporários é permanente.

Nesse contexto, no que concerne ao papel do Estado no financiamento da Educação Superior, sobretudo em relação à UEMG, o “desfinanciamento” parece se manifestar de outra forma: através do “congelamento” do valor da dotação orçamentária a despeito do crescimento da universidade, em especial, pela via da estadualização.

O processo de estadualização da UEMG parece inverter a lógica privatista predominante nos anos 1990 na educação superior – a expansão pela via privada. No entanto, há que se analisar o caráter e os desdobramentos desse processo de estadualização. Porque, como foi problematizado por uma das entrevistadas, a expansão da UEMG através da incorporação de unidades do interior, muitas vezes está muito mais vinculada a interesses do poder local do que à necessidade regional de fato.

Esse movimento, como argumentado por representantes do Sindicato da UEMG é coerente com os princípios de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Entretanto, como assegurar a propalada qualidade da educação se, a dotação orçamentária para a instituição continua a mesma a despeito do número de instituições incorporadas? No contexto mineiro, sobretudo no que diz respeito à situação da UEMG, o que se observa é que cada vez mais os recursos oriundos do Estado permanecem no

mesmo patamar – 2% do orçamento geral do Estado e as formas de controle e avaliação estão cada vez mais efetivas como é o caso da avaliação de desempenho docente cujos resultados servem de base tanto para a composição salarial, quanto para o cálculo de gratificações de desempenho individuais.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./ Dez. 2004.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, Universidade do Minho, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARROSO, J. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: EDUCA/ Unidade de I&D de ciências da Educação, 2006, 262 p.

BARROSO, J. Prefácio. In: KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma Argentina. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 111, p. 95-113, dez/2000.

BRITO, V. L. A. F. de. O Ensino Superior na Constituição do Estado de Minas Gerais. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 12, nº 13, Jul-2009 – p.53-76.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento das reformas educacionais do Acre**. 2010. 351 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

DOURADO, L. F. Políticas de expansão da Educação Superior e a modalidade EAD. In: MANCEBO, D.; SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. (orgs.) **Reformas e Políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

FANFANI, E. T. **La condición docente**. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005. 324 p.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n.55, nov. 2001. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010-32622001000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 abr 2012.

LEHER, R. & LOPES, A. Trabalho Docente, carreira, autonomia e mercantilização da educação. In MANCEBO, D.; SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. (orgs.) **Reformas e Políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 73-96.

MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. Cap. 4, p. 69-88. In: DAL ROSSO, S. et alii. **Associativismo e sindicalismo em educação** – organização e lutas. v.1 Brasília: Paralelo 15, 2011.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. BH: Fino Traço, 2011. p. 19-45.

MATOS, M. do C.; PAIVA, E. V. de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n. 22, p.185-201, Jul/Dez 2007.

MAUÉS, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p.141-160, 2010. Editora UFPR.

_____. A Reforma da Educação Superior no Brasil. **VI Seminário da REDESTRADO** – Regulação Educacional e Trabalho Docente. RJ: UERJ 06 e 07 de novembro de 2006.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 10-abr-2011.

POPKEWITZ, T. **Reforma Educacional: uma política sociológica** – poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz Affoso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294 p.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: SGUISSARDI, V.; BIANCHETTI, L. B. (orgs.) **Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (coleção educação contemporânea). p. 133- 176.

SOUZA, D. B de. O contrato precário de trabalho e a degradação do Ensino Superior público brasileiro. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II – nº 23 – abril/2003 – Mensal – ISSN 1519.6186. Disponível em: <espacoacademico.com.br/023/23csouza.htm> acesso: 04-jan-2014.