

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Andressa de Araújo Moreira

**A SINTONIA ENTRE O SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO DE
MATRIZ GERENCIAL E LOBISTA E O PARADIGMA DA EXCELÊNCIA: a
experiência da UFMG (2003-2016)**

Belo Horizonte
2020

Andressa de Araújo Moreira

**A SINTONIA ENTRE O SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO DE
MATRIZ GERENCIAL E LOBISTA E O PARADIGMA DA EXCELÊNCIA: a
experiência da UFMG (2003-2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Savana Diniz Gomes Melo

Belo Horizonte
2020

M838s
T
Moreira, Andressa de Araújo, 1988-
A sintonia entre o sindicalismo docente universitário de matriz gerencial e lobista e o paradigma da excelência [manuscrito] : a experiência da UFMG (2003-2016) / Andressa de Araújo Moreira. - Belo Horizonte, 2020.
270 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Savana Diniz Gomes Melo.
Bibliografia: f. 244-260.
Anexos: f. 261-270.

1. Associação Profissional dos Docentes da UFMG -- Teses.
2. Educação -- Teses. 3. Professores universitários -- Sindicalismo -- Minas Gerais -- Teses. 4. Professores universitários -- Movimento sindical -- Minas Gerais -- Teses. 5. Professores universitários -- Trabalho -- Teses. 6. Ensino superior -- Teses.
I. Título. II. Melo, Savana Diniz Gomes, 1959-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 331.88

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA ANDRESSA DE ARAÚJO MOREIRA

Realizou-se, no dia 18 de dezembro de 2020, às 14:00 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, a 1420ª defesa de dissertação, intitulada *A sintonia entre o sindicalismo docente universitário de matriz gerencial e lobista e o paradigma da excelência: a experiência da UFMG (2003-2016)*, apresentada por ANDRESSA DE ARAÚJO MOREIRA, número de registro 2018658713, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Savana Diniz Gomes Melo - Orientador (UFMG), Prof(a). André Rodrigues Guimarães (UNIFAP), Prof(a). Hormindo Pereira de Souza Junior (UFMG).

A comissão considerou a dissertação:

Aprovada destacando a sua relevância e originalidade, recomendando a publicação em forma de artigos e outros formatos acadêmicos.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título da dissertação para: (Não se aplica.)

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 18 de dezembro de 2020.

Prof(a). Savana Diniz Gomes Melo (Doutora)

Prof(a). André Rodrigues Guimarães (Doutor)

Prof (a). Hormindo Pereira de Souza Junior (Doutor)

Às lutadoras e lutadores sociais que destinaram suas vidas, forças e talentos à defesa do caráter público, gratuito, laico, democrático e popular da universidade brasileira.

AGRADECIMENTOS

A escrita dessa dissertação significou para mim um reencontro com as elaborações que individual e coletivamente produzi na militância social e orgânica nos últimos anos. As jornadas de junho de 2013 foram o maior ascenso político que a minha geração já viveu. Nelas, práticas discursivas e políticas tradicionais foram questionadas pela nova vanguarda de ativistas sociais que se pôs a lutar. Aprendi com mais força que o novo sempre vem!

Particularmente, a vivência como ativista nas ocupações da UFMG em 2016 contra a EC 95 foi o que me levou a pesquisar o APUBH. Testemunhar um sindicato com tamanhos recursos, mas com desproporcional disposição em apoiar o movimento estudantil em luta despertou-me atenção.

Saúdo os que vieram antes de nós: Marx, Engels, Lênin, Trotsky e Nahuel Moreno pelas contribuições analíticas que confirmam a atualidade da revolução socialista em permanência. Os últimos anos não foram fáceis do ponto de vista das mazelas vividas pela classe trabalhadora. Há que se ter disposição para arrancar alegria ao futuro.

Me coloco desde esta condição para agradecer a todos com quem convivi e em que pude me apoiar nestes quase 3 (três) anos dedicados à pesquisa.

Sou grata à UFMG pelos anos de aprendizado e pela qualidade das relações políticas e acadêmicas que pude desenvolver nessa instituição. A universidade está viva. Meus agradecimentos se direcionam aos funcionários, professores e terceirizados com quem direta ou indiretamente me relacionei ao longo destes anos.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa *Universitatis*, em especial Paula e Fran, e do programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, agradeço pelos debates e por fazer da vivência enquanto pesquisadora um processo coletivo e de constante elaboração. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo aporte financeiro a esta pesquisa. Essa oportunidade afirma que a universidade pública e gratuita brasileira resiste!

Agradeço ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pela possibilidade de conciliar meu trabalho com a escrita desta dissertação. Ser Agente de Pesquisa e Mapeamento (APM) me apresentou outra perspectiva no que se refere aos indicadores e parâmetros para viabilidade da política pública no Brasil. À Ângela, primeira supervisora com quem tive oportunidade de trabalhar, quem por tanto apoio cheguei a apelidar de “Ânjala”.

À diretoria do APUBH gestão 2018-2020 na figura do Prof. Eliezer Costa e à funcionária Daniele quem digitalizou todo o acervo ao qual pude ter acesso. Sem este apoio a pandemia teria transfigurado toda a empiria de minha pesquisa.

Aos amigos e familiares que durante o processo de escrita leram e contribuíram para a formatação desta dissertação, meu profundo obrigada: Amandinha, Pedro, Brenda, Carla, Pagu, Loli e Romin.

À militância do Resistência/PSOL e do AFRONTE que em suas distintas formatações me fazem aprender, aprender sempre. A abnegação, a seriedade e o compromisso revolucionários que encontro no olhar de meus companheiros me encoraja a qualquer batalha. Contar com a sensibilidade de vocês num período de tanta turbulência e responsabilidades políticas nos permitiu estarmos juntos e chegarmos até aqui. Que venham as próximas batalhas!

Às minhas amigas Aline e Pagu por tanto amor e afeto. Obrigada por não desistirmos de nós, nunca. Sem vocês sou pá furada.

À minha família pelo apoio absoluto e incondicional. À Maria, vó Cuca, minha matriarca referência. Lutadora e forte. À Loli, minha mãe, meu refúgio emocional e de vida meu eterno agradecimento. Ao Zé, meu pai, minha gratidão pela firmeza e disponibilidade. Ao meu irmão Daniel que, a seu modo, sempre me estendeu a mão e se preocupou comigo. Ao meu companheiro de vida Romin por ser a pessoa com quem pude contar todos os dias desde que nos conhecemos. Sem vocês minhas forças não seriam suficientes.

À Rosilene, uma das idealizadoras do “projeto maior” do qual esta pesquisa faz parte, agradeço por nos abrir caminhos. Sua combatividade encoraja a todas nós.

À minha orientadora Savana, por quem construí uma estima verdadeira, agradeço pela confiança e envolvimento. Ela me aceitou como pesquisadora militante e trabalhadora. Mulher de nome forte e postura firme cujos direcionamentos e contribuições foram fundamentais para atribuir sentido e crítica ao percurso que topamos fazer juntas. Sem sua parceria as dificuldades certamente seriam maiores.

*A vida é bela. Que as gerações futuras a libertem de todo mal,
opressão e violência e a desfrutem plenamente.*

Leon Trotsky, Minha vida.

RESUMO

Esta dissertação insere-se no âmbito dos estudos sobre a educação superior pública e buscou analisar, sob o referencial marxista, a luta sindical docente em uma universidade de excelência, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no período de 2003 a 2016. A questão central foi apreender como os professores da UFMG, uma universidade de excelência brasileira, se relacionam com a luta sindical e com o seu sindicato, a Associação dos Professores Universitários de Belo Horizonte (APUBH). Para tanto, foi realizada revisão bibliográfica, pesquisa documental, com destaque aos documentos sindicais, e entrevistas semiestruturadas com docentes da UFMG. No caso brasileiro, a pesquisa de excelência e, portanto, aquela produtora de conhecimento-mercadoria, ocorre nas universidades estatais e públicas, cujo polo irradiador concentra-se na Pós-Graduação. A exigência de que o docente seja produtivo agrega desafios ao sindicalismo docente universitário. A pesquisa revelou que do protagonismo político nas lutas locais e nacionais o APUBH passou a liderar movimentações dispersivas no âmbito sindical docente. Sob os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) o grupo político que permaneceu mais de 10 anos no APUBH deslocou a prática da entidade da combatividade ao lobismo. À frente do sindicato, os diretores isolaram o sindicato docente da UFMG das entidades e do sindicalismo docente nacional, adotando a estratégia de gerir e judicializar o conflito e os direitos dos professores de forma particular. A adaptação ao Estado trouxe à direção do APUBH uma concepção gerencial caracterizada pela busca de eficiência na prestação de serviços. Este fenômeno encontrou ambiente fértil na universidade de excelência. Os docentes entrevistados não contrariam, nem no cotidiano, a indução de métricas em seu trabalho, ainda que defendam o caráter público e gratuito da universidade. Além de atribuir a atividade sindical aos “sindicalistas”, a maioria dos entrevistados não identifica o reajuste salarial pleiteado nacionalmente como prioridade, devido a realidade salarial dos trabalhadores brasileiros. Preferem a negociação com os gestores do Estado às práticas de greve. Sob os governos petistas, o sindicalismo e a luta sindical docente na UFMG são marcados pela colaboração de classes e pela adesão aos modelos de capitalismo sindical e capitalismo acadêmico. Uma conformação política e ideológica que favoreceu o projeto da classe dominante.

Palavras-chave: Educação Superior; Trabalho Docente Universitário; Luta Docente; Sindicalismo Docente.

ABSTRACT

The present research is located within the field of public higher education and sought to analyze, under the Marxist framework, the professors' union fight at a university of excellence, the Federal University of Minas Gerais (UFMG), from 2003 to 2016. The central issue was to learn how professors at UFMG, a university of Brazilian excellence, relate to the union struggle and its union, the Association of University Teachers of Belo Horizonte (APUBH). To this end, it was held a bibliographical review, a documentary research with emphasis on union documents, and semi-structured interviews with UFMG professors were carried out. In regard to the Brazilian case scenario, a research of excellence and, therefore, the one which produces knowledge-merchandise, happens in state and public universities whose spreading center is concentrated in Graduate Studies. The demand that professors need to be productive adds challenges to the university professors' union. This research has revealed that from the political role played in local and national fights, APUBH started to lead dispersive movements within the professors' union. Under the governments of the Worker's Party (Partido dos Trabalhadores, PT), the political group that remained in APUBH for over 10 years shifted the practice of the entity from combativeness to lobbying. At the head of the union, the board of directors has isolated the UFMG professors' union from the entities and national teaching unionism, adopting the strategy of managing and judicializing the conflict and the professors' rights in a particular way. The adaptation to the State has brought to the direction of APUBH a managerial conception characterized by the search for efficiency in the provision of services. This phenomenon has found a fertile environment at the university of excellence. The professors interviewed do not contradict, nor even in daily life, the induction of metrics in their work, although they defend the public and free university features. In addition to assigning union activity to "unionists", the majority of the respondents did not identify the salary adjustment nationally pleaded as a priority, due to the wage reality of the Brazilian workers. They prefer negotiating with State managers to strike practices. Under PT governments, unionism and the professors' union struggle at UFMG are marked by class collaboration and the adherence to models of union capitalism and academic capitalism. A political and ideological conformation that favored the project of the ruling class.

Keywords: Higher Education; University Professors' Work; Teachers' Fight; Teaching Unionism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1- Quadro-síntese dos docentes entrevistados na pesquisa.....	21
QUADRO 2- Quadro-síntese dos documentos pesquisados.....	27
GRÁFICO 1- Distribuição geográfica das 100 melhores universidades do mundo.....	85
TABELA 1- Evolução das citações e do impacto das publicações brasileiras – 1981-2003.....	86
GRÁFICO 2- Trabalhos publicados: Brasil x Países competidores em áreas da política industrial - 1981-2003.....	87
GRÁFICO 3- Trabalhos publicados: Brasil x Países competidores em áreas da política industrial - 1981-2003.....	88
TABELA 2- Evolução das matrículas entre setores público e privado (1990 a 1994).....	113
GRÁFICO 4- Número de matrículas em cursos de graduação na Rede Pública- 1980-2017.....	121
GRÁFICO 5- Evolução do SNPG, 1976-2015.....	122
GRÁFICO 6- Evolução de greves do ANDES (1980 e 2012) e investimento nas IFES entre 1956 e 2012.....	135
TABELA 3- Número de dias parados por décadas.....	135
TABELA 4- Número de dias parados em cada governo.....	136
TABELA 5- Posição das universidades brasileiras no Ranking Geral da THE 2015-2016.....	145
TABELA 6- Evolução do número e do percentual arredondado de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFMG, por nota, de 2001 a 2016.....	145
GRÁFICO 7- Número de depósitos de patentes por ano, de 1992 a agosto de 2016.....	146
QUADRO 3- Pontuação referente à participação em atividades de docência nos Programas de Pós-Graduação da UFMG (2015).....	148
QUADRO 4- Bonificação relacionada à produtividade em pesquisa nos Programas de Pós-Graduação da UFMG (2015).....	148
TABELA 7- Vencimento e Retribuição por Titulação do Magistério Federal – Dedicção Exclusiva.....	149
TABELA 8- Evolução do número total de docentes com credenciamento permanente nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UFMG, de 2010 a 2020.....	150
QUADRO 5- Greves docentes de 2005 a 2016 - UFMG.....	164
TABELA 9- Receitas e despesas do APUBH entre 2008 e 2015.....	167
QUADRO 6- Quadro-síntese das assembleias do APUBH de 2004 a 2016.....	172
QUADRO 7- Quadro-síntese das diretorias do APUBH de 2004 a 2016.....	193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPPSP - Associação do Professorado Público de São Paulo
AD - Associações de Docentes
Adunb - Associação dos Docentes da Universidade de Brasília
Adunifei - Associação dos Docentes da Universidade Federal de Itajubá
ALCA - Área de Livre-Comércio das Américas
ANDES/SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APUBH - Associação dos Professores Universitários de Belo Horizonte
APUFSC - Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina
APM - Agente de Pesquisa e Mapeamento
ASPUV - Seção Sindical dos docentes da Universidade Federal de Viçosa
BH-TEC - Parque Tecnológico de Belo Horizonte
BM- Banco Mundial
CAs - Comitês de Assessoramento
CAD - Centro de Atividades Didáticas
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/1988 - Constituição Federal de 1988
CGU - Controladoria Geral da União
C&T - Ciência e Tecnologia
CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas
CN - Congresso Nacional
CNG - Comando Nacional de Greve
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAD - Conselho Nacional de Associações de Docentes
CONLUTAS - Coordenação Nacional de Lutas
COLTEC - Colégio Técnico da UFMG
CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPB - Confederação do Professorado Brasileiro
CPP - Centro do Professorado Paulista
CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil

CPPD - Comissão Permanente de Pessoal Docente
CS - Conselho Superior
CSP - Central Sindical e Popular
CTB - Central dos Trabalhadores Brasileiros
CTC-ES - Conselho Técnico Científico da Educação Superior
CTIT - Coordenadoria de Transferência e Inovação Tecnológica
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DCE - Diretório Central dos Estudantes
DE - Dedicção Exclusiva
DIT - Divisão Internacional do Trabalho
DRI - Diretoria de Relações Internacionais
EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EC - Emenda Constitucional
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EUA - Estados Unidos da América
FAE - Faculdade de Educação
FACE - Faculdade de Ciências Econômicas
FAFICH - Faculdade de Ciências Humanas
FALE - Faculdade de Letras
FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FI - Fator de Impacto
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNPRESP - Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal
GAE - Gratificação de Atividade Executiva
GED - Gratificação por Estímulo à Docência
GEMAS - Gratificação Específica do Magistério Superior
GT - Grupo de Trabalho
HU - Hospitais Universitários
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA - Instituto de Ciências Agrárias

ICB - Instituto de Ciências Biológicas
ICEX - Instituto de Ciências Exatas
ICT - Instituições Científicas e Tecnológicas
IES - Instituições de Educação Superior
IFES - Institutos Federais de Ensino Superior
IFET - Institutos Federais de Educação Tecnológica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPI - Instituto Nacional da Propriedade Industrial
ISI - Institute for Scientific Information
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MDIA - Movimento Docente Independente e Autônomo das Instituições Federais de Ensino
ME - Movimento Estudantil
MEC - Ministério da Educação
MIT - Massachusetts Institute of Technology
MNNC - Mesa Nacional de Negociação Coletiva
MOC - Montes Claros
MPOG - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MS - Magistério Superior
MT - Ministério do Trabalho
NCST - Nova Central Sindical dos Trabalhadores
NOEI - Nova Ordem Econômica Internacional
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
OS - Organizações Sociais
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC - Projeto de Emenda Constitucional
PEP - Ponto de Encontro do Professor
P&D - Pesquisa e Desenvolvimento
PI - Produção Intelectual

PL - Projeto de Lei
PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PLS - Projeto de Lei do Senado
PNE - Plano Nacional de Educação
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PROIFES - Fórum dos Professores das Instituições Federais do Ensino Superior
PRORH - Pró Reitoria de Recursos Humanos
PRPG - Pró Reitoria de Pós-Graduação
PRPq - Pró Reitoria de Pesquisa
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL - Partido Socialismo e Liberdade
PSTU - Partido dos Trabalhadores Unificado
PT - Partido dos Trabalhadores
PUCMG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRCE - Plano Único de Carreiras, Retribuição, Cargos e Empregos
PUCRJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS - PUC do Rio Grande do Sul
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJU - Regime Jurídico Único
RT - Retribuição por Titulação
SI - Sem informação
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SN - Sindicato Nacional
SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação
SUS - Sistema Único de Saúde
TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU - Tribunal de Contas da União
THE - Times Higher Education
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UCM - Universidades de Classe Mundial
UE - União Europeia
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA - Universidade Federal de Lavras
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UGT - União Geral dos Trabalhadores
UnB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade do Estado de São Paulo
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas
Unipampa - Universidade Federal do Pampa
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 RELAÇÃO CAPITAL-TRABALHO E CONFLITOS DE CLASSE NO CAPITALISMO	32
1.1 Trabalho como motor do processo de humanização	32
1.2 Alienação do trabalho pelo capital	34
1.3 Constituição do trabalhador e noção de classe no capitalismo	38
1.4 Organização dos trabalhadores e sindicalismo no Brasil	44
2 ORGANIZAÇÃO PRODUTIVA DO TRABALHO: IMPLICAÇÕES SOBRE AS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL	56
2.1 O manejo do tempo e dos gastos como base para reestruturar a produção	56
2.2 A organização gerencialista e neoliberal do Estado brasileiro	63
2.3 O novo papel da educação e o lugar da universidade	73
2.4 Capitalismo acadêmico e a produção de conhecimento matéria-prima	84
2.5 O padrão produtivista e a métrica no trabalho docente	92
3 CONSCIÊNCIA DE CLASSE E SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO BRASIL	102
3.1 A consciência para alguns marxistas	102
3.2 Constituição, consciência e organização docentes	112
3.3 Resistências do sindicalismo universitário (2003-2016)	127
4 A TRAJETÓRIA DO SINDICALISMO DOCENTE NUMA UNIVERSIDADE DE EXCELÊNCIA (2003-2016)	143
4.1 Os parâmetros da excelência: trabalho intensificado e a adesão à política produtivista na UFMG	144
4.2 A atuação político-sindical de tipo lobista e o caminho do sindicato dos professores da UFMG à categoria de capitalismo sindical	160
4.3 A experiência das greves, o histórico de rupturas e o surgimento de um único agrupamento de oposição local	177
5 A ATUAÇÃO SINDICAL NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DA UFMG	199
5.1 As entidades sindicais segundo o relato dos entrevistados	200
5.2 Concepção e prática sindical a partir da dimensão de pertencimento de classe	210
5.3 Resistências individuais e coletivas e outras formas de resistência autônomas	230
CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS	244
ANEXO 1 - Modelo de roteiro de entrevista (oposição sindical)	261
ANEXO 2 - Modelo de roteiro de entrevista (demais docentes)	266

APRESENTAÇÃO

Essa dissertação trata do sindicalismo docente universitário e integra a pesquisa intitulada “Remuneração Docente na Educação Básica e na Educação Superior pública em quatro Estados Brasileiros: Acre, Maranhão, Minas Gerais e Rio de Janeiro (2000-2018)” aprovada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) - Edital Nº 001/2018 - e desenvolvida pelo grupo de pesquisa e ação *Universitatis/UFMG*. Sua motivação envolveu conhecer como os professores da UFMG, uma universidade de excelência, se relacionam com a luta sindical, da qual o sindicato é parte, tomando como recorte os anos de 2003 a 2016. Tal dissertação pretende abrir debates, bem como trazer reflexões que possam servir de instrumento para avançar nas elaborações do campo de estudos do sindicalismo docente, e também apreender as concepções e posicionamentos dos trabalhadores docentes em atividade na universidade contemporânea.

Tomando como referência teórica os procedimentos marxianos, a investigação de caráter metodológico qualitativo contou com pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas como instrumentos para coleta de dados. Pretendeu-se analisar a incidência do paradigma da excelência nas concepções e nas práticas sindicais, diante de um contexto de intensificação e precarização do trabalho docente numa universidade de padrão produtivista como a UFMG. O momento investigado nesta pesquisa abrange os anos de 2003 a 2016 por compreendê-lo como um período de relevantes reformas de cunho econômico e social que convergiu com um ciclo que determinou mudanças nas universidades e no movimento sindical brasileiro.

Em *Introdução ao estudo do método em Marx*, Neto (2011) defende que é responsabilidade da teoria conhecer a estrutura e a dinâmica do objeto. Cabe apreender como ele (o objeto) é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. É preciso ser fiel ao objeto tal como ele é, extraíndo suas características específicas e gerais, sua história e tendências.

No projeto de pesquisa do qual esta dissertação é resultado intencionava-se partir da proletarização docente como fenômeno analítico. Entretanto, ao lidar com a complexidade e a excelência características da UFMG a pesquisadora se viu obrigada a enfrentar a faceta produtivista do trabalho docente em uma universidade em que o império das métricas e das quantidades é o que melhor expressa a intensificação e a precarização do trabalho docente.

O estudo de abordagem qualitativa se relacionou metodologicamente com a análise documental cuja finalidade foi colocar a pesquisadora em contato com a história do objeto e com o que já se produziu e se registrou a seu respeito.

Segundo Pádua (1997):

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]. (PÁDUA, 1997, p.62).

Apreender as relações de trabalho na contemporaneidade e as expressões de classe nelas produzidas contribuiu para modelar o objetivo geral desta pesquisa. Nela admite-se que as estruturas e relações sociais da classe trabalhadora se desenvolvem em conflito com o capital. É certo que as experiências históricas são produzidas de constâncias, mas mesmo estas estão sujeitas às permanentes variações da luta de classes. Por isso, a imersão proposta como método de empiria pretendeu uma aproximação com a realidade da universidade de excelência brasileira dos dias de hoje.

Segundo Cunha (2007) a doutrina do modelo Humboltiano, caracterizada pela primazia do conhecimento e do desenvolvimento científico “puro”, balizou a reforma das universidades brasileiras a partir de 1968. No que refere-se a seu modelo organizacional e de funcionamento, o autor analisa que a Reforma Universitária teve como guia o modelo norte-americano caracterizado pela fragmentação e especialização dos processos administrativos e de trabalho. A partir dessa leitura pode-se compreender que o exemplo norte-americano trouxe às universidades uma forma de organização do trabalho que se assemelha à aplicada no processo de produção industrial.

O incremento da produtividade acadêmica e a complexificação das formas de gestão, estruturadas nas elaborações taylor-fordistas movimentaram as universidades brasileiras a partir dos anos 1970. Entretanto, diferente dos centros de pesquisa dos países centrais do capitalismo, as instituições de ensino e pesquisa brasileiras onde se produz conhecimento são as universidades estatais e públicas, cujo polo irradiador concentra-se na Pós-Graduação. Uma concertação particular que degradou as condições de trabalho docente nas universidades brasileiras.

Para compreender o porquê do investimento em pesquisa e desenvolvimento, no caso brasileiro, ser voltado às universidades públicas e estatais deve-se levar em consideração os interesses do capital internacional no Brasil e as resistências nele praticadas. O que ainda hoje permanece da universidade pública e gratuita brasileira após sucessivas medidas de reformas empreendidas com o objetivo de privatizar a área social a cargo do Estado é parte das conquistas nascidas das lutas operárias das quais surgiu o novo sindicalismo brasileiro. O pacto social construído neste contexto está expresso na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e sua defesa ainda hoje é motivo de choque entre os movimentos sociais e os governos.

Desde a abertura política no fim da Ditadura Militar, o modo gerencial de administrar o Estado foi ganhando força e paulatinamente enxugando os recursos disponíveis à garantia de direitos da classe trabalhadora brasileira ao mesmo tempo em que foi incorporando métodos empresariais adaptando-os à esfera pública.

Os anos 2000 no Brasil se caracterizam pela ascensão dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência da República. A subida de governos populares ao Estado capitalista deu base à cooptação política de parte das lideranças dos movimentos sociais e também de um setor da classe trabalhadora que integrou esta geração.

Fruto do projeto político neodesenvolvimentista do PT para o Brasil houve um crescimento vertiginoso de instituições superiores privadas e aumento de vagas nas universidades públicas brasileiras. A partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007 e do estímulo à cooperação para inovação entre universidades e empresas, cujo marco foi a Lei da Inovação nº 10.973/2004, mudanças comparáveis apenas à Reforma Universitária de 1968 foram provocadas nas universidades brasileiras. Também neste período os programas de Pós-Graduação aumentaram não só em número no país, como aqueles que foram formados no final de 1990 atingiram os níveis de excelência Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A política educacional induzida nas universidades públicas brasileiras é parte da política de Estado. Portanto, não há como conceber a política educacional separada das disputas ideológicas e dos sujeitos políticos em disputa. O fato de ser a universidade pública quem produz pesquisa com excelência no Brasil torna ainda mais complexo o estudo do sindicalismo docente universitário brasileiro.

As reformas estruturais educacionais de viés produtivista no Brasil vieram transformando as condições de trabalho e a identidade dos docentes em exercício nas universidades. Conhecer como este processo se expressou na UFMG, uma universidade de excelência, pretendeu apreender estes fenômenos desde sua materialidade, mas também observar tendências e dinâmicas tendo em vista que esta é uma universidade referência na atual divisão internacional do trabalho acadêmico.

Há diferentes pontos de vista sobre como se desenvolvem os processos de identificação social e de classe entre docentes. Nesta dissertação partiu-se da concepção de que a identidade política dos trabalhadores docentes não se limita apenas à sua localização estrutural como trabalhador assalariado, nem tampouco a referência que apresentam, ou não, nas entidades sindicais de classe. Por conseguinte, optou-se não só por recuperar as transformações nas condições e nas relações do trabalho na universidade, nas últimas décadas, mas por apreender o comportamento político e as aspirações dos docentes delas derivados.

As intercorrências oriundas da tentativa de compreender o objeto emanam do confronto permanente entre a sua manifestação concreta na realidade propriamente dita e sua dimensão enquanto categoria abstrata, idealizada. Há que se desconfiar de qualquer fenômeno dado como fato ou natural. Para Marx, portanto:

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (MARX, ENGELS, 2007, p. 86-87).

Em consonância com tais concepções estabeleceu-se o percurso empírico da pesquisa. O reconhecimento da legislação nacional e local referente à carreira do magistério público federal, bem como a consulta à Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), recomendada pela Pró-reitoria de Recursos Humanos (PRORH), pretendeu identificar a distribuição do quadro de efetivos e dos regimes de trabalho dos docentes da UFMG. Para atualização mais recente dos dados do quantitativo de docentes, além da consulta no *site* “UFMG em números”, chegou-se ao painel do governo federal disponível no *site* do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG).

Com as entrevistas buscou-se investigar as condições de trabalho docente na UFMG, a percepção do trabalhador sobre si e seus pares, bem como as práticas políticas-sindicais

coletivas e de resistências autônomas por eles concebidas e declaradas. Foram concretizadas 11 (onze) entrevistas com professores distribuídos entre as 6 (seis) das 9 (nove) áreas de conhecimento¹ ofertadas na UFMG. Este critério foi estabelecido por considerar que traria mais diversidade à amostra. Entre os 11 (onze) docentes entrevistados, 9 (nove) integravam Programas de Pós-Graduação e, por isso, foram considerados “produtivos”, 7 (sete) eram sindicalizados e 2 (dois) foram escolhidos pelo critério integrar a oposição sindical local no período estudado.

QUADRO 1- Quadro-síntese dos docentes entrevistados na pesquisa

Entrevistado ²	Área	Idade	Quando ingressou ou na UFMG	Nível na carreira no momento da entrevista	Fator H	"Produtivo"	Bolsista	Relação com a gestão no período analisado	Sindicaliza do no momento da entrevista
Cassandra	Biológicas	56	1997	Titular	1	Sim	Sim	Membra do colegiado da Pós-Graduação	Não
Otto	Exatas	59	2012	Titular	31	Sim	Desde 1992	Coordenador da Pós-Graduação	Sim ³
Rogério⁴	Humanas	54	2004	Associado	s/i	Sim	Não	Coordenador da Pós-Graduação e diretor de unidade acadêmica	Não
Paula⁵	Biológicas	45	2010	Associado	s/i ⁶	Não	Não	Membra do colegiado da Graduação	Sim
Daniel	Humanas	57	2002	Titular	10	Sim	Desde 2005	Coordenador da Pós-Graduação	Sim
Sônia	Biológicas	54	1998	Associado	s/i	Sim	Desde 2011	Coordenadora da Pós-Graduação	Sim
Joaquim	Educação	64	1983	Titular	43	Sim	Desde 1994	Coordenador da Pós-Graduação	Sim
Mariana	Humanas	41	2012	Associado	4	Sim	Sim	Coordenadora da Pós-Graduação	Não
Cecília	Biológicas	52	1999	Titular	8	Sim	Sim	Coordenadora da Pós-Graduação	Sim

¹ A saber, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, Tecnologias e Outras.

² Codinomes.

³ Filiado à ASPUV – Seção Sindical dos docentes da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

⁴ Membro da oposição sindical.

⁵ Não integra o corpo docente que está na Pós-Graduação. Foi selecionada pelo vínculo de afiliação ao APUBH.

⁶ Sem informação.

Marco Tulio	Humanas	54	1994	Titular	2	Sim	Em 2004 e 2010	Coordenador da Pós-Graduação e diretor de unidade acadêmica	Não
Marilda⁷	Educação	59	1998	Associado 2	Não encontrado	Não	Não	Não participou como membra nem coordenadora nos órgãos institucionais	Sim

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2020.

Entre os entrevistados não foram incluídos os diretores e ex-diretores sindicais do APUBH conforme inicialmente previa o projeto, pois além do limite de tempo da pesquisa, avaliou-se que as concepções e posicionamentos de alguns dos dirigentes do período estudado poderiam ser apreendidos a partir da análise dos documentos da fonte originária e oficial, o APUBH.

A seleção dos entrevistados teve como fonte o sistema “Somos UFMG”⁸. No intuito de melhorar a representatividade diante do universo de 3.189 docentes⁹, na primeira etapa de definição foram levantadas as Unidades Acadêmicas com maior número de professores. Posteriormente, optou-se pelas unidades com o maior número de registros de patentes por identificar esta como uma forma de o critério produtividade incidir nos relatos. Também buscou-se abranger as unidades Faculdade de Medicina e Faculdade de Direito e Ciências do Estado por serem *campi* situados fora do campus da Pampulha¹⁰ e refletirem realidades e perfis docentes mais diversos.

Selecionadas as Unidades Acadêmicas, nelas buscou-se os Programas de Pós-Graduação com o maior número de professores e entre eles os de indicador “fator H” mais alto e mais baixo. O “fator H” foi adotado no decurso metodológico por observar que na apresentação individual dos professores da UFMG, disponível no sistema “Somos UFMG”, havia a informação de professores com e sem esse índice, que indica o grau de produtividade de cada um. Foram

⁷ Membro da oposição sindical. Não integra o corpo docente que está na Pós-Graduação.

⁸ O sistema Somos UFMG foi desenvolvido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e a Coordenadoria de Transferência e Inovação Tecnológica (CTIT) da UFMG para facilitar o mapeamento das competências da UFMG, com o objetivo de incrementar a interação da Universidade em áreas de pesquisa científica e tecnológica com instituições públicas e privadas. Através dele é possível identificar os pesquisadores, suas especialidades e produção científica, além de informações sobre Unidades, Departamentos, ativos de propriedade intelectual, infraestrutura instalada nos laboratórios, dentre outras informações. Suas informações, com exceção dos dados sobre laboratórios e propriedade intelectual, são retiradas da Plataforma Lattes. O Somos UFMG está em permanente desenvolvimento e possui licença para a comercialização no mercado. Cf. em: <<http://somos.ufmg.br/sobre>>.

⁹ Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/ufmg-em-numeros>.

¹⁰ Bairro de Belo Horizonte em que o maior *campi* da UFMG está localizado.

eliminados docentes com fator H mediano e os “não produtivos”¹¹. Com esta opção pretendeu-se refletir na amostra os extremos: os docentes mais e menos “produtivos”, segundo a informação do sistema.

Pelo fato da pesquisa abranger um período de quase duas décadas (2003 a 2016) como critério de eliminação também foram desconsiderados os professores mais jovens de carreira. Por pretender aproximação da realidade de trabalho e da atividade sindical em suas expressões atuais, os docentes aposentados foram suprimidos do extrato selecionado, à exceção de Joaquim e Marilda. Joaquim porque, apesar de aposentado, segue atuante e produtivo no Programa de que faz parte. E Marilda, atualmente aposentada, porque integrou e foi muito ativa no grupo da oposição sindical local no período estudado.

Por haver, injustamente, restrições à participação política de estrangeiros no país, optou-se por desconsiderar ainda, docentes nessa condição.

A partir da seleção “grossa” dessa lista de docentes, a pesquisadora procurou o *site* de cada um dos 90 (noventa) Programas de Pós-Graduação da UFMG em busca do *e-mail* para contato com os docentes. Para os Programas que não tinham as informações necessárias foram feitas ligações e encaminhados *e-mails* para complemento do banco de dados. Fruto desta movimentação foram enviados 41 (quarenta e um) *e-mails* aos docentes. No corpo do *e-mail* foi anexada uma carta-convite à participação na pesquisa. Obteve-se retorno positivo em 6 (seis) dessas tentativas, indicando uma média aceitação de 14,63% entre os docentes procurados pelo critério de participação em Programas de Pós-Graduação.

A partir do retorno desta primeira sensibilização em prol da participação na pesquisa, buscou-se garantir uma melhor proporção de sindicalizados e não sindicalizados entre os entrevistados. Assim sendo, na segunda etapa de seleção de docentes para a entrevista adotou-se o critério de filiação ao APUBH.

No diálogo com a diretoria do APUBH para viabilização da pesquisa foi apresentada a demanda de acesso à lista de associados no período de 2003 a 2016. Entretanto, a devolutiva foi de que esse tipo de informação afetaria a privacidade dos associados e que, por isso, tal lista não seria disponibilizada. A diretoria ofereceu que o APUBH encaminhasse a todos os associados por *e-mail* o convite para a participação na pesquisa. Apesar dessa forma viabilizar o acesso aos sindicalizados, a sugestão foi descartada por considerar que ela poderia trazer

¹¹ Aqueles que não integram Programas de Pós-Graduação.

enviesamento à pesquisa, já que poderia ser interpretada pelos professores como uma ação da diretoria do sindicato, em lugar da pesquisa acadêmica autônoma de uma mestranda. A alternativa encontrada foi buscar artesanalmente em algumas listas de votantes do pleito 2014-2016, disponibilizadas por integrantes da oposição sindical local. Vale dizer que o número de docentes filiados ao APUBH em 2020, que totaliza (dois mil, novecentos e quarenta e um) docentes incluindo os aposentados e os em atividade (UFMG+UFSJ), só foi disponibilizado pela diretoria 2018-2020 à esta pesquisa no dia 29/10/2020, e sem maiores detalhamentos. Nesta ocasião também foi disponibilizado o histórico absoluto de filiações e desfiliações ao APUBH de 2004 a 2016. Entretanto, a proximidade com relação ao fechamento desta dissertação levou a que, infelizmente, estes dados não pudessem ser detidamente analisados. Desse modo, as apreciações sobre o tema da representatividade do APUBH junto à base referem-se aos representados e não particularmente aos filiados.

A partir da lista de votantes do pleito 2014-2016 foram enviados 24 (vinte e quatro) *e-mails* com convites para participarem da entrevista aos docentes sindicalizados da UFMG. Iniciou-se pelas listas das Unidades Acadêmicas Farmácia (envio completo) e ICB (envio parcial) por uma avaliação de que estavam pouco representadas entre os que haviam se disposto a participar da entrevista a partir da primeira sensibilização. Ainda durante o envio da lista do ICB obteve-se o retorno positivo de 3 (três) docentes, alcançando assim o número desejado de entrevistas. Desse modo, o envio de *e-mails* foi imediatamente interrompido. Algumas semanas depois, mais 1 (um) docente se dispôs a participar da entrevista, entretanto, pelo andar da pesquisa não chegou a ser incluído na seleção. Pelo cronograma da empiria, nesta etapa não se levou em consideração a vinculação, ou não, do docente à Pós-Graduação. Entre os docentes procurados pelo critério de sindicalização ao APUBH houve uma média de aceite à participação na pesquisa de 16,67%.

O critério de convite aos entrevistados incluídos como membros da oposição foi absolutamente diferente, pois considerou-se que seus relatos poderiam trazer uma qualidade distinta a este estudo. O convite foi nominalmente direcionado a 2 (dois) docentes que tiveram atuação política e pública ativa no Comando Nacional de Greve em 2012 na UFMG e como membros da chapa de oposição à direção do APUBH no período de análise desta pesquisa.

Para realização das entrevistas contou-se com o suporte de um roteiro aplicado de forma experimental em outros 2 (dois) docentes convidados antes dos entrevistados selecionados. Os

docentes para o experimento foram escolhidos por fazer parte do ciclo pessoal e acadêmico da pesquisadora. Importa informar que foram utilizados dois diferentes tipos de roteiro de entrevista (em anexo): um voltado aos docentes membros da oposição sindical e outro voltado aos demais docentes. Para aqueles foram incorporadas questões relativas à prática e à experiência enquanto agrupamento sindical de oposição local no período de 2003 a 2016. As entrevistas, que contaram com a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram gravadas em aparelho portátil. Elas entrevistas totalizaram 19 (dezenove) horas de gravação. Seus arquivos foram transcritos e sua análise foi feita com o subsídio do *software* ATLAS-TI.

A pandemia trouxe dificuldades à realização da pesquisa, sobretudo das entrevistas, mas também possibilidades. Dificuldades em virtude da interface virtual, como a qualidade do sinal da *internet* e intercorrências do ambiente doméstico. Em algumas das entrevistas, realizadas pelo aplicativo *GOOGLE MEETS* ou *Hangouts*, até mesmo a imagem da videochamada teve que ser retirada para que o áudio fluísse com mais qualidade. Certamente a impossibilidade do encontro, da presença, acrescentou impessoalidade ao método, apesar de que, dentro das possibilidades e com muita paciência dos entrevistados, os relatos foram viabilizados da melhor maneira possível. Como possibilidades a serem destacadas identifica-se a própria efetivação das entrevistas e a diversidade dos entrevistados. Um dos temas tratados nesta dissertação é exatamente a intensificação do trabalho e das rotinas docentes em uma universidade de padrão produtivista como é a UFMG. Apesar do interesse acadêmico “típico” do professor universitário, possivelmente seriam encontradas dificuldades em conseguir agenda com os docentes procurados, especialmente com os “produtivos” que são aqueles vinculados à Pós-Graduação.

Com a pesquisa documental pretendeu-se correlacionar fatos históricos às narrativas documentadas do período estudado. Certamente, por ser produzido nas relações sociais, e, no caso deste objeto, nas relações políticas num determinado momento da luta de classes, a produção dos documentos e a sua própria seleção para envio à pesquisa sofreram influência em distintos âmbitos e encontrou limites. Toda pesquisa acadêmica que aborda fenômenos sociais envolve subjetividade. Agrega-se à pesquisa sobre sindicalismo docente o fato de que é carregada de posicionamentos, perspectivas políticas, interesses não explicitados e pontos de vista relacionados à conjuntura do país e da universidade ante o contexto global. Há neste objeto muitas interferências.

A pandemia incrementou as dificuldades para efetivação da pesquisa documental dando a ela um contorno mais sinuoso do que o esperado. Em detrimento do contexto pandêmico em que se desenvolveu a pesquisa de campo, o acesso direto ao acervo do APUBH foi negado à pesquisadora. Inicialmente por motivos de segurança sanitária e posteriormente por um impedimento atribuído ao jurídico do sindicato, conforme informado pela diretoria da gestão 2018-2020.

Devido à sede do sindicato encontrar-se fechada, seguindo as recomendações de isolamento social da Organização Mundial da Saúde (OMS), a pesquisa documental relativa aos documentos não disponibilizados no *site* da entidade foi realizada por intermédio de outrem. No caso, foi a funcionária delegada pela diretoria (gestão 2018-2020) quem digitalizou o acervo submetido à crítica nesta dissertação. Os documentos públicos foram levantados no *site* do sindicato que, todavia, possuía muitas lacunas.

Apesar de o acesso aos documentos de interesse da pesquisa não ter sido fácil, o recurso a eles justificou-se por se tratarem de ricas e qualitativas fontes de história. A pesquisa analisou fontes primárias; aquelas que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, dentre elas atas de reuniões, assembleias, acervo de fotos, *site* e jornais que registravam ações sindicais da diretoria do sindicato entre os anos 2003 e 2016. De modo que para o estudo do sindicalismo docente na UFMG a fonte documental principal foi o próprio sindicato, o APUBH.

Apesar de ter sido solicitado acesso ao acervo de atas, boletins e a relação de filiados ao APUBH obteve-se acesso apenas às atas relacionadas a assembleias públicas e aos informativos disponíveis na sede. A partir do acesso indireto aos documentos da fonte original foi possível identificar pistas e reconstituir, com faltas, um período de práticas políticas que se circunscrevem num contexto de grande complexificação da universidade brasileira e de deslocamento do sindicato docente da UFMG ao lobismo durante a vigência dos governos petistas.

Ao longo dos 7 (sete) meses de trabalho dedicados à pesquisa de campo foi possível reunir 85 (oitenta e cinco) documentos do sindicato disponibilizados pela diretoria 2018-2020 do APUBH. Das atas de assembleias, segundo a menção dos documentos aos quais foi possível ter acesso, aparentemente faltaram poucas.

QUADRO 2- Quadro-síntese dos documentos pesquisados

Exercício	ATAS	JORNAIS	BOLETIM	RELATÓRIOS FINANCEIROS
2004	9	2	1	
2005	6	2		
2006	4	4		
2007	3	3		
2008	1	3		
2009	3	4		
2010	3	3		
2011	2	3		
2012	4	1		
2013	1	3		
2014	2	2		1
2015	2	2		1
2016	10	1		
PARCIAL	50	33	1	2
TOTAL	86			

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2020.

Como adendo preliminar tem-se que no ano 2008, primeiro ano de implementação do REUNI na UFMG, há menção à ocorrência de uma assembleia eletrônica no jornal_19_2008. Dos boletins da entidade só foi disponibilizado pela diretoria o Boletim ano XXIV nº 20, publicado em 2004 (boletim_20_2004).

Quanto aos jornais, documentos substanciais por se tratarem do veículo em que a política defendida pela diretoria do sindicato era publicamente veiculada, faltaram os de número 13 ao 18 e o de número 22. O último jornal recebido foi o de número 39 publicado em 2016 (jornal_39_2016). Entretanto, não foi possível saber se esta foi a última publicação do ano e tampouco se houve publicações extraordinárias. Chama a atenção o fato desses documentos não serem disponibilizados para consulta no *site* da entidade, já que parece não haver problemas financeiros para tanto, posto que conforme seu estatuto, o APUBH arrecada 0,8 % (oito décimos por cento) sobre a remuneração total, inclusive sobre o 13º salário, de cada um dos 2.941 filiados, mensal e pontualmente através de desconto em folha.

Devido ao cronograma de envio executado pela diretoria 2018-2020 do sindicato e a data de finalização desta dissertação foram desconsideradas na análise as notas e revistas, disponíveis no *site* do APUBH. Como os documentos vieram cotejados, até por depender da

disponibilidade de tempo da funcionária (que certamente seguia com outras demandas de trabalho), obteve-se tudo o que foi disponibilizado no tempo previsto para a pesquisa.

Dos materiais da oposição optou-se por ter como base de dados os documentos passíveis de acesso público, apesar de que alguns tenham sido disponibilizados por membros da oposição, como referido. Assim sendo, contou-se com 3 (três) fontes principais: a carta de princípios do Coletivo de Professores Autoconvocados “Para Seguirmos Indignados!”, publicada em 2012 na assembleia de encerramento da greve dos professores na UFMG, os materiais da Chapa “APUBH Viva, Democrática e Transparente”, concorrente aos pleitos de 2014 e 2016 à sucessão do APUBH, e algumas listas de eleitores do pleito de 2014-2016.

Com relação ao levantamento bibliográfico realizado antes e durante o desenvolvimento da pesquisa, em uma apreciação crítica correspondente ao tema desta dissertação nas fontes pesquisadas, observou-se a existência de um número pouco significativo de publicações que contemplam a luta sindical docente na educação superior e nenhuma sobre o sindicato da UFMG. Este levantamento foi realizado no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) bem como em seu catálogo de periódicos.

Foram utilizados os descritores: educação superior – sindicalismo docente universitário. Por dizer respeito ao período em que os Programas de Pós-Graduação alcançam patamares de excelência definidos pela CAPES, foram priorizados estudos publicados entre os anos de 2003 e 2019. Foram encontrados 36 (trinta e seis) periódicos: em português (28) e espanhol (8), dos quais apenas 1 tratava do sindicalismo docente universitário e a contrarreforma universitária neoliberal. Já no banco de teses e dissertações, dos 27 (vinte e sete) resultados localizados apenas 5 (cinco) dissertações de Mestrado diziam respeito ao sindicalismo universitário vinculado a Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A condição ainda residual de trabalhos que investiguem o sindicalismo docente universitário no Brasil afirma a relevância deste objeto de estudo e a condição ainda exploratória das pesquisas produzidas neste campo.

Este estudo sobre a experiência do sindicalismo docente na UFMG, ainda que com as limitações que o marcaram, revelou pontos importantes ao campo de estudo do sindicalismo docente universitário e aportou novas nuances para o campo da política educacional e do trabalho docente, entre outros. A sintonia constatada entre o paradigma da excelência e o sindicalismo de matriz gerencial e lobista praticado pelo APUBH é um desses pontos mais

marcantes da pesquisa. As relações políticas privilegiadas entre os gestores da UFMG e os demais gestores do Estado capitalista brasileiro levaram à uma forte adesão ao modelo educacional produtivista na UFMG. Como efeito colateral desta forte vinculação política às estruturas do Estado brasileiro esta pesquisa identificou que, sob os governos petistas, a estratégia sindical das diretorias à frente do sindicato de professores da UFMG no período em análise privilegiou a busca de acordos por fora das negociações do governo com as entidades nacionais do sindicalismo docente consideradas as mais combativas. O *lobby*, a judicialização, a forma eficiente e superavitária de gerenciar o sindicato foram as características mais marcantes do grupo político que dirigiu o APUBH de 2003 a 2016.

A conversão do sindicato de professores da UFMG numa organização preocupada com os investimentos e a otimização de recursos saltou aos olhos durante a pesquisa. Pode-se afirmar que o capitalismo sindical praticado pelo APUBH no período convive e estimula a universidade de excelência já que ambos são produto da assimilação às diretrizes do capital em sua faceta neoliberal. O alcance de patamares de excelência na UFMG coincide com a saída do APUBH da arena combativa nacional. Por se tratar do paradigma dominante, como era de se esperar, os docentes contemporâneos da universidade produtiva expressam a assimilação das políticas educacionais produtivistas, aceleradas durante os governos do Partido dos Trabalhadores no Brasil, e participam passivamente, quando muito, nas ações sindicais.

Consequência da incursão do capitalismo acadêmico na UFMG e sua convergência com a prática de capitalismo sindical por parte do sindicato local, os docentes têm uma participação controlada nas greves dos anos 2000. Pode-se afirmar, portanto, que o APUBH corroborou, no período estudado, com o processo de reformas empreendido nas universidades e que culminaram na sobrecarga e no alargamento da rotina de trabalho docente, na privatização crescente da UFMG e no arrefecimento da disposição de luta dos professores. Não em vão a empiria revelou pouca identificação dos docentes “produtivos” da UFMG com as práticas de greve tradicionais do sindicalismo.

Apesar de expressarem elementos de crítica à incursão do produtivismo acadêmico na UFMG, em seus depoimentos os docentes “produtivos” não demonstram contrariar, nem em seu cotidiano, a indução de métricas e o relevo dado à quantidade em detrimento da qualidade em relação ao conhecimento científico produzido na universidade pública. O fato de se compreender como trabalhadores intelectuais privilegiados socialmente se demonstrou como

um elemento que interfere regressivamente na participação do professor da UFMG nas lutas da categoria e no sindicalismo mesmo na esfera local. Imersos no trabalho intensificado atribuem a atuação sindical a terceiros, os “sindicalistas”, e preferem a negociação com os gestores do Estado às práticas de greve.

A simpatia pelo diálogo com os governos do PT e a pressão pela manutenção do funcionamento institucional marcante no relato dos entrevistados são também oriundas de uma visão de que a universidade vivia em relativa “tranquilidade” durante os governos do PT. Em contradição com esta visão, por trabalharem em uma universidade pública e conviverem com a insuficiência de financiamento para pesquisar, os docentes revelaram a necessidade de ter que “jogar o jogo da CAPES” em troca de recursos e/ou bolsas para que possam perseverar em suas pesquisas. Importa dimensionar que seus produtos acadêmicos devem estar alinhados aos editais das agências de fomento, empresas e/ou aos governos. Desde este enquadramento é que se compreende que mesmo os docentes “produtivos” reivindicam mais condições de trabalho. Em contrapartida não atribuem prioridade à questão salarial que, segundo sua visão, expressa a atuação limitada do sindicalismo.

Formas de resistência de cunho individual também foram relatadas pelos docentes como recurso subjetivo para enfrentar as dimensões da exploração no trabalho. Para lidar com a competição típica de uma universidade de padrão produtivista, e com as omissões das diretorias de seu sindicato, parte dos docentes entrevistados declarou recorrer à terapia, ao diálogo entre pares, à resiliência e à desfiliação sindical. As evidências sobre estes pontos, entre outros, estão dispostas nos capítulos finais da dissertação, que se encontra subdividida em cinco capítulos.

No capítulo introdutório partiu-se da abordagem marxista para analisar os elementos constitutivos que estruturaram o capitalismo para assim ter condições de analisar suas expressões na contemporaneidade. Nele procedeu-se a um sintético apanhado da estruturação da organização dos trabalhadores e foram abordadas algumas das particularidades do sindicalismo no Brasil.

O segundo capítulo trata das reformas na administração pública estatal que culminaram na circunscrição do trabalho docente universitário num ambiente novo, produtivista; ambiente este que passou a preconizar métricas e metas responsáveis por atribuir mérito e classificações aos professores.

O terceiro capítulo relaciona o que alguns marxistas teorizam sobre a consciência de classe a fim de subsidiar a busca por conhecer como se deu a construção da consciência do professor na universidade produtiva do século XXI. Por ser um período de análise abarcado por reformas profundas que culminaram na expansão da Graduação e da Pós-Graduação nas universidades públicas brasileiras, foram abordadas as resistências e as movimentações do sindicalismo docente nacional durante os governos petistas.

No quarto capítulo procurou-se avançar na aplicação das análises à particularidade da UFMG. Buscou-se relacionar a assimilação das políticas educacionais produtivistas, aceleradas durante os governos do Partido dos Trabalhadores no Brasil, com os percursos do sindicalismo docente na UFMG. Tendo como fonte principal os documentos disponibilizados pela diretoria 2018-2020 do sindicato empreendeu-se a análise dos 85 (oitenta e cinco) documentos referentes às práticas sindicais construídas pelas diretorias vigentes, ou desenvolvidas apesar delas. Embora neste capítulo haja alguns trechos dos depoimentos dos professores, tal escolha foi feita a título de complementação, posto que esse aporte se concentrou no capítulo seguinte.

O quinto e último capítulo foi elaborado com o intuito de problematizar como os docentes “produtivos” se relacionam com o sindicato e a luta docente a partir da perspectiva dos próprios professores. Ao buscar apreender como os sujeitos analisam suas entidades de representação e como se auto identificam do ponto de vista do pertencimento de classe pretendeu-se trazer à tona a subjetividade e a expectativa (ou descrença) política dos professores da UFMG com a luta sindical e coletiva.

1 RELAÇÃO CAPITAL-TRABALHO E CONFLITOS DE CLASSE NO CAPITALISMO

Fruto da apropriação privada das riquezas socialmente produzidas, a história da humanidade é marcada por lutas e antagonismos. Neste capítulo são apresentados os elementos constitutivos que estruturaram o capitalismo, a partir da abordagem marxista. Ressalta-se a contribuição do método de análise imanente como procedimento para leitura e apreensão de textos, especialmente no que se refere ao retorno aos clássicos ou de escritos de importância decisiva em uma pesquisa. Este poderoso instrumento de investigação teórica permite conhecer não só o que o autor elaborou sobre o tema, mas de forma indireta revela também a realidade por ele apreendida. É deste pano de fundo e da articulação entre os acertos e limites da formação ideal materializada em texto que se pode extrair a essência do assunto e/ou do processo de conhecimento nele documentado.

Importa acrescentar que a investigação imanente de um texto, por maior que seja o esforço intelectual empreendido, não esgota sua interpretação, fazendo-se imperativo circunscrevê-lo no ambiente social e no momento histórico em que foi produzido. Recuperar a noção de trabalho alienado pelo capital intencionou tratar as contradições inerentes às relações sociais entre classes daí nascidas a fim de analisar suas expressões na contemporaneidade. Para ilustrar o desenvolvimento dos enfrentamentos de classe nesta formação social, procedeu-se a um sintético apanhado da estruturação da organização dos trabalhadores em que algumas das particularidades do sindicalismo no Brasil foram tratadas.

1.1 Trabalho como motor do processo de humanização

Tendo em vista que a subjetividade se constitui e desenvolve-se da relação recíproca com a natureza, Marx (2004) apresenta o trabalho como autogênese humana. Seria por meio dessa atividade, a qual Marx define como vital, que o homem e a mulher materializam em objetos suas inquietações, ideias e sentimentos, resultando daí a produção de bens materiais necessários à existência, bem como toda a riqueza social (MARX, 2004). Concebe-se, assim, a dimensão de que a existência humana é oriunda de uma relação de mediação histórica entre trabalho-natureza, da qual emergiria a formação do ser social.

Marx (2004) especifica que a distinção entre os homens, as mulheres e os animais só começa a existir quando aqueles se lançam à criação e à produção de novos meios de vida. Seria da modificação da realidade natural que os circunda que o homem e a mulher enquanto espécie criam novas realidades e estabelecem relações sociais. É nessa relação com a natureza e com os demais homens e mulheres, em comunidade, que o ser humano desenvolve sociabilidade e faz a história.

A História não faz nada, “não possui nenhuma riqueza imensa”, “não luta nenhum tipo de luta”! Quem faz tudo isso, quem possui e luta é, muito antes, o homem, o homem real, que vive; não é, por certo, a “História”, que utiliza o homem como meio para alcançar seus fins - como se se tratasse de uma pessoa à parte -, pois a História não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos (MARX; ENGELS, 2011: 111).

Fruto de seu ininterrupto desenvolvimento biológico, social e conseqüentemente cultural, o homem e a mulher passaram a extrair e a manipular recursos da natureza. A partir desses insumos viabilizaram condições de fazê-lo de forma racional e planejada. Isto é, ao demandar meios de vida e subsistência mais complexos e abundantes, a espécie humana constituiu formas de planejar e pensar e de atribuir sentido a aquilo que faz. Advém deste fluxo evolutivo e (re)produtivo a sua capacidade teleológica. Há elementos genéticos, neuronais que pré-condicionam o pensar, mas é das necessidades materiais postas na realidade que se estabelece o caminho para o desenvolvimento humano histórico e particular.

Para Marx, a atividade vital reflexiva e consciente é uma característica inerente à espécie humana e, portanto, diferencia a atividade produtiva humana da atividade animal. Enquanto este produz sob o domínio e exclusividade da carência física e da subsistência, o homem e a mulher produzem universalmente. Isso quer dizer que a produção humana, resultado de sua interação com o ambiente e dos meios que desenvolveu para tal, advém das demandas imediatas e históricas herdadas de todas as sociedades predecessoras e repassadas às gerações mais recentes. Esse processo, que se deu através da cultura e dos laços sociais e adaptativos inaugurados a cada passo da história da humanidade, só foi possível graças à capacidade abstrata e intelectual humana, que expandiu a produção de meios de vida para além do estritamente necessário à escala imediata. Por isso, Marx afirma:

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga, etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só

produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; (...) O animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (MARX, 2004, p. 85).

Compreende-se, pois, que, ao longo do desenvolvimento histórico, o homem e a mulher transcendem as atividades meramente instintivas para lidar com suas necessidades socialmente estabelecidas. As necessidades biológicas humanas certamente interferirão na atividade produtiva; contudo, tal atividade não se restringe a essa determinação. O homem e a mulher criam novas necessidades, estabelecendo mecanismos e todo um complexo social que os permitiu desenvolver transformações inerentes à sua própria condição no mundo. A essa particular forma de relação homem/mulher-natureza Marx (2004) chama: trabalho.

Para Marx, portanto, o mundo, o homem e a mulher são históricos, produtos do trabalho social que se modifica com as suas necessidades produzidas em cada época. É a atividade sensível dos homens e das mulheres, o contínuo ato de trabalhar para suprir suas carências que transforma o mundo o tempo todo. Graças a esse qualitativo desenvolvimento da relação do homem e da mulher com a técnica, e por consequência com a natureza, tornou-se possível a transformação quantitativa da escala de produção: aumentando a quantidade de produtos e possibilitando a redução do tempo de trabalho necessário para que ela se efetivasse. Conforme os meios de transformação da natureza se aperfeiçoaram, a escala produtiva e de distribuição dos produtos sociais também se transformaram; e com elas a relação entre os próprios seres humanos.

1.2 Alienação do trabalho pelo capital

Se historicamente o trabalho é fundante do ser social, na forma social capitalista o trabalho se afasta dessa autogênese humana, elucidada Marx (2004). Pelo fato de a produção humana universal ter conquistado condições de gerar excedente, que é a produção para além do estritamente necessário, as sociedades nascentes, diversas e particulares a seu tempo histórico, tiveram que desenvolver estruturas e superestruturas sociais para lidar com a seguinte questão: a quem pertenceria e de que modo perpetuar o montante de riqueza social gerado pelas novas formas de relação social? Engels (1984) ao apresentar um estudo antropológico aprofundado das sociedades humanas, disserta sobre a concepção das formas primitivas de

Estado que desde sempre se caracterizaram por um aparato que regula o antagonismo oriundo da produção social, que era coletiva, e da apropriação privada, de alguns, sobre os produtos sociais.

Desde justificações religiosas e filosóficas àquelas vinculadas à defesa da hereditariedade, foram utilizados distintos discursos hegemônicos para naturalizar a contradição entre a produção de riqueza excedente e a propriedade privada sobre ela. À altura desses novos paradigmas, as relações sociais de produção também eram mais complexas e robustas (MARX, 2004).

Marx (1985) apresenta uma formulação acerca da transição entre a produção a serviço do uso e a produção a serviço da troca. Para além de produzir para sobrevivência, nas novas sociedades haveria que se produzir para troca; troca de um tipo de produto social por outro. Estabelece-se assim a relação social definida por mercadoria; a produção para a troca, não mais para a subsistência. Ao passar a se orientar por ordenamentos da produção externos a si próprio e alheios à expressão de seu fazer produtivo, aquilo que serviu de motor ao processo de humanização e de autorrealização humana converte-se em seu oposto; o trabalho torna-se uma atividade estranhada (MARX, 2008).

Há que se afirmar que as condições sociais, e, portanto, humanas, de produção apesar de comunitárias e coletivas nunca foram igualitárias em sociedades cindidas em classes. As condições do ambiente e as experiências sociais são desiguais e vividas de forma combinada, mas não se repetem ou expressam da mesma maneira. Entretanto, as desigualdades produtivas que inicialmente eram oriundas de variáveis da natureza: matérias-primas, clima, dentre outros, foram sendo substituídas por relações sociais de produção desiguais e marcadas pela exploração.

As formas sociais pré-capitalistas se edificaram através da transformação das relações de propriedade e renda da terra e se desenvolveram através do advento da manufatura e, posteriormente, da maquinofatura. Diferente daquele indivíduo que trabalhava através de meios próprios para retirar diretamente da natureza as condições para sua sobrevivência, no capitalismo o trabalho passa a ser orientado ao outro, proprietário dos meios para produzir. Isso porque ao não ter condições materiais, a saber: extensões significativas de terra, tear e máquinas para produzir sustento, o indivíduo, para ter acesso a meios de sobrevivência, teve que ele próprio transitar à condição de mercadoria.

Segundo Lênin (1899) o capitalismo seria a organização da sociedade caracterizada pelo fato de que as terras, as fábricas e os demais instrumentos de produção pertencem a uma pequena camada de latifundiários e capitalistas, enquanto a grande maioria do povo, por não possuir nenhuma propriedade, aluga sua força de trabalho.

Ocorre que mesmo não gozando de meios para produzir, por não deter propriedade nem tampouco tê-la herdado, o indivíduo enquanto organismo vivo segue tendo que satisfazer suas necessidades relacionadas à fisiologia e também àquelas demandas de ordem subjetiva, emocional e intelectual. Para tanto, diferentemente das formas primitivas, no capitalismo o indivíduo destituído de meios para produzir haveria que trocar sua capacidade de trabalho eminentemente humana por dinheiro, na forma salário. Assim, já na condição de trabalhador o indivíduo poderia comprar insumos no mercado para satisfazer suas necessidades fisiológicas, intelectuais, garantir a subsistência de sua família, etc.

Marx (2013) apresenta que, como consequência da exploração capitalista sobre a força de trabalho humana, é produzida a mais-valia absoluta e relativa. Compreende-se como mais-valia a diferença entre o valor cobrado pela mercadoria e os custos empenhados em sua produção, dos quais fazem parte o salário remunerado ao trabalhador. A mais-valia, uma complexa relação social, constitui a gênese do lucro no modo de produção capitalista. Por ser resultado do acúmulo de tempo de trabalho não remunerado numa dinâmica de aumento da produtividade do trabalho, o capital se estrutura no antagonismo ao trabalho, esta que é uma força viva e, portanto, constitutiva da produção social de riquezas.

Os desdobramentos desse processo ocasionam o estranhamento ao trabalho. Importa dizer que este estranhamento tangencia tanto o produto do trabalho, as condições para a produção, a relação entre os produtores quanto a própria identidade do trabalhador. O estranhamento, ou seja, a pouca identificação com o trabalho na totalidade das suas dimensões se constitui como pressuposto do trabalho subordinado ao capital.

Novamente, Marx (2004) descreve o trabalho no capitalismo como elemento de subordinação ao capital, como trabalho estranhado, cuja expressão se revela i) na expropriação do produto, que se torna objeto do trabalho, uma vez que nesta forma de sociabilidade o indivíduo produtor, o trabalhador, está destituído dos meios para produzir. Por isso, ao produzir para outro indivíduo, o capitalista proprietário, a alienação se expressa tanto pelo fato de que o produtor não produz o que entende como necessário nem tampouco quando e o quanto deve

produzir. E ii) na própria relação de produção para troca, pois apesar de alienado do processo de produção o trabalhador segue produzindo por necessidade.

Esta relação de dependência do capital é carregada de exploração, uma vez que a medida do salário pago ao produtor não é parametrizada pelo valor universal e social do produto de seu trabalho. A compra de trabalho é parametrizada pela disponibilidade dos capitalistas, acordadas entre si e reguladas desde o Estado segundo o cálculo do que sobra das taxas de lucros e acumulação pretendidas (MARX, 2008). Tanto é assim que diante das crises sistêmicas que contrabalanceiam o crescimento das taxas de lucro, a tendência dos capitalistas é buscar maneiras de intensificar a produtividade do trabalho humano, elevando a taxa de exploração, reduzindo os salários e aprofundando ainda mais subordinação do trabalho ao capital (MARX, 2004).

Embora seja o ponto de partida do processo de humanização, no capitalismo, o trabalho sob a forma assalariada torna-se uma mera atividade de subsistência, de satisfação das necessidades imediatas. Sob o modo de produção capitalista a força de trabalho e os meios de produção servem como acumulação de capital à burguesia em suas mais diversas frações. Por esta razão Marx (1985) demonstra que se torna necessário ao capitalista investir dinheiro na compra da força de trabalho, bem como dos meios de produção (maquinaria). Na medida em que a acumulação capitalista cresce, o dinheiro investido na obtenção de equipamentos, matérias-primas e demais meios de produzir menor tende a ser a necessidade de uso da mão de obra existente, levando a que um número maior de pessoas (desempregadas) seja alijado do processo de produção e que com isso as taxas de lucros se elevem.

Marx (1987) ao tratar do desenvolvimento da maquinaria identifica o advento da ciência como um elemento histórico-social produzido da relação homem/mulher-natureza. Analisa que o desenvolvimento da técnica (e com ele da ciência), do qual a racionalidade humana é originária, diante da incessante busca dos capitalistas por aumentar suas taxas de acumulação ocorre socialmente em um patamar distinto.

Tendo em vista que por suas características estruturais a máquina consegue não só repetir operações programadas, mas realizá-las em larga escala num curto espaço-tempo, conquistou-se um expressivo aumento da capacidade produtiva no capitalismo. Fruto desta forma de desenvolvimento da produção, a busca por estabelecer parâmetros e processos que extraíssem trabalho vivo (humano) para incorporá-lo aos meios e processos de produção tornou-se meta dos capitalistas e de seus intelectuais (MARX, 1987). Trata-se de uma nova

fase do capitalismo oriunda do desenvolvimento secular de sua estruturação e de suas consequentes metamorfoses:

Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social (MARX, 2008. p. 47).

Analisando como as transformações na escala produtiva prescindiram e ocasionaram reconfigurações na sociabilidade e na própria territorialidade humanas Marx (2004) identifica que uma maior divisão do trabalho material (associado ao trabalho manual) e trabalho imaterial (associado à componente intelectual) ocorre na separação entre o campo e a cidade. Essa suposta oposição entre a cidade e o campo nasceria da transição entre a barbárie e a civilização, entre o sistema tribal e o Estado, entre a noção de localidade e a noção de nação, que desde então, a partir de renovadas formatações, passariam a compor a história da humanidade. Assim sendo, a capacidade humana expressa no trabalho possibilitou não apenas condições particulares de transformação da natureza como, também, condicionou o desenvolvimento de formas de produção inéditas capazes de estabelecer as complexas sociedades que surgiam.

Grosso modo, sob o capitalismo, forma social que se caracteriza pela ampliação da taxa de lucros dos capitalistas através da apropriação privada e concentrada das riquezas socialmente produzidas, este processo ocorre pela subtração de parte significativa dos meios, produtos e da capacidade de trabalho dos produtores. Esse complexo e particular desenvolvimento social se deveu historicamente às relações de assalariamento e à incorporação da maquinaria aos processos de exploração do trabalho e produção de mercadorias.

1.3 Constituição do trabalhador e noção de classe no capitalismo

No prefácio de *Contribuição à crítica da Economia Política* Marx (2008) apresenta que todas as relações de produção, independente do momento histórico em que ocorreram, fazem parte da estrutura econômica da sociedade. O modo de produção da vida concreta, e todas as relações sociais nele embutidas, condicionam a formatação da vida econômica, política e intelectual dele nascidos.

Se contrapondo à tendência naturalista presente na Economia Clássica, a concepção marxista de modo de produção abrange todo um complexo sócio-cultural que compreende os modos de produzir como fruto da integração entre os instrumentos, como os recursos naturais e as máquinas (forças materiais), as relações sociais que estabelecem a posição dos indivíduos na economia (classes sociais) e os comportamentos derivados das sociabilidades daí estabelecidas (forças sociais). Portanto, para análise das transformações do trabalho pelo capitalismo há que se retomar a perspectiva marxista quando nos traz que a existência das classes é determinada pelas fases históricas de desenvolvimento da produção. Sob o capitalismo, há um tipo específico de sociabilidade e dela se estabeleceram duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Georg Lukács elabora uma síntese sobre essas classes:

A burguesia e o proletariado são as duas únicas classes puras da sociedade, isto é, apenas a existência e a evolução dessas classes se baseiam exclusivamente na evolução do processo moderno de produção e não se pode imaginar um plano de organização da sociedade em seu conjunto senão a partir de suas condições de existência (LUKÁCS, 2003, p. 143).

O desenvolvimento do processo produtivo capitalista se estruturou em base à exploração da capacidade de trabalho humana. Quanto mais elevada é a capacidade de apropriação através do monopólio da técnica e de rotas de comércio, por exemplo, maior a possibilidade de enriquecimento da classe proprietária. Partindo também das formulações de Marx, Braverman tece seus argumentos sobre como se define a classe trabalhadora neste enquadramento histórico. Segundo ele, por ser a parte viva, despossuída e explorada do processo produtivo:

Esta classe trabalhadora vive uma existência social e política por si mesma, fora do alcance direto do capital. Protesta e submete-se, rebela-se ou é integrada na sociedade burguesa, percebe-se como uma classe ou perde de vista sua própria existência, de acordo com as forças que agem sobre ela e os sentimentos, conjunturas e conflitos da vida social e política. Mas a partir de então, em sua existência permanente, é a parte viva do capital, sua estrutura ocupacional, modos de trabalho e distribuição pelas atividades da sociedade que são determinadas pelo processo em curso de acumulação do capital. É captada, liberada, arremessada pelas diversas partes da maquinaria social e expelida por outras, não de acordo com sua própria vontade ou atividade própria, mas de acordo com os movimentos do capital. Disto decorre a definição formal de classe trabalhadora como a classe que, nada possuindo senão sua força de trabalho vende essa força ao capital em troca de sua subsistência. (BRAVERMAN, 1987, p. 319-320).

A sociedade capitalista é organizada em base a uma massa de destituídos dos meios de produzir os bens que satisfaçam suas necessidades e aqueles que, ao monopolizar os meios de produção, se apropriaram da riqueza socialmente produzida. Conforme se desenvolveu a

produção econômica capitalista, novas formatações e espectros de classe surgiram ao passo que outras deixaram de existir. No capítulo 1 de *O Capital* Marx afirma que:

A Natureza não produz de um lado, possuidores de dinheiro e de mercadorias e, do outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Essa relação não faz parte da história natural nem tampouco é social, comum a todos os períodos históricos. Ela mesma é evidentemente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da decadência de toda uma série de formações mais antigas da produção social (MARX, 1996a, p. 287).

Para tratar da constituição do trabalhador, o proletário, e de seu agrupamento como classe, há que se retornar ao nascimento da classe operária e à revolução que as indústrias significaram para as relações sociais no capitalismo. Com a indústria, caracterizada pela grande concentração dos instrumentos de produção e de capital, aumenta-se a capacidade de produção de mercadorias. Nasce também condições para o convívio comum entre sujeitos que anteriormente eram produtores isolados e individuais; torna-se mais possível a vivência de situações comuns de exploração. Neste ambiente se combinaram condições para uma nova sociabilidade: urbana e de exploração mais ampla das capacidades humanas.

Engels (2010) tendo passado quase dois anos pelo que na época era a Grã-Bretanha se debruça em conhecer e analisar o surgimento de uma formatação social distinta, afinal não existia o modo de produção industrial antes do capitalismo. A partir dessa essencial pesquisa de campo traz elementos vivos e bibliográficos acerca de como se deu tal processo na Inglaterra, contribuindo para que a sociedade concebesse as reais dimensões da guerra que o capitalismo empreendeu contra as relações sociais que o precederam. Engels afirma que por volta de 1830, nas regiões economicamente avançadas da Europa colocavam-se questões completamente novas. A revolução industrial transformara a Inglaterra em nação capitalista industrial e fez surgir o proletariado enquanto classe.

Ele referencia a sociedade pré-industrial como menos insegura aos servos e camponeses que a sociedade capitalista ao proletário. Isso porque do ponto de vista social, as transformações oriundas da revolução industrial se deram mediante um intenso e prolongado processo de concentração e desigualdade. Quanto mais estabelecida, enriquecida e poderosa a burguesia se configurava, mais restrito se conformava esse estrato social. O surgimento do capitalismo industrial foi caracterizado pela eliminação, até mesmo literal, dos pequenos produtores, os camponeses, e da pequena burguesia, os pequenos comerciantes. O declínio das camadas consideradas médias ou intermediárias acarretou que o proletariado, caracterizado pela

destituição de meios para subsistência, se transformasse numa classe em si. Ao passo que a sociedade se tornara cada vez mais industrial e mais urbana, o proletariado foi ganhando mais musculatura e se desenvolvendo cada vez mais.

Marx analisa, todavia, que o processo de desenvolvimento capitalista se estrutura na ditadura do assalariamento e no conseqüente desemprego de trabalhadores que são colocados à margem do processo produtivo:

Não basta que as condições de trabalho apareçam num polo como capital e no outro como pessoas que não têm nada para vender, a não ser sua força de trabalho. Tampouco basta obrigá-las a se venderem voluntariamente. No evoluir da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas. A organização do processo capitalista de produção desenvolvido quebra toda a resistência; a constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho, e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. A violência extra econômica, direta, contínua, é claro, a ser empregada, mas apenas excepcionalmente (MARX, 2011, p. 808).

A indústria mecanizada acentua a quebra de resistência dos trabalhadores. Ao alcançar maiores escalas de produtividade, exige investimentos de capitais cada vez mais consideráveis e uma divisão do trabalho em quantidade e em qualidade mais complexas.

A esse respeito Braverman afirma que, enquanto artesãos, os trabalhadores gestavam sua própria atividade e administravam o tempo de trabalho segundo suas próprias decisões e necessidades:

O controle sem centralização do emprego era, senão impossível, certamente muito difícil, e assim o requisito para a gerência era a reunião de trabalhadores sob um único teto. O primeiro efeito de tal mudança era impor aos trabalhadores horas regulares de trabalho, em contraste com o ritmo auto-imposto que incluía muitas interrupções, meio-expedientes e feriados, e em geral impedia a extensão da jornada de trabalho para fins de produzir um excedente nas condições técnicas então existentes (BRAVERMANN, 1987, p. 66).

Por consequência desses fatos, o modelo industrial passa a prescindir de uma grande concentração de proletários, neste período mais identificados como operários industriais. Vale lembrar que estes modelos industriais “originários” se localizavam no campo e, regra geral, se relacionavam à produção vinculada à matéria-prima algodão. Outro registro interessante é que os centros de produção têxtil, mesmo aqueles situados no campo, levaram à formação de grandes e importantes comunidades.

Com o excesso de mão de obra ocasionado por um sem número de trabalhadores destituídos dos meios de produzir pela concorrência com a grande propriedade privada do capital, os salários que os operários recebiam em troca de seu trabalho baixam. Com o rebaixamento de salários a lucratividade aumenta. Esta mecânica atrai outros interesses privados e industriais para os negócios e assim as aldeias e demais regiões rurais transformam-se em cidades (ENGELS, 2010). Como a indústria tende a deslocar-se dos centros urbanos para as regiões onde os salários foram rebaixados, este deslocamento causou uma enorme transformação do campo. Conforme os meios de vida se complexificaram, o modelo industrial se expande a outras zonas produtivas e a geografias distintas.

Engels (2010) destaca a ocorrência da primazia do todos contra todos, da exploração do homem e da mulher trabalhadores pelo homem e pela mulher capitalistas. Aqueles que não possuíam meios de subsistência ou de produção são forçados a aceitar o salário que lhe pagam ou a morrer de fome no desemprego ou na informalidade. Eis o caráter desumano e irreconciliável do capitalismo. O futuro do trabalhador não só é incerto quanto passa a depender totalmente das leis da concorrência e da variação das taxas de lucro da classe dominante capitalista.

Engels analisa que o operário, convertido em mercadoria, recebe um salário parametrizado pela concorrência entre os próprios trabalhadores para manter-se empregado e assim pagar por condições mínimas de subsistência. Nesse sistema social, devido ao fato de haver setores da produção em que o nível de qualificação exigido é mais alto e/ou as circunstâncias em que o próprio custo de vida se eleva, ocorre que o salário médio pago tende a ser maior. Assim, a concorrência estabelecida a partir desta fase do desenvolvimento do capitalismo dá-se pelo fato de não haver emprego para todos e porque é permitido aos patrões pagar salários desiguais aos trabalhadores.

Esse processo que se configurou como urbano e industrial contribuiu para engrossar as fileiras da classe operária com imigrantes rurais e estrangeiros que buscavam oportunidades de sobrevivência. Como as taxas de lucro do capital estão submetidas a flutuações típicas de momentos de crise e crescimento, o fato de possuírem uma “reserva permanente de trabalhadores” confere aos capitalistas condições de que não só retomem os lucros quanto que o façam impondo níveis mais profundos de exploração ao proletariado. Surge assim o que Marx classifica como exército de reserva:

[...] população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional (MARX, 2011, p. 707).

O capitalismo submete bruscamente a jovem classe operária a processos de exploração brutais. Muitas vezes mal paga, reduzida à fome e submetida a péssimas condições de vida e trabalho, a classe trabalhadora é desumanizada. Apoiada na legislação que ela mesma formulou, a burguesia impõe uma dura disciplina na fábrica. Para além de aplicar extenuantes jornadas de trabalho a homens, mulheres e crianças, aplica multas, lança os trabalhadores à prisão, submete-os a uma verdadeira ditadura do trabalho.

A confluência de nacionalidades e a própria vivência comum da exploração ocasionadas pela industrialização e pela concentração urbana, deram contornos e agruparam a classe operária que nascia, permitindo assim que se forjassem embriões de resistência. Desse processo deriva uma nova contradição: quanto mais estreitamente ligados estão os trabalhadores à vida industrial, maiores condições têm de avançar em sua auto organização.

Thompson (2004) afirma que uma classe se constitui como tal quando colocada em relação à outra e só existe quando avaliada sua diferença ou oposição em comparação à outra. Consequentemente, pode-se concluir que a possibilidade de insurreição de uma classe subalternizada se faz na razão da capacidade de coesão da classe dominante e, embora esta coesão seja determinada pela formação da classe, é nos confrontos iminentes no interior do grupo que a classe encontra os meios necessários para a sua unidade. Afirma ainda que:

Não podemos ter duas classes distintas, cada qual com um ser independente, colocando-as a seguir em relação recíproca. Não podemos ter amor sem amantes, nem submissão sem senhores rurais e camponeses. A classe acontece quando alguns homens como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus (THOMPSON, 2004, p. 10).

Considerando as formulações de Braverman e de Thompson, pode-se inferir que não são apenas as estruturas ocupadas e/ou preestabelecidas no interior do sistema produtivo que garantem a constituição das classes sociais. Embora as relações dadas no sistema produtivo

tenham grande influência neste processo, é também na dialética oriunda do confronto entre os antagonismos de classe que encontra os meios necessários à sua expressão e unidade interna.

1.4 Organização dos trabalhadores e sindicalismo no Brasil

Ao longo da história os trabalhadores criaram meios para alcançar condições minimamente dignas de sobrevivência. De modo individual ou coletivo, espontâneo ou organizado, os trabalhadores no enfrentamento à exploração forjaram instrumentos de luta. A revolta individual vinculada à destruição de máquinas, por exemplo, constituiu uma das primeiras formas de resistência. Com o tempo e a experiência, as rebeliões, as greves, as coligações de operários e, posteriormente, o sindicalismo, formas assumidas pelo movimento operário, se generalizam.

Seja por possibilitar conquistas mínimas relacionadas às condições de trabalho e à segurança jurídica ou pela solidariedade ocasionada pelos laços estabelecidos entre os trabalhadores, essas ações articuladas deram aos trabalhadores a dimensão de que sua força se expressa quando se organiza coletivamente enquanto classe. As greves ensinam os trabalhadores a unirem-se e na luta contra os capitalistas, os trabalhadores “aprendem” a abrir os olhos quanto à parcialidade dos governos e das leis.

Segundo argumenta Engels (2008b), a luta entre as duas principais classes sociais no capitalismo tende a converter-se em uma luta política. Para Marx (2008c), os sindicatos, que são fruto dos enfrentamentos oriundos da exploração capitalista, se constituíam como centros de organização onde os trabalhadores agrupavam suas forças. Por meio dos sindicatos impedir-se-ia que o preço da força de trabalho caísse abaixo da soma paga tradicionalmente ao trabalhador. Os sindicatos eram considerados como a força de ação contra os patrões de modo a obrigá-los a que aplicasse a lei econômica do salário.

Ao agruparem os operários industriais, as entidades sindicais permitiriam que os trabalhadores atuassem numa luta comum para impedir a retirada de direitos relativos ao trabalho. Eram, portanto, uma escola para educação da classe. Significavam, pois, um meio estruturante para a transformação da classe operária em força social auto organizada e independente. Ao discutir as revoltas trabalhistas que defendiam a destruição das máquinas Marx compreende ter sido necessário tempo e experiência “para o trabalhador aprender a

distinguir a maquinaria de sua aplicação capitalista e atacar não os meios materiais de produção, mas a forma social em que são explorados” (MARX, 1980a, p. 490).

Em sua origem os sindicatos representaram a passagem da dispersão e da fragilidade dos trabalhadores como indivíduos aos rudimentos da unificação de uma classe trabalhadora que como grupo se formava, conforme o capitalismo industrial se constituía. Ressalta-se a experiência inglesa dos *Trade Unions* que serviu de exemplo ao movimento operário e a seus estudiosos em todo o mundo. Os sindicatos, surgidos ao longo desse processo histórico e legalizados em 1824, se constituem instrumentos da classe trabalhadora necessários à regulação das horas de trabalho e salários, bem como à anulação de leis que prejudicassem o proletariado (ENGELS, 2010).

Através da união entre os trabalhadores, o caminho em direção a formas de organização coletiva, de caráter sindical para a defesa de direitos no trabalho se torna inevitável.

A partir daí os trabalhadores começam a formar uniões (sindicatos) contra os burgueses; atuam em conjunto na defesa dos salários; fundam associações permanentes que os preparam para esses choques eventuais. Aqui e ali a luta se transforma em motim (MARX; ENGELS, 2008, p. 34).

As primeiras associações constituíram embriões de sindicatos. Sobre esta fase preliminar de desenvolvimento das organizações da classe trabalhadora Engels (2010: 251) afirma que: “A história dessas associações é a história de uma longa série de derrotas dos trabalhadores, interrompida por algumas vitórias esporádicas”. A luta dos trabalhadores, regra geral, teve início a partir de reivindicações salariais de que precisavam para se manter e para garantir sustento à sua família.

Para esta luta no interior dos locais de trabalho, os trabalhadores forjaram uma série de ações individuais e coletivas até perceber que sua interferência na produção, mesmo que imediata e pontual, gera impacto econômico e político ao patrão (capitalista). Portanto, “conclui” que a ação coletiva dos trabalhadores é o que possibilitaria conquistas. Lênin ao descrever o processo que engendra os sindicatos, evidencia seu papel na luta econômica dos trabalhadores. Para ele:

A grande indústria concentra num único local uma multidão de pessoas desconhecidas uma das outras. A concorrência divide os seus interesses. Mas a defesa do salário, este interesse comum que eles têm contra o patrão, une-os no mesmo pensamento de resistência, de coalizão. As coalizões, inicialmente isoladas, constituem-se em grupos, e, face ao capital sempre unido, a manutenção da

associação torna-se para eles mais importante que a defesa do salário (LENIN, 1986, p. 24).

Marx (2006) alerta para o fato de que o próprio sistema de assalariamento, e as relações dele derivadas, constitui em si uma escravização da classe operária. Por mais que as lutas diárias contra os abusos do capitalismo sejam justas e necessárias, elas não devem constituir-se como um fim em si. Segundo Marx, respaldado por Engels, os trabalhadores deveriam engajar suas forças organizadas contra o capital como alavanca para sua autoemancipação de modo a pôr fim à exploração oriunda do trabalho assalariado.

As associações são impotentes diante das causas mais importantes que condicionam o mercado de trabalho. E quando estas esfaimam os operários, a greve se perde: pouco a pouco os operários aceitam trabalho sob quaisquer condições e, mesmo que o número deles seja pequeno, isto basta para anular a força da associação [...] os fundos da associação logo se esgotam, dado o grande número de operários que recorrem a ele; [...] e a necessidade obriga os operários a retornar ao jugo da burguesia (ENGELS, 2010, p. 252).

Ainda assim, Engels considerava as associações de trabalhadores como verdadeiras “escolas de guerra”. Especialmente por educar os trabalhadores para os primeiros confrontos com o capitalismo. A importância conferida por Engels aos sindicatos era corroborada por Marx. É por lutar e se organizar para os embates cotidianos contra os efeitos produzidos pela exploração do capital que as massas trabalhadoras se educam. A própria burguesia, portanto, oferece ao proletariado meios para sua politização, estruturando armas contra ela própria (MARX; ENGELS, 2008: 34-35).

Por “ensinarem” aos operários que somente unidos podem enfrentar a classe patronal, os sindicatos e as greves são compreendidas como espaços estratégicos para atuação dos socialistas. Entretanto, para Lênin (2008b) essas “escolas de guerra” não são em si a própria guerra. Para se prepararem para pôr abaixo o jugo do capital os trabalhadores deveriam desenvolver mecanismos de independência financeira e política, bem como consciência para saber quais reivindicações apresentar e quando desencadear mobilizações que tenham possibilidade de lograr vitórias à classe.

Lênin (1988) entende que o sindicato é uma escola de tipo diferente. Em sua obra *Que Fazer?* alerta para os perigos do culto ao espontaneísmo e da exaltação à luta econômica apartada da luta pelo poder político da classe trabalhadora, tema a ser abordado no Capítulo 3. Compreende que os sindicatos, aliados às organizações social-democratas e à atuação dos

revolucionários e dos operários mais conscientes, podem atuar como ferramentas a serviço do desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores. Em suas palavras:

Quanto mais poderoso for o ascenso espontâneo das massas, quanto mais amplo se tornar o movimento, tanto maior, incomparavelmente maior, será a rapidez com que aumenta a necessidade de uma elevada consciência, quer no trabalho teórico quer no político e no de organização da social-democracia (LÊNIN, 1988, p. 62).

Trotsky morreu 16 anos depois de Lênin e, portanto, pôde examinar a mecânica da vida sindical na década de 1930. Tratou-se de um período de luta política aberta marcado pela ascensão do stalinismo na URSS e do nazifascismo na Alemanha e Itália. Na era do imperialismo ocorre uma ultra concentração de capital em grandes companhias transnacionais e este fenômeno potencialmente detona conflitos mais agudos entre os Estados “nacionais” no mercado mundial.

Sobre essa questão Álvaro Bianchi expõe que:

Em períodos normais, a potência hegemônica no mercado mundial é aquela que consegue obter um nível mais alto de produtividade do trabalho e, com isso, obter vantagens competitivas para suas mercadorias. Se quiserem competir no mercado, os demais países deverão ajustar sua produtividade a esse nível. Mas a luta no mercado mundial não é feita de maneira pacífica. Ela inclui as armas da guerra, dos bloqueios comerciais, das restrições alfandegárias. Nesse contexto, o Estado forte é instrumento da consolidação de posições no interior do mercado mundial. Na arena mundial, ele torna possível a resolução dos conflitos interimperialistas através da força e da chantagem. Permite, também, a repressão aos movimentos de libertação nacional nas colônias e semicolônias, garantindo uma divisão internacional do trabalho favorável aos interesses das grandes potências. Na arena nacional, o Estado forte permite a repressão ao movimento dos trabalhadores e a manutenção de elevadas taxas de produtividade, ou seja, de exploração do trabalho. Assim, o imperialismo é caracterizado por aquilo que hoje chamamos de contrarrevolução econômica e política permanente (BIANCHI, 2013).

Os sindicatos nessa fase do desenvolvimento da humanidade na qual a divisão internacional do trabalho e o mercado mundial dominam os mercados nacionais carregam traços distintos e característicos desta que é uma época imperialista. O Estado adquiriu capacidade ampliada de intervenção e teve um agigantamento de suas funções políticas que Marx, Engels e Lênin não conheceram.

Trotsky ao analisar o sindicalismo britânico no período entre guerras em que a pressão nacionalista e burocrática se fortalecia no movimento operário, afirma que:

A decadência do capitalismo britânico, dentro do marco do declínio do sistema capitalista mundial, minou as bases do trabalho reformista dos sindicatos. O capitalismo só se mantém rebaixando o nível de vida da classe operária. Nessas

condições, os sindicatos podem ou bem transformar-se em organizações revolucionárias ou converter-se em auxiliares do capital na crescente exploração dos operários (TROTSKY, 2008c: 237).

Desgraçadamente, a realidade demonstrou o triunfo da segunda alternativa. A aliança entre as direções das organizações da classe trabalhadora e as representações da burguesia, conformando o que conceitualmente se definiu por Frente Popular, é para Trotsky (1979) uma via de conservação da ordem do capital e de colaboração com a exploração capitalista. A partir da Primeira Guerra Mundial e da experiência de burocratização político-social dos Estados operários, realidade absolutamente distinta da de Lênin, para Trotsky as organizações da classe sindicais e partidárias deveriam primar pela atuação independente da classe trabalhadora frente à burguesia e ao Estado capitalista.

Antes de ser morto pela burocracia stalinista, Trotsky denunciou a política de integração das organizações sindicais ao poder do Estado. Este processo histórico se deveu à constituição de poderosos monopólios entre os capitalistas que deram origem tanto a Estados mais fortes e centralizados, quanto às linhas de cooperação e conciliação com o capital, orquestradas desde dentro do próprio movimento operário. Neste novo reordenamento, para Trotsky, a burocracia sindical haveria se tornado instrumento primordial de opressão do Estado burguês. Ao analisar esse processo, Trotsky aponta alternativas de enfrentamento:

Temos de nos adaptar às condições existentes nos sindicatos de cada país para mobilizar as massas não apenas contra a burguesia, mas também contra o regime totalitário dos próprios sindicatos e contra os dirigentes que sustentam esse regime. A primeira palavra de ordem desta luta é: independência total e incondicional dos sindicatos em relação ao Estado capitalista. Isso significa lutar para transformar os sindicatos em organismos das grandes massas exploradas e não da aristocracia operária. A segunda é: democracia sindical. Esta palavra de ordem deduz-se diretamente da primeira e pressupõe para sua realização a independência total dos sindicatos em relação ao estado imperialista ou colonial. Em outras palavras, os sindicatos atualmente não podem ser simplesmente os órgãos da democracia como na época do capitalismo concorrencial e já não podem ser politicamente neutros, ou seja, limitar-se às necessidades cotidianas da classe operária. Já não podem ser anarquistas, quer dizer, já não podem ignorar a influência decisiva do estado na vida dos povos e das classes. Já não podem ser reformistas, porque as condições objetivas não dão espaço a nenhuma reforma séria e duradoura. Os sindicatos de nosso tempo podem ou servir como ferramentas secundárias do capitalismo imperialista para subordinar e disciplinar os operários e para impedir a revolução ou, ao contrário, transformar-se nas ferramentas do movimento revolucionário do proletariado (TROTSKY, 2008b, p. 201-202).

As formulações desses autores clássicos sobre os sindicatos são fundamentais para analisar a história do sindicalismo no Brasil e os primeiros embates da classe trabalhadora em suas origens. Para tanto, os estudos de Mattos (2009) aportam dados e argumentos que podem contribuir para elucidar o tema. Segundo ele, no Brasil a organização dos trabalhadores no sentido da luta por melhorias nas condições de vida e trabalho tem história anterior à consolidação do capitalismo. Há registros de greves desde a existência do trabalhador urbano na transição entre os séculos XIX e XX, ocasião da presença de negros libertos e da chegada de imigrantes europeus. Quanto ao sindicalismo propriamente dito, a partir da obra de Mattos, é possível estabelecer, de forma esquemática, a existência de quatro grandes marcos que caracterizam seu desenvolvimento no país.

O primeiro deles seria o período do sindicalismo que se desenvolveu a partir do início do século XX, depois da “abolição” do trabalho escravo em 1888. Neste contexto, emerge o processo de industrialização da produção no país, e, por conseguinte, dá-se início ao surgimento do operariado brasileiro enquanto classe estruturada.

O que se pode identificar como segundo período do sindicalismo brasileiro abriu-se ao longo e a partir de 1930 quando Getúlio Vargas, presidente à época, desenvolveu estrategicamente táticas de alianças para disputar, pacificar e cooptar o movimento sindical brasileiro e as demais organizações políticas. A política Varguista redefiniu as relações político-sindicais, pois, com a forte crise econômica aberta em 1929, as lutas do operariado aumentaram e a burguesia, agora com maior peso na indústria, estava destituída de mecanismos para o controle dessas lutas.

Sob o discurso do desenvolvimento econômico e da oferta de empregos Vargas instituiu sindicatos “oficiais” que como tal deveriam colaborar com as ações de fomento do governo à indústria, prometendo o crescimento dos direitos trabalhistas e condições para manutenção dos sindicatos. Esta política consequentemente provocou uma marginalização importante do sindicalismo combativo e independente que passara a ser deslegitimado pelo Estado. Mattos (2009) ressalta que parte desses mecanismos que atrelaram o sindicalismo brasileiro ao Estado perduram até hoje.

A esse respeito, Giannotti apresenta algumas das normas a que os sindicatos ficaram submetidos no período:

Os Estatutos dos sindicatos não podiam mais ser feitos pelos trabalhadores. Havia um estatuto padrão, fornecido pelo Ministério do Trabalho. Era só ir ao Ministério,

pegar o estatuto já pronto, colocar o nome do novo sindicato, sua data de fundação, o local de funcionamento e pronto. Estava feito o estatuto do novo sindicato. Agora era só levar de volta, para o Ministério carimbar. Neste estatuto estava tudo bem explicado: proibido fazer política no sindicato; proibido fazer greve; proibida a criação de uma central sindical; proibida a filiação em qualquer organismo internacional. Caso a diretoria desobedecesse a essas leis, o Ministério tinha o direito de cassá-la, decretando a intervenção no sindicato. Todas essas normas foram reunidas por Vargas em cem artigos e encaixadas na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) (GIANNOTTI, 2009, p. 136).

Segundo Cruz (2008), com a promulgação de nossa primeira "Lei dos Sindicatos", Decreto n. 19.770, de 19 de março de 1931, após a criação do Ministério do Trabalho, Comércio e Emprego, Vargas cria dispositivos, regulamentações e instrumentos de controle do trabalho e dos trabalhadores. Com esse Decreto implantou-se um sistema de representação corporativista que perdurou até a aprovação da Constituição de 1988. Os sindicatos “oficiais” irrompiam contra a necessária independência política da classe trabalhadora e são declarados, por lei, como colaboradores do Estado. O primeiro ministro do Trabalho de Vargas foi Lindolfo Collor. Na apresentação da Lei dos Sindicatos que criava os pilares do sindicalismo no Brasil, o referido ministro afirmou: “sindicatos ou associações de classe serão os para-choques destas tendências antagônicas. Os salários mínimos, os regimes e as horas de trabalho serão assuntos de sua prerrogativa imediata, sob as vistas cautelosas do Estado”. Neste contexto foi criado também o imposto sindical; um imposto descontado compulsória e anualmente dos trabalhadores e que é referente ao valor de um dia de seu trabalho. Parte do montante desta cifra é repassado pelo Ministério do Trabalho ao sindicato por ele “oficialmente” reconhecido, independentemente da afiliação voluntária do trabalhador à referida agremiação. Por ser compulsória e vinculada diretamente aos sindicatos “oficiais” esta receita adaptou muitas direções sindicais a um fluxo orçamentário rotineiro e intermediado pelo Estado¹².

Esta dinâmica fiscal corrompeu e atuou no sentido da burocratização das lideranças sindicais ao possibilitar que diversas entidades mantivessem seu funcionamento apesar do trabalho de base político junto à classe. Segundo Antunes (2003) o recolhimento desse imposto precipitou condições para que os sindicatos passassem a ter uma atuação assistencialista, quebrando a autonomia financeira e política das entidades, vinculando-os cada vez mais ao Estado.

¹² Em 2018 chega ao fim a contribuição sindical obrigatória, definido pela Lei 13.467 de julho de 2017, que aprovou a reforma trabalhista.

Segundo nos apresenta Luz (2017), apesar de atacada, a classe trabalhadora e suas organizações não foram derrotadas. No Brasil desse período as lutas operárias conquistaram aumento de salários e benefícios, como o décimo terceiro salário. Foi um período de efervescência política, de reorganização à esquerda no país, favorecendo, nas décadas de 1950 e 1960, a unidade das organizações sindicais em torno das Reformas de Base. Esse contexto também impulsionou a organização dos professores primários com o surgimento de diversas associações por vários estados. Em 1960 foi fundada a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) que passou a representar o magistério primário nacionalmente.

Por consequência do fim do regime militar (1964-1985) que cerceou liberdades democráticas de todo tipo, o movimento sindical brasileiro irrompe da ilegalidade e ressurge na arena política. A partir de uma onda de lutas e greves, encabeçadas pelos trabalhadores metalúrgicos de São Paulo em 1978, a classe trabalhadora retorna a ofensiva e retoma a cena política do país. Dessas experiências, marcadas por um forte trabalho de base e por uma atuação sindical combativa e independente, nasceu a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Esta confluência segundo Antunes foi fruto de duas grandes tendências:

[...] de um lado o novo sindicalismo nascente em meados dos anos setenta e que, atuando por dentro da estrutura sindical, pouco a pouco foi iniciando um lento processo de mudança e transformação desta mesma estrutura sindical atrelada. O caso exemplar, que marcou a história sindical do país, e que por isso simboliza esta tendência, foi dado pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo com Lula à frente. Metalúrgicos, petroleiros, bancários, médicos, professores, além de inúmeros sindicatos vinculados aos trabalhadores rurais, muitas categorias aglutinaram-se em torno do novo sindicalismo. De outro lado, num trabalho árduo e persistente, nas situações as mais adversas, vinham as oposições sindicais, mais refratárias à ação por dentro da estrutura sindical, e que traziam como bandeira central a luta pelo organismo de base, especialmente pelas comissões de fábricas, independentes da estrutura sindical. [...] Foi, portanto, destas duas grandes tendências – heterogêneas, quando contrapostas uma à outra, e muito diversas também quando examinadas na sua interioridade, uma vez que aglutinavam grupamentos vários – que nasceu o projeto de criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) (ANTUNES, 1995b, p. 28-29).

É importante ressaltar, conforme afirmam Giannotti e Neto, que a criação da CUT, expressão da união de trabalhadores do campo e da cidade, foi um ponto de inflexão ao sindicalismo “oficial”, atrelado à estrutura do Estado, característico do período anterior. O processo de consolidação da CUT se desenvolveu rapidamente. Devido à combinação entre a crise democrática, econômica, política e social, a luta dos trabalhadores se impôs e se legitimou apesar de seu reconhecimento “oficial”.

A fonte dos sindicalistas autênticos trouxe para a CUT sua prática de grandiosas mobilizações de massas, sua capacidade de pôr em funcionamento a máquina sindical em função da organização das lutas, rejeitando para um plano secundaríssimo o velho assistencialismo que desvirtuava a visão sindical dos trabalhadores (GIANNOTTI; NETO, 1990, p. 43).

Nesse ciclo de greves surge no interior do congresso dos Metalúrgicos de São Paulo, em 1979, uma proposta de que os trabalhadores organizem seu próprio partido, o Partido dos Trabalhadores. A fundação do PT foi determinante para o processo de reorganização sindical e popular, pois reagrupou um expressivo, experimentado e qualitativo setor de ativistas entre os que lutaram por liberdades democráticas e por participação política.

A permanente combatividade, atrelada a um forte trabalho de base mesmo sob a clandestinidade imposta pelo regime militar, foi o motor para a retomada dos enfrentamentos sindicais no país. Esse processo possibilitou o surgimento de métodos de organização próprios nos locais de trabalho, como ocupações de empresas, atrasos na produção e paralisações de categorias novas enquanto classe organizada no movimento sindical, como o funcionalismo público. Desta recomposição surgiu o “novo sindicalismo”, inaugurando o que se pode identificar como um terceiro período do sindicalismo brasileiro, como é possível apreender da obra de Mattos (2009).

Segundo Mangabeira (1993), seja por se enfrentar com o regime ditatorial e/ou por se ambientar num contexto de recente vigência dos Estados “operários”, o novo sindicalismo apresentava as seguintes características: a) tendência de recorrer a greves e a introduzir temas que contestam a organização da produção capitalista, questionando os próprios limites do Estado corporativista; e b) admitir novos protagonismos ao estimular a representação por locais de trabalho e assim dar condições de maior liberdade e competição. (MANGABEIRA, 1993, p. 15).

O movimento sindical lutou por mudanças importantes no país, inclusive nas regulamentações legais e políticas que culminaram no movimento pela Constituinte em 1988. Esse processo conquistou o aparente fim do controle do Ministério do Trabalho sobre os sindicatos e a garantia da sindicalização dos funcionários públicos. Em contrapartida, manteve-se o imposto sindical e também o poder normativo da Justiça do Trabalho que seguiu fortalecendo o viés corporativista dos sindicatos.

Como era de se esperar, a possibilidade de se organizar como classe e sindicalizar-se gerou enorme comoção no setor público e deu base ao fortalecimento das organizações sindicais no Brasil. CUT e o PT foram imediatamente identificados pelos servidores públicos, nas diversas esferas, como um espaço privilegiado para nacionalizar suas demandas e assim estruturar suas lutas. Para além da forte identificação e movimentação em torno à luta democrática, a relativa estabilidade no emprego de que gozavam os servidores públicos foi fundamental na reorganização política e sindical no país. Desse modo, criou-se um ambiente fértil à organização de ferramentas classistas no Brasil.

Com a implementação das políticas neoliberais a partir da década de 1990 e da reconfiguração oriunda da chegada de um ex-sindicalista operário à presidência da República em 2003, o novo sindicalismo do final da década de 1970 se retrai. Assim, a partir do que apresenta Mattos (2009) podemos falar em um quarto período do sindicalismo brasileiro.

Com a reestruturação produtiva através da instauração do gerencialismo e do toyotismo¹³ nos sistemas de gestão e de produção as greves recuaram, o desemprego estrutural aumentou e com isso veio a precarização do emprego e dos salários. Analisando uma provável crise do sindicalismo que teria se agravado na década de 1990, Lima (2006) argumenta que haveria duas dimensões dessa crise a considerar:

Uma que percebeu o recuo político das organizações de trabalhadores decorrente de uma nova investida planetária do capital na produção e na organização do trabalho [...] evidenciando a sua dimensão estrutural; outra que viu a transição de um sindicalismo de enfrentamento para um sindicalismo de tipo defensivo como resultado, essencialmente, da nova conjuntura político-ideológica do país, enfatizando a subordinação dos movimentos pela “ideologia neoliberal” predominante; e uma última, que procurou nos encaminhamentos dos dirigentes, a origem do vazio da luta política no centro da ação sindical (LIMA, 2006, p.157-158)

Com as eleições presidenciais desde 2002, em que se firmou a vitória do PT, formaram-se governos de coalizão nacional. Os resultados e as coligações eleitorais suscitaram importantes alterações nas relações entre partidos, governo, movimentos sociais e o movimento sindical no país. O modelo social praticado pelos governos petistas seria definido como novo desenvolvimentismo, como afirma o ex-ministro dos governos Lula e Dilma, Aluizio Mercadante:

A constituição do Novo Desenvolvimentismo no Brasil está se dando no contexto do aperfeiçoamento das instituições republicanas, da expansão dos direitos econômicos

¹³ Temas a serem abordados no Capítulo 2.

e sociais da população e, sobretudo, da incorporação de expressivas reivindicações dos movimentos sociais nas políticas do Estado brasileiro (OLIVA, 2010, p. 24).

Um dos principais aspectos da crítica de esquerda ao neodesenvolvimentismo¹⁴ praticado pelo PT no governo federal é o encobrimento por meio do chamado pacto social, das contradições de classe existentes, o que retardou o surgimento de uma classe trabalhadora autônoma e consciente de seus interesses. Ao dissolver o programa classista na estratégia de desenvolvimento nacional e, por conseguinte, anular da prática política ações de enfrentamento à exploração pelo capital e ao próprio Estado, esse projeto acabou atuando em prol das relações de dependência e do avanço do capitalismo no Brasil. Boito Júnior ao analisar esse processo afirma que:

A repressão do governo Collor e Cardoso foi substituída por uma política de pequenas concessões e, principalmente, de aproximação com as lideranças dos movimentos. A política econômica do governo teve impacto no movimento operário e sindical. As centrais sindicais, inclusive a CUT, acomodaram-se ao neodesenvolvimentismo – uma política de desenvolvimento limitada pelo caráter financista do modelo neoliberal e voltada, crescentemente, para a exportação. Acomodaram-se, também, graças à política de cooperação do governo. Centenas de sindicalistas e ex-sindicalistas assumiram cargos em ministérios, na administração pública e em diretorias de empresas estatais (BOITO JÚNIOR, 2009, p.37).

Passados os anos de governos petistas (2003-2016), pode-se afirmar que a eleição de um líder sindical e da primeira mulher à presidência da República do Brasil inauguraram um novo ciclo tanto do PT quanto do sindicalismo. Um processo contraditório entre as expectativas dos trabalhadores e a política efetivamente desenvolvida que significou a implementação de um auto-intitulado “projeto democrático popular”, voltado ao fortalecimento do Estado capitalista e a um forte e inédito pacto social entre as classes. Os governos do PT, sob o comando de Lula e Dilma, apesar de que implicados em medidas de desenvolvimento social estiveram a serviço do contínuo direcionamento do Estado em favor das perspectivas de mercado e convencimento da classe trabalhadora, no sentido de educá-la à convivência pacífica com os interesses do capital.

Ao assumir o governo, a CUT e o PT seguiram à risca a cartilha neoliberal para os países periféricos, em conformidade com as orientações dos organismos internacionais tal como os governos que o antecederam, apoiando medidas que retiravam direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores. Segundo Borges Neto (2005) logo após as eleições

¹⁴ Tema a ser abordado no Capítulo 3.

presidenciais já não restavam dúvidas quanto à natureza do governo Lula. A adoção de uma política macroeconômica nitidamente neoliberal para a Previdência, as Parcerias Público-Privadas, as Reformas sindical e trabalhista e a reforma universitária constituíram-se de um arsenal de políticas sociais não voltadas à ampliação e à universalização de direitos, mas à sua focalização. Ele ressalta que medidas compensatórias são típicas dos governos neoliberais tradicionais. Arcary (2011) tece uma detida análise em que aborda a ausência de reformas realmente estruturais nessa nova etapa do desenvolvimento capitalista brasileiro.

A cooptação de lideranças sindicais pelo governo do PT, em suas distintas formas e expressões, também se impôs como mecanismo de ocultação das relações de exploração. Esse processo enfraqueceu a ação sindical combativa e incentivou a consolidação do fenômeno da burocratização sindical no interior das entidades de classe no Brasil. A burocracia trata-se da cristalização de um grupo social de dirigentes sindicais e políticos que administram as entidades a fim de corroborar com a ordenação social capitalista. Para tal abre caminhos a práticas de acordos entre sindicato e Estado, ou seja, entre trabalhadores e patrões. Trata-se de um fenômeno social e político presente no movimento sindical comum à atual fase imperialista do capitalismo, como elaborou Trotsky (1979).

Pode-se afirmar, a título de antecipação, que no campo da educação esse processo se operou de forma sistemática durante o governo do PT, tanto na educação básica como na educação superior. Este estudo aportará, nos próximos capítulos, evidências dessa assertiva na educação superior, mais precisamente nas universidades federais, tomando como referência para as análises a experiência da UFMG e do sindicato docente que representa seus professores.

2 ORGANIZAÇÃO PRODUTIVA DO TRABALHO: IMPLICAÇÕES SOBRE AS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL

O século XX foi marcado pelo aumento da produtividade capitalista impulsionada pela organização científica do trabalho de modo que a componente intelectual da força de trabalho vem sendo cada vez mais integrada aos processos de produção. Com o passar do tempo esta organização passou a demandar não só o incremento do conhecimento formal às capacidades do trabalhador, quanto se apoiou nas elaborações teóricas e práticas produzidas pelas instituições de pesquisa científica. No caso brasileiro, o fato de a produção universitária cumprir um papel fundamental nesse processo levou a que fossem incorporadas às relações de trabalho nas IFES métodos típicos da lógica empresarial. Este reordenamento ocorreu paralelamente, com nuances, em todas as instituições mantidas pelo Estado, em função de um dado modelo de desenvolvimento do capitalismo que passa a ser operado nesse contexto.

Neste capítulo é abordada a dimensão de que, apoiadas no desinvestimento público relativo e nas diretrizes produtivistas apregoadas pelo capitalismo acadêmico, as reformas na administração pública estatal culminaram na circunscrição do trabalho docente universitário num ambiente novo; ambiente este que passou a preconizar métricas e metas responsáveis por atribuir mérito e classificações aos professores. Essas modificações explicitaram o avanço da proletarização dos professores universitários.

2.1 O manejo do tempo e dos gastos como base para reestruturar a produção

Para analisar a reestruturação da produção capitalista há que concebê-la segundo uma dimensão de totalidade; totalidade esta que se encontra em constante transformação. Parte-se dessa localização por conceber que a reestruturação da produção é composta por movimentos que sintetizam continuidades e discontinuidades, a depender das demandas de acumulação de riquezas circunscritas em determinado período histórico e da relação entre as classes sociais dele derivada. Esse processo não se dá por etapas: cumprida uma fase então se passa a outra. Pelo contrário, se dá através de transformações qualitativas que ocorrem aos saltos e se modificam pela dinâmica histórica.

Desde o século XIX o capitalismo em processo de estruturação cunhou distintas formas de organizar a produção e de explorar trabalho. Na segunda metade do século XIX e primeira do

XX tem-se como marco importante a Revolução Industrial caracterizada pelo estabelecimento e consolidação da grande indústria. Através da concentração de máquinas e do emprego extensivo de trabalho humano, alcançou-se a produção em larga escala de mercadorias. Essa forma de exploração do trabalho, baseada no parcelamento e na decomposição de tarefas, reduzia a ação humana à repetição de atividades. A força de trabalho tornara-se uma extensão da máquina. O filme protagonizado por Charles Chaplin, *Tempos Modernos*, de 1936, é uma ilustração categórica desse período. Há nessa forma de organização do trabalho uma separação nítida entre a elaboração e execução do fazer, o controle dos movimentos e ritmos do trabalho, a repetição e o aumento da produtividade. É na segunda metade do século XX que se dá a crise desse modelo.

Os anos 1970 inauguram um novo ciclo do processo de acumulação capitalista. O esgotamento econômico pós-depressão de 1929, o ônus social da Segunda Guerra Mundial, as reconfigurações geopolíticas e os novos modelos de capitalismo oriundos da Guerra Fria levaram a que o aperfeiçoamento das técnicas industriais fosse empregado em um patamar distinto nas relações de produção. A produção de conhecimento científico e tecnológico aplicado à indústria ganhou hierarquia entre os poderes políticos e econômicos instituídos.

Retomar a pressão competitiva questionada pela crise do petróleo dos anos 1970 trouxe consigo a necessidade de que novos modos de produção industrial se estabelecessem e que a produção capitalista alcançasse novos ramos empresariais, em especial o de serviços. Marca típica dos períodos de crise, para recuperar a taxa de lucros dos capitalistas, era necessário alcançar novos patamares de produtividade do trabalho.

A incorporação de mais tecnologias na produção e na organização do trabalho, objetivando maior eficiência e redução de custos, ocorreu através de uma nova revolução industrial alicerçada na informática, na automação e no incremento da ciência à organização das empresas e da produção. Esse processo de modernização dos meios e modos de realizar trabalho foi acelerado pela internacionalização das relações comerciais; um sistema mundo mais global se constituía.

Em alternativa à contradição existente entre o modo de produção e a organização do trabalho nos modelos taylorista e fordista¹⁵, as empresas operacionalizaram a modernização de seu

¹⁵ Baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente *verticalizada*. [...] Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de

maquinário e modos de gestão. Por expandir o uso de tecnologias no processo produtivo, esse fenômeno veio acompanhado pelo aumento do desemprego estrutural e de uma maior exploração da força de trabalho agora mais qualificada.

A partir da década de 1980 o toyotismo¹⁶ constitui-se enquanto um novo paradigma no processo da reestruturação produtiva. Tornou-se referência no ocidente capitalista na medida em que concebia e estruturava a organização da produção e seu fluxo, eliminando os estoques, racionalizando processos e promovendo um enxugamento ainda maior de pessoal.

Este novo modo de produção centrado no aumento da produtividade buscava ofertar uma maior variedade de produtos com alto padrão de qualidade a partir da fábrica mínima ou fábrica enxuta (CORIAT, 1994). Há que se ressaltar que o processo de transição do taylor-fordismo para o toyotismo não foi excludente entre eles nem é fruto de uma tendência natural, ao contrário, é do resultado do choque entre as distintas formatações econômico-sociais que se desenvolveram no mundo ao longo do século XX.

O toyotismo se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado resultante da injeção de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional do capitalismo. Utiliza-se de novas técnicas de gestão do trabalho através das células de produção, dos times e/ou equipes de trabalho, dos grupos semi-autônomos, além de requerer, ao menos no discurso, o envolvimento participativo dos trabalhadores; em verdade, uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado (ANTUNES, 1999, p. 52).

As exigências de novas qualificações apresentadas pelas heterogêneas inovações tecnológicas e organizacionais, no contexto da reestruturação produtiva, estão diretamente relacionadas ao contexto histórico, tecnológico e social em que estão inseridas. Numa tentativa de apreender algumas dessas características marcantes Teixeira (1998) afirma que:

Essa mudança poderia ser sintetizada como perda de importância das habilidades manuais em favor das habilidades cognitivas (leitura e interpretação de dados formalizados; lógica funcional e sistêmica; abstração; dedução estatística; expressão oral, escrita e visual) e comportamentais (responsabilidade, lealdade e

atividades (...). Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos [...] separação uma nítida entre elaboração e execução (ANTUNES, 1999, p. 36-37).

¹⁶ Ou ohnismo, de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota é uma forma de organização do trabalho que se caracteriza pela produção vinculada à demanda visando atender às exigências individualizadas do mercado e pela multivariabilidade de funções: trabalho produtivo, flexível e simultâneo (ANTUNES, 1999, p.54).

comprometimento; capacidade de argumentação; capacidade para o trabalho em equipe; capacidade de iniciativa e autonomia; habilidade para negociação) (TEIXEIRA, 1998, p. 177-8).

Com o incremento da exploração das capacidades intelectuais do trabalhador no manejo de métodos de produção automatizados, cujo ápice está no que recentemente tem-se chamado Indústria 4.0¹⁷, obtém-se a ampliação da exploração da mais-valia a novas esferas. Para além da mais-valia “típica” oriunda da diferença entre o lucro do capitalista e o salário pago ao trabalhador, surge uma nova configuração deste excedente, pois no capitalismo pós-fordista se tem avançado em novos patamares de exploração da força de trabalho em sua capacidade intelectual dispendida e por meio da ampliação da quantidade e da qualidade das funções que lhe são demandadas. Dal Rosso identifica essa ampliação de funções como polivalência, que segundo ele

(...) implica um componente a mais na intensificação, à medida que requer um esforço adicional de trabalho mental, conhecimento de operações diversas, sua lógica, trabalho emotivo, concentração e atenção no controle das máquinas diversas (DAL ROSSO, 2008, p. 67).

De forma distinta à manufatura, em que se trocava capital na forma dinheiro pelo produto do trabalho na forma concreta e material da mercadoria, por exemplo, uma determinada quantidade de cadeiras produzidas por um marceneiro, sob os processos de produção circunscritos na era da informática e da automação, o capitalista aluga a capacidade intelectual e física de produzir do trabalhador, como a capacidade do marceneiro em produzir cadeiras, durante uma determinada jornada de trabalho em que se tornou possível produzir mais em menos tempo.

Nesse modelo de produção o poder das empresas, apoiado no crescente desemprego estrutural, se torna ainda maior.

O interesse das empresas em relação aos seus empregados diz respeito tanto à utilização da sua força física e da sua habilidade em favor da produção como também das suas “potencialidades” e da sua capacidade cognitiva, caracterizando a organização do trabalho nessas empresas pelo aperfeiçoamento do taylorismo-fordismo com a inclusão da inteligência e do saber do trabalhador como um “capital imaterial” também a ser explorado. Esta prática, que não substitui de maneira total o fordismo-taylorismo pelo toyotismo, é facilitada pelos altos níveis de desemprego que conferem um grande poder às empresas nas relações de trabalho (BERNARDO, 2009, p. 03).

¹⁷ Identificada pela interconexão informatizada entre diversas etapas da produção, de modo a possibilitar seu gerenciamento instantâneo e em tempo real.

Ao lado do esforço por conter despesas, e assim aumentar os lucros, a mudança da produção em massa, padronizada, para métodos produtivos flexíveis, estruturados na microeletrônica, os novos processos de acumulação idealizados pela economia do conhecimento, a serem abordados nos tópicos que se seguem, atribuem à inovação, que é a capacidade de produzir coisas novas e integradas às tecnologias mais modernas, a responsabilidade pela ampliação de capitais (DRUCKER, 1969). Gorz (2005) chega a propor uma redefinição das categorias capital, trabalho e valor. Para ele, o conhecimento havia se transformado na principal força produtiva do capitalismo em sua era informacional.

Por meio de parcerias de toda ordem, possibilitou-se a conformação de conglomerados empresariais integrados e de novas redes tecnológicas, produtoras de suprimentos e mercadorias cuja circulação e distribuição passa a ter um alcance ainda mais global. Com o esgotamento do modelo fordista de produção industrial e taylorista de organização do trabalho, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) encontram ambiente propício ao seu desenvolvimento, absorção e difusão. A incorporação de meios para inovação e para a consequente redução de tempo de trabalho também constituem as relações sociais que se desenvolveram a partir desses rearranjos produtivos.

O surgimento da *internet* a partir de pesquisas militares no auge da Guerra Fria, ampliado a partir dos anos 1970 nos países centrais e nos países periféricos como o Brasil a partir de 1990, possibilitou uma ampliação sem precedentes da escala de circulação das mercadorias através das redes, mídias sociais e infraestruturas tecnológicas. Este aumento na circulação de mercadorias dá-se não só em aspectos quantitativos, mas também qualitativos. Na atual fase de desenvolvimento do capitalismo para além das demandas por bens materiais inerentes às necessidades humanas, tem-se abundância na produção de bens imateriais e serviços – que não carregam em si materialidade e, portanto, não se deterioram com o uso ou consumo, mas, ao contrário, também se reproduzem nas interações sociais interconectadas em rede.

Diferente do que dizem os teóricos da economia do conhecimento, a técnica não está dissociada do padrão de relações sociais vigente num determinado tempo e lugar. A transformação científico-tecnológica é produto do desenvolvimento capitalista em incessante acumulação. As corporações transnacionais, alicerçadas num extraordinário poder financeiro, constituíram a liderança desse processo novo e distinto da acumulação capitalista.

A integração entre a tecnologia informacional, a produção material e de serviços e os novos modelos de gestão tornou obsoletas as divisões rígidas entre indústria e serviços, empresa industrial e empresa financeira, trabalho produtivo e trabalho improdutivo (MARX, 1987). O que se pode perceber é o desenvolvimento cada vez mais veloz e multifacetado de cadeias produtivas que conjugam diferentes fases na produção de um bem econômico, seja na cidade ou no campo, na fabricação material e de serviços produtivos, nos espaços físicos e/ou espaços virtuais (SCOTT, 2012). O próprio fluxo entre processo e produto no sentido da agregação de valor ao capital desenvolve-se, desde essa perspectiva, de uma forma cada vez mais integrada.

Desdobraram-se daí transformações de tal modo significativas no quadro sociotécnico-econômico que culminaram em uma reconfiguração na própria formatação do trabalho. Se nos primórdios do capitalismo, período estudado detidamente por Marx (1985), em se tratando da capacidade crítica, reflexiva e de transformação humana, já não era possível conceber uma cisão estrita entre trabalho manual (concreto) e trabalho intelectual (abstrato), o advento da informática e o imperativo tecnológico forjados desde o final do século XX coloca este debate em outro patamar. Afirmar Marx, em O Capital:

Os métodos rotineiros e irracionais da agricultura são substituídos pela aplicação consciente, tecnológica, da ciência. O modo de produção capitalista completa a ruptura dos laços primitivos que, no começo, uniam a agricultura e a manufatura. Mas, ao mesmo tempo, cria as condições materiais para uma síntese nova, superior, para a união da agricultura e da indústria, na base das estruturas que desenvolveram em mútua oposição (MARX, 2013, p. 570).

A ciência e a técnica se configuram como uma espécie de saber, de conhecimento objetivado, materializado. Elas se realizam como fruto da atividade humana, no intercurso da relação homem/mulher-natureza, posto que, como afirma Marx, a natureza não constrói artefatos mecânicos automáticos, nem a ciência ou a tecnologia. Tudo isso é produto dos “órgãos do cérebro humano, criados pela mão humana: força objetiva do conhecimento”. Com o desenvolvimento das forças produtivas e, mais especificamente, da indústria pós-fordista, “o conhecimento (cérebro social) se converteu em força produtiva imediata”. No parágrafo dos Grundrisse Marx afirma ainda que:

A natureza não constrói máquinas nem locomotivas, ferrovias, telégrafos elétricos, máquinas de fiar automáticas etc. Elas são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atividade na natureza. Elas são órgãos do cérebro humano criados pela mão humana; força do saber objetivada. O desenvolvimento do capital fixo indica até que ponto o saber social geral, conhecimento, deveio força produtiva imediata e, em

consequência, até que ponto as próprias condições do processo vital da sociedade ficaram sob o controle do intelecto geral e foram reorganizadas em conformidade com ele. Até que ponto as forças produtivas da sociedade são produzidas, não só na forma do saber, mas como órgãos imediatos da práxis social; do processo real da vida (MARX, 2011, p.589).

Acerca da capacidade humana de transformação da natureza segundo as suas necessidades, a qual Marx (2004) dá o nome de trabalho, Amorim (2014) afirma que não faz sentido realizar uma separação entre trabalho manual e intelectual. Segundo o autor, não há trabalho desprovido de repertório cognitivo. A divisão entre trabalho manual e intelectual em Marx teria por finalidade a análise conceitual das formas de trabalho e de exploração que de modo distinto se expressavam no capitalismo. Todo trabalho envolve atividade material e imaterial ao mesmo tempo (MARX, 2004). Não se pode deixar de conceber o caráter primordialmente humano, e, portanto, coletivo que caracteriza a construção social do conhecimento. Segundo Marx: “Uma história crítica da tecnologia mostraria que dificilmente uma invenção do século XVIII pertence a um único indivíduo. Até hoje não existe essa obra” (MARX, 1980a, p. 425).

Braverman (2011) analisando o trabalho no século XX aborda o papel da informação e do conhecimento nas relações de trabalho. Já naquela época havia um relativo consenso acerca de que o trabalho requer "níveis altos de educação, treinamento, maior exercício da inteligência e esforço mental em geral" (BRAVERMAN, 2011, p. 15). Entretanto, destaca o autor, este desenvolvimento ao estar circunscrito no capitalismo acaba submetido ao desenvolvimento capitalista caracterizado por sugar as habilidades e o conhecimento dos trabalhadores. Os empregadores subtraem informação e conhecimento dos trabalhadores para então substituí-los por outras tecnologias. Em lugar de distribuir de forma generalizada as riquezas sociais (técnica, conhecimento, informação) ao setor produtivo da sociedade, a classe parasita, proprietária, reorganizou os métodos de trabalho de modo a monopolizar ainda mais o controle dos processos de trabalho. Com o desenvolvimento histórico-social essa tendência permitiu que o gerenciamento, carregado de um cumulativo aumento da exploração, ganhasse vantagem sobre o trabalho (BRAVERMAN, 2011).

A teoria acerca da organização científica do trabalho e sua aplicação à indústria norte-americana no início do século XX é original dos estudos do sistema de organização do trabalho desenvolvidos pelo engenheiro Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Entretanto, há que se considerar que a componente intelectual, por compor a capacidade teleológica e reflexiva humana, integrou as distintas reestruturações no modo de produção ao longo de toda

a história da humanidade. Mesmo nas atividades de trabalho da indústria taylor-fordista, em que o esforço físico e repetitivo por parte do operário eram característicos, há como vislumbrar aquilo que é inerente à força de trabalho humana: a racionalidade. Em suas palavras “os meios e materiais de trabalho, dos quais uma parte é já produto de trabalhos precedentes, desempenham seu papel em todo processo de trabalho, em qualquer época e sob quaisquer circunstâncias” (MARX, 1978b, p. 29).

Tal perspectiva não deve impedir o reconhecimento do que a experiência histórica demonstrou: a produção em maior escala, com controle do tempo e gastos no capitalismo emergente no século XX contou com a organização científica do trabalho e com a automação acelerada da produção. Organização esta que passou a demandar não só o incremento do conhecimento formal às capacidades do trabalhador, mas também elaborações teóricas e práticas acerca da gestão e organização do trabalho produzidas nas instituições de pesquisa científica. Desde este ponto de vista compreende-se que houve um deslocamento processual das preocupações da educação, e de suas finalidades, à esfera da reestruturação da produção de mercadorias e ao conseqüente aumento da produtividade do trabalho. Afinal, “a produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, mas essencialmente produção de mais-valia” (MARX, 2013, p. 578). Enquanto perdurar o capitalismo essa essência permanecerá independentemente do modelo de desenvolvimento adotado.

2.2 A organização gerencialista e neoliberal do Estado brasileiro

Para dar vazão e ordenamento às novas formatações advindas da produção social capitalista foi necessário ao poder econômico conceber distintas formatações estatais. Os estudos antropológicos de Lewis Morgan serviram para que Engels (1984) concebesse uma proposta teórica que vislumbrou a origem da família e do Estado como mecanismos sociais essenciais à proteção da grande propriedade, propriedade privada que deu base econômico-social para dominação burguesa secular.

Em seu exercício analítico, Engels revela que a riqueza socialmente produzida no desenvolvimento do capitalismo foi tão variada e de aplicação tão extensa que, contraditoriamente, transformou-se em força antagônica ao povo. Apesar de que a produção de mercadorias derive das atividades de trabalho dos produtores, o proletariado, a riqueza social passou a ser apropriada de forma privada e hereditária por quem concentrava o

monopólio dos meios de produzir, a burguesia. Ao chegar nesta fase do desenvolvimento econômico, diferentemente das formas sociais anteriores, o Estado capitalista se estabeleceu como meio de regulação do antagonismo inerente aos pólos propriedade privada/capital-trabalho.

A fim de que as classes sociais, cujos interesses são irreconciliáveis, não se confrontem incessante e permanentemente, fez-se necessário desenvolver uma estrutura de poder posicionada aparentemente acima da sociedade. O Estado configura-se então como esta estrutura institucional forjada para amortecer os choques inerentes à relação capital-trabalho. Este poder nascido da sociedade, e por ela legitimado, ocupa, na aparência, uma posição de neutralidade.

Em se tratando de que não há ponto neutro em relação à tamanha desigualdade e desfavorecimento, os interesses instituídos através do Estado dificilmente se aproximarão dos interesses da maioria explorada. Para Marx e Engels (2007) o Estado é, por regra geral, o poder da classe economicamente dominante. Classe esta que, por intermédio do Estado, se converte também em classe politicamente dominante. O Estado não é mais do que a forma de organização constituída pelos burgueses para garantir seu “direito fundamental” à propriedade privada. Ao ser a estrutura institucional que se tornou legitimada pela sociedade para definir e deliberar a política e as leis que regem a vida social, o Estado desenvolve novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida.

Saltando à fase do capitalismo já consolidado, chega-se ao século XX. Para extrair altas taxas de lucro da exploração do trabalho a incessante busca dos capitalistas, historicamente, se caracterizou pela diminuição dos custos e do tempo necessário à produção de mercadorias. Conceber uma forma de estruturação da produção menos onerosa, mais eficaz e eficiente predicava a concepção de uma administração estatal também mais enxuta e eficiente. Haveria que se liberar as instituições e o orçamento públicos das amarras que os vinculavam ao atendimento das demandas populares e nacionais típico dos anos 1950 e 1960, fase de ouro do capitalismo no mundo pós-guerra.

O modelo de Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*¹⁸), aqui tratado como sinônimo do Estado assistencial característico da Europa do início do século XX, entra em crise na década

¹⁸ Compreendido como a oferta pelo Estado de benefícios sociais de cunho universal com a “finalidade” de desenvolver as forças do mercado, bem como garantir “estabilidade” social.

de 1970. Em consequência se estabelecem as bases daquela que seria chamada Nova Ordem Econômica Internacional¹⁹ (NOEI). Essa crise se agudizou pelo fracasso dos Estados Unidos na guerra do Vietnã e também pelo desgaste dos governos ditatoriais nos países do chamado Terceiro Mundo. Tornou-se insustentável manter a escalada da “Guerra Fria” como estratégia para derrotar o comunismo. O domínio internacional capitalista haveria que trilhar a via democrática. O capitalismo monopolista do pós-guerra se repagina e passa a se apresentar como defensor da democracia e dos direitos humanos, aceitos como valores universais.

Diferente do Estado assistencial, o Estado neoliberal²⁰ nascido de sua crise foi configurado durante as últimas décadas do século XX. Intencionando alcançar a superioridade e eficácia no mercado já transnacionalizado, as operações de Estado das grandes potências econômicas mundiais passaram a combinar ações de uso do fundo público para salvamento das grandes empresas e a estabilização da inflação, com o fomento a iniciativas de arranjos produtivos locais capazes de gerar emprego e renda sem ônus público, como a institucionalização das Organizações Sociais (OS). O Estado passaria a atuar em parceria com entes privados, por exemplo, as OS, desenvolvendo mecanismos jurídico-institucionais que supostamente permitiriam um fluxo favorável ao desenvolvimento econômico e uma relativa “otimização” no funcionamento da máquina pública.

Esse reordenamento na gestão do Estado passou a ser preconizado como estratégia fundamental para superação do suposto efeito destrutivo da ineficiente burocracia herdada do Estado assistencialista, marcada segundo os teóricos neoliberais pela rigidez, excesso de procedimentos, baixa produtividade e má gestão de recursos materiais e financeiros. A (falsa) ideia de enxugamento do Estado de modo a torná-lo mínimo e eficiente significava na prática a manutenção de um Estado suficientemente necessário aos interesses de e para a reprodução do capital (FRIGOTTO, 1995).

A pretexto de elevar a qualidade do serviço público, a vertente de pensamento neoliberal estabelece um conjunto de procedimentos que normatizam a flexibilidade nas operações e procedimentos das instituições estatais, orientado-os à busca de maior precisão sobre os

¹⁹ Em 1974, a ONU fez sua Declaração de "Uma Nova Ordem Econômica Internacional" (NOEI) com o objetivo de estabelecer uma "ordem" que promovesse "o desenvolvimento econômico e social de todos os cidadãos do mundo, baseado na igualdade, interdependência, interesse comum e cooperação entre todos os países.

²⁰ Refere-se à adoção de uma série de medidas econômicas e sociais propostas por economistas conservadores ligados principalmente à Escola de Chicago, com destaque para o estadunidense Milton Friedman (1912-2006).

resultados pretendidos. Importa dizer que estes resultados são parametrizados não pelos interesses da maioria da população, quem paga impostos que conformam o fundo público que o Estado mobiliza, mas pelos capitalistas em concorrência no mercado. Nesta reorientação de papéis caberia ao Estado apenas controlar e fiscalizar os serviços públicos que ofertaria a partir de seus interesses políticos e econômicos (HARVEY, 2008).

O gerencialismo, mecanismo central da reforma política e da reorientação cultural operacionalizada no setor público pelas vertentes neoliberais nas últimas décadas, emergiu com foco no controle dos resultados, sob o argumento de busca por eficácia nas políticas públicas. Por meio da publicação de resultados satisfatórios regulados desde o Estado em parceria com entes privados, o novo gerencialismo sugere um diagnóstico da estrutura administrativa do Estado encarregado por guiar o processo de desenvolvimento e a implementação de políticas públicas (MOTTA, 1987).

Para lidar com a finitude dos recursos e a necessidade de justificação dos gastos orçamentários, o Estado haveria que desenvolver mecanismos de controle e prestação de contas públicos e padronizados. A alegação é a de que assim se promoveria participação social aos usuários dos serviços públicos e de que através dela se garantiria a implantação de um capitalismo mais “responsável”, eficiente e referenciado. Haveria que se desenvolver políticas de avaliação que pudessem mensurar a eficácia das instituições e das políticas públicas de modo a possibilitar legitimidade e redirecionamento às ações e aos recursos do Estado. Por meio dessas avaliações, as autoridades estatais obteriam informações para acompanhar e controlar a execução de suas ações, podendo identificar falhas ou pontos que deveriam ser aperfeiçoados segundo a lógica do mercado (DIAS SOBRINHO, 2000).

As medidas político-administrativas em prol desta hipotética modernização do Estado, ao inculcarem referenciais mercantis na administração pública, aprofundaram a implementação de procedimentos típicos da iniciativa privada nas relações de trabalho na esfera estatal. Para além da concorrência típica das relações de trabalho no capitalismo, a competição entre servidores e instituições a fim de alcançar melhores resultados em troca de fatias do orçamento público para manterem suas atividades, configura uma das características do estilo gerencialista que adentra a estrutura do Estado. Sua estratégia mais comum é a premiação que toma como referência indicadores pré-estabelecidos de forma heterônoma por membros externos ao corpo técnico e profissional das instituições. Estas premiações podem ocorrer tanto através da liberação de recursos para instituições ou programas com melhores

resultados, quanto pelo pagamento de bônus diretamente aos servidores. Importa considerar que com o aumento da regulação e da rigidez na cobrança por resultados (BARROSO, 2005) ocorre uma relativa perda das dimensões cooperativas e autônomas nos processos de trabalho.

Mais do que se deter à prerrogativa da legitimidade e da qualidade quanto à promoção de direitos sociais à população e ao uso responsável do orçamento público, a preocupação dos capitalistas foi parasitar parcelas maiores do patrimônio público e incorporar essas mesmas ofertas de serviços (direitos) às suas fontes de arrecadação. Em lugar de empenhar o orçamento público na manutenção de direitos, o Estado estaria autorizado a orientar seus gastos ao pagamento de dívidas com credores internacionais e a terceirizar parte de suas obrigações com a maioria da população a entes privados. Esse processo, ainda em curso, transformou uma série de direitos em serviços passíveis de serem prestados pela iniciativa privada, promovendo assim a mercantilização dos direitos sociais. Pode-se dizer que o neoliberalismo expressa a privatização acelerada dos meios de vida, ilustrando mais uma vez a parcialidade com que os gestores e a burguesia atuam através do Estado. Novos e vastos negócios surgiriam daí.

Na busca pela superação da cultura burocrática e das práticas patrimonialistas nos anos 1990 inicia-se uma mudança na orientação do orçamento do Estado brasileiro: para os segmentos mais vulneráveis em lugar de políticas de pleno emprego e de assistência social consistente, o Estado passaria a preconizar programas sociais compensatórios. No Brasil a proposição do gerencialismo começa a ganhar expressão com Bresser-Pereira²¹ quando, ao implantar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, busca desenvolver as ações necessárias para implementar a “desburocratização” da administração pública a partir da lógica gerencial (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001). Silva Júnior e Sguissardi (2001) tecem uma longa e crítica análise acerca do movimento de ampliação do espaço privado sobre a esfera pública e da tendência de mercantilização do saber, da ciência e do campo educacional incutidas na tese de Estado moderno defendida pelo ministro.

À época, a proposta de Reforma do Estado brasileiro partia da delimitação da existência de quatro setores: (1) o núcleo estratégico do Estado (legislativo, executivo e judiciário), (2) as atividades exclusivas do Estado (polícia e forças armadas), (3) os serviços não exclusivos ou competitivos (universidades, hospitais, centros de pesquisa e museus), e (4) a produção de

²¹ Ministro da Administração e Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 1998.

bens e serviços para o mercado (estatais que atuam no setor de infraestrutura). Entre os serviços não exclusivos do Estado encontram-se aqueles que admitem concorrência com a iniciativa privada. A Reforma atuou para transformar as fundações de apoio em um tipo de entidade não-estatal, as Organizações Sociais que são organizações privadas supostamente sem fins lucrativos às quais o Estado estaria autorizado a delegar responsabilidades.

A orientação dada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) aos prestadores de serviços considerados não exclusivos é a de que se tornem instituições públicas não estatais com administração gerencial (OS). Os servidores, quadros de carreira vinculados às funções exclusivas do Estado como a proposição, controle e avaliação das políticas públicas ficariam responsáveis pela contratação de trabalhadores terceirizados agenciados por empresas que executariam os serviços não exclusivos como a manutenção, segurança e funções de apoio. Do ponto de vista deste reordenamento, os cargos relacionados à prestação de serviços não exclusivos seriam extintos da carreira pública. Na reforma administrativa preconizada pelo MARE (1997), o enxugamento do Estado brasileiro e do funcionalismo público possibilitaria a economia dos recursos e cargos estatais, uma vez que funções seriam reagrupadas e políticas públicas racionalizadas.

Ao substituir o papel do Estado na garantia de direitos da população as OS se constituíram como entidades que celebram contratos de gestão com o Poder Executivo e que gozam de autorização do parlamento para participar do orçamento público (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 286). Para além da retirada do Estado da arena das responsabilidades quanto à garantia de condições de vida à população, observa-se que este foi um processo que se orientou à privatização do Estado através da transferência de fundos públicos a empresas privadas.

Sincronizando as movimentações econômicas com as movimentações políticas do capitalismo brasileiro vale dizer que a reestruturação toyotista da produção abordada no tópico anterior, apesar de encontrar permeabilidade desde o início dos anos de 1980 foi aplicada “de fato” nas décadas seguintes devido à localização subalternizada do Brasil na Divisão Internacional do Trabalho (DIT). No Brasil a implantação do conjunto de mudanças de viés neoliberal no planejamento, na área social, na gestão educacional e nos processos pedagógicos ganhou contornos e institucionalidade no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), mas se estendeu pelos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef do PT. A política de caráter formativo que atribuía o desemprego à

falta de qualificação educacional e profissional tem como formulador o Ministério do Trabalho (MT). Este alinhamento evidencia a íntima relação estabelecida entre a formulação da política educacional e as demandas do setor empresarial ao exigir um novo tipo de trabalhador, supostamente mais qualificado para um mercado em contínua transformação.

O Fundo de Amparo ao Trabalhador e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (FAT/PLANFOR), implementados em todas as regiões do país a partir de 1996, é proposto como medida de Estado e propaga a idéia de que a principal causa do desemprego deve-se à falta de trabalhadores qualificados para ocupar os novos postos de trabalho que estavam surgindo. As políticas de expansão das universidades (BRASIL, 2003), com destaque à expressiva reforma nas IFES durante os governos do PT através do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) em 2007 também fizeram parte deste projeto maior de qualificação da força de trabalho brasileira disponível no mercado.

A partir de 1995 se desenvolvem mais intensamente contratações temporárias, concursos com prazo determinado e, portanto, fora do contrato padrão dos concursos públicos. Amplia-se a flexibilidade das relações de trabalho no mercado formal. Ocorre maior rotatividade nos postos de trabalho, contribuindo para a precarização das relações de trabalho e para diminuição, do ponto de vista político, da força de representatividade sindical.

Junto da incorporação dos princípios da iniciativa privada à gestão dos serviços públicos e da ampliação das matrículas nas universidades foi possível observar uma crescente perda salarial dos professores e servidores nos processos de trabalho do funcionalismo nas universidades públicas. Os vencimentos passaram a se diferenciar em função da carreira, do contrato de trabalho (se efetivo ou temporário), do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, da ocupação de cargos de confiança, das gratificações incorporadas, da titulação e também do desempenho (MELO, 2002).

Em 1997 ocorreu o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) que resultou em 35% a mais de estudantes nas IFES. Esse processo que se deu sem o devido incremento orçamentário e sem a atribuição de novas vagas docentes resultou na explosão da contratação de professores substitutos. Coerente com o Plano Diretor da Reforma do Estado, Fernando Henrique desautorizou a realização de concursos. Em seus 2 (dois) mandatos ocorre um aumento da relação aluno-professor, um dos indicadores de produtividade preconizados pelo

Banco Mundial. Segundo Sguissardi (2009) entre as teses que consubstanciaram as políticas educacionais dos governos FHC para a educação superior está germinada a ideia de que a educação superior, por trazer menor retorno social do que a educação básica, deveria ser um bem privado e que haveria que se contrapor a universidade de pesquisa (MOURA, 2012) à universidade de ensino, conformando-se assim a proposta dos “escolões”.

Comungando desta visão de oferta educacional em massa temos o REUNI instituído pelo governo Lula. Além de ocorrer sem a devida contrapartida em termos da criação de estrutura física e da contratação correspondente de pessoal docente e administrativo, a expansão de vagas proposta no Programa previa a pactuação de metas assumidas pelas universidades como condição para o custeio dos novos cursos. O REUNI se constituiu como uma espécie de contrato de gestão em que as universidades ficavam obrigadas a cumprir metas instituídas não pela universidade, mas pelo MEC de forma verticalizada, em troca do recebimento de verbas.

De modo a expressar o novo consenso em torno ao aumento das demandas por produtos acadêmicos, no caso, a produção contínua de formandos, já no primeiro parágrafo de seu artigo 1º o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais apresenta como meta global a elevação gradual da taxa de diplomação dos alunos aos índices de 90%. Outra meta também estabelecida pelo REUNI foi o aumento da relação aluno-professor de 18 para 1; pelos dados da época isso significava na prática a duplicação do número de alunos por professor nas IFES ao final de 5 anos (BRASIL, 2007).

Assim, a pactuação de metas, de indicadores de desempenho e eficiência, bem como o estabelecimento de prazos e instrumentos de acompanhamento e avaliação integram a formação político-institucional nas quais as universidades brasileiras se inseriram no final do século XX. A esse respeito, Chaves e Mendes (2009) alertam:

Pode-se afirmar que a transformação das Instituições Federais de Ensino Superior em “organizações sociais” e os contratos de gestão via “acordo de metas” do REUNI traduzem a proposta do Plano Diretor da Reforma do Estado, preconizada por Bresser-Pereira. Trata-se, de fato, da implantação de um Estado economicista, empresarial e gerencialista, onde a satisfação das demandas do mercado e de sua lógica da competição ocupa lugar de destaque. Como consequência, essa política de expansão transformará as universidades públicas federais numa “organização prestadora de serviços”, com estrutura de gestão voltada para a arbitragem de contratos.

Nessa configuração imposta às universidades que costumeiramente carecem de orçamento, ocorre uma expressiva e crescente limitação à autonomia institucional. A reforma do Estado, para liberar o orçamento público a novos nichos de mercado, tratou de reformular a administração estatal tornando-a atraente aos interesses da iniciativa privada. Isso acontece sobremaneira nas universidades federais, e de forma mais evidente a partir do governo Lula.

Como afirma Neves:

A análise do projeto nacional de desenvolvimento e da política educacional implementada neste primeiro ano do governo Lula, especialmente das diretrizes apresentadas para as universidades federais, demonstra a grave possibilidade de aprofundamento dos processos de privatização da Educação superior, através da retomada do conceito de público não-estatal que atravessou e constituiu a reforma do Estado brasileiro na década de 1990 e da diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas, plataformas defendidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Banco Mundial (BM), pelo fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (NEVES, 2004, p. 24).

Esse que foi um movimento típico dos capitalistas pelo mundo encontrou expressão entre os governos desenvolvimentistas no Brasil. O avanço da lógica empresarial para dentro das relações de trabalho na esfera pública estabeleceu novas formatações em sua cultura organizacional. Tal como as transformações nos modos de produção se deram objetivando maior produtividade, eficiência e eficácia, em outras palavras, “fazer mais, com menos” essas distintas reestruturações no âmbito do Estado estabeleceram novos tratos à educação superior e convocaram a produção de conhecimento, universitária no caso brasileiro, a cumprir um papel fundamental nesse processo.

No sentido de identificar os reflexos do modelo gerencial no âmbito da Educação Superior brasileira Mancebo, Maués & Chaves (2006) consideram a: (1) racionalização de recursos ocasionada pelo progressivo retraimento do investimento estatal em educação, ciência e tecnologia; (2) adoção de avaliações que controlem o sistema educativo sem intervir diretamente na sua gestão; (3) flexibilização de gestão levando a reformas curriculares e à diversificação das instituições; (4) descentralização da gestão administrativa dando as IES a tarefa adicional de captarem recursos por sua própria e, (5) a delegação de responsabilidades públicas a entidades privadas. As autoras consideram ainda que, em se tratando de que as organizações de classe, os sindicatos, atuam sobre as reivindicações que são comuns aos trabalhadores pode-se dizer que as determinações objetivas e subjetivas inerentes ao processo de precarização do trabalho docente, acentuam os desafios do movimento sindical. Temas

relacionados à diversificação das instituições e da categoria docente em seus diferentes regimes de condições de trabalho e carreira configuram-se como alguns destes desafios.

Sguissardi (2009) promove uma série de sínteses sobre o caráter gerencialista-eficientista do modelo de reforma do aparelho do Estado em curso no Brasil e suas implicações sobre a educação superior e as universidades públicas. Em primeiro lugar o autor destaca que:

[...]. A aplicação dessa fórmula reducionista à universidade, presente tanto na proposta da transformação das IFES em organizações sociais, do Mare, quanto na do projeto de autonomia, do MEC, por meio dos contratos de desenvolvimento institucional para ampliar a autonomia, é a própria negação da ideia de universidade. (...) propõem-se formas de autonomia que mantêm controles centralizados por produto/resultados (nomeação de dirigentes, o “provão”, a GED, contratos de gestão ou de desenvolvimento institucional do Projeto de autonomia (...))

Em segundo lugar, Sguissardi (2009) destaca a mercantilização do saber e da ciência inscritos na reforma.

A ideia de universidade associada à de empresa privada alimenta-se na categoria de mercantilização do saber e da ciência, que adquirindo cada dia mais a condição de mercadorias típicas do atual modo de acumulação deixam de ser considerados bens coletivos e direito fundamental da cidadania. [...] Daqui a força da expressão oficial: educação como atividade não exclusiva do Estado e competitiva. [...] Disso decorre a importância explicativa que adquire a categoria diversificação de fontes de recursos para a sobrevivência das IES públicas no campo competitivo e imponderável do mercado. [...] O saber mercantilizado, bem individual antes de direito coletivo e condição de cidadania, e a educação superior, como prestação de serviço por empresas competitivas, exigiriam a máxima diferenciação institucional e flexibilização curricular. Trata-se do modelo das universidades de ensino, já largamente hegemônicas, e, a fiar-se no insuspeito testemunho da opinião pública e do “provão”, responsáveis maiores pelo aligeiramento ou má qualidade da educação superior no país.

Em terceiro lugar, Sguissardi elucida o processo de desestatização das IFES e a gradativa privatização do público como alvo da reforma.

[...] as ações de reforma em curso podem ser caracterizadas pela categoria privatização do público, tanto no sentido de desestatização das IFES e afastamento gradativo do Estado da responsabilidade por sua plena manutenção e financiamento, quanto por estimular de todas as formas a seu alcance a expansão do ensino superior estritamente privado [...] (SGUISSARDI, 2009, p. 48-9).

A reorganização eficiente do Estado estabeleceu uma nova realidade ao trabalho docente universitário. O modelo gerencialista ao atuar com parâmetros mais sistemáticos e mercantis aperfeiçoou formas de controle apoiados na flexibilização e fragmentação dos vínculos de trabalho. Baseados na meritocracia e na avaliação por méritos mensuráveis e quantitativistas,

esses processos derivaram em aumento da sobrecarga, intensificação e de precarização do trabalho docente ambientadas em um contexto cada vez mais instável aos direitos dos trabalhadores.

2.3 O novo papel da educação e o lugar da universidade

Enquanto parte da política do Estado moderno a educação expressa e repercute interesses e práticas que visam a manutenção do ordenamento da classe capitalista. Mészáros aponta que a educação estatal oferece ao sistema produtivo a capacitação da força de trabalho que dará condições à ampliação do sistema do capital, além de viabilizar a legitimidade e a perpetuação dos interesses e ideologias burguesas dominantes (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Como referido, a depender das necessidades de ampliação da produtividade do trabalho, novas formulações e teorias são elaboradas como meio de expansão da lucratividade do capital. Dentre elas destacam-se aquelas que atribuem às capacidades cognitivas humanas a fonte da riqueza social. A teoria do capital humano, uma forma de reprodução ideológica desenvolvida por teóricos da classe dominante no capitalismo, compreende um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que deveriam ser desenvolvidos pelos esforços individuais dos trabalhadores segundo a sua aplicabilidade na produção (SCHULTZ, 1973).

Para esta vertente de pensamento a riqueza oriunda da força de trabalho teria se deslocado da capacidade manual e instrumental de operar equipamentos e executar tarefas para as habilidades intelectuais em manipular sistemas mais complexos. O capital humano teria um caráter diferenciado do capital físico porque ao ser intrínseco ao indivíduo, não pode ser separado dele. Segundo a teoria do capital humano, o investimento em educação, tanto aquele efetuado pelo próprio indivíduo, quanto aquele promovido pelo Estado aumentaria a eficiência laboral. A partir desta reformulação, outra visão acerca da educação institucional é inaugurada.

Na década de 1950 estudos de economistas neoclássicos sobre a influência da educação na produtividade do trabalho e, conseqüentemente, no crescimento econômico demonstraram uma nova dinâmica entre a economia e a educação. Partindo do conceito de capital humano buscou-se justificar que os investimentos em indivíduos gerariam crescimento e

desenvolvimento socioeconômico. Atribui-se ao investimento em educação as diferenças de renda entre indivíduos e nações, tendo como parâmetro principalmente os Estados Unidos e Inglaterra em relação aos países periféricos (FRIGOTTO, 2015).

As principais pesquisas no sentido de enxergar os seres humanos como “bens de capital” e/ou proprietários deste tipo de capital foram desenvolvidas por Theodore Schultz e Gary Becker, economistas e professores da Escola de Chicago. Para esta concepção não mais existiria a distinção entre trabalhadores e patrões, pois todos seriam detentores de capital. Há que se destacar que essa definição de capital é evidentemente divergente da leitura marxista.

Segundo o historiador Eric Hobsbawm (1995) o vigoroso desempenho econômico capitalista verificado nos anos 1950 e 1960 foi resultado da reestruturação produtiva e da internacionalização da economia no pós-guerra. Esta reestruturação ocorreu fruto da combinação entre liberalismo econômico e democracia social, materializada na estrutura do Estado de Bem-Estar Social. Se apoiando em políticas econômicas keynesianas²², os governos socialdemocratas europeus avançaram nos processos de industrialização ao mesmo tempo em que garantiram condições para o pleno emprego e a seguridade social. Esse percurso produziu um expressivo aumento da capacidade produtiva global.

Contudo, com a crise estrutural do capital iniciada nos anos 1970 as políticas keynesianas e o modelo fordista de organização do trabalho vigentes na época começam a demonstrar esgotamento, sendo necessária uma reestruturação do sistema capitalista para superar tal crise. A dimensão de que o desenvolvimento social e o combate ao desemprego e à pobreza passavam pelo investimento em educação ganha força. O conceito de economia do conhecimento foi cunhado por Drucker (1969) ao se referir à aplicação do conhecimento como estímulo ao desenvolvimento econômico, entretanto, Daniel Bell foi quem mais chamou a atenção para o impacto do conhecimento nas economias das sociedades industriais avançadas ou pós-fordistas.

A teoria do capital humano foi parte do consenso neoliberal que se formou a partir dos anos 1980 diante da crise e da transição do modelo político-econômico keynesiano para o neoliberal. Desde o início da década de 1990 a política educacional tem-se pautado com mais força na vinculação entre educação e competitividade nacional. O conceito de economia do conhecimento foi empregado em dois sentidos: como uma visão de atividade econômica

²² Forte regulação estatal na economia como forma de recuperar a estabilidade frente à crise de 1970.

futura e como embasamento para políticas de aprendizagem ao longo da vida. O Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000), da União Europeia (UE) declara que o objetivo dos formuladores de políticas educacionais da UE deverá ser o de identificar estratégias coerentes e medidas práticas com a finalidade de estimular a aprendizagem ao longo da vida para todos, de modo a fazer da Europa a sociedade do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo.

A teoria do capital humano contribuiu para disseminar a ideia de que a formação de indivíduos flexíveis, dinâmicos e polivalentes, capazes de competir diante das variantes no mercado de trabalho indica o caminho para a superação do desemprego e da pobreza. A educação aqui é apresentada como o instrumento capaz de possibilitar esta superação. Uma análise acerca desse processo é realizada pelo ANDES/SN:

Nessa sociedade do desemprego, os indivíduos devem ser convencidos que a educação é um capital humano virtual. A educação, vista exclusivamente como aquisição de conhecimento/informação e de competências claramente mensuráveis, passa a ser um investimento individual que possibilitaria a competição pelos reduzidos postos de trabalho existentes, ao qualificar a força de trabalho que o indivíduo pode pôr a venda no mercado, ou para colocar em prática sua formação empreendedora.

Como contrapartida à formação apequenada, acena-se com a necessidade de formação permanente, no sentido da capacitação sempre renovada, do desenvolvimento de novas competências, que se constitui num processo de retro-alimentação das formas de ensino reducionistas e aligeiradas, próprias de um mercado flexível e consumista, também na área da Educação, tornando os sujeitos reféns dos cursos da moda (ANDES, 2007, p. 18).

Bell (1974) acreditava que alguma forma de conhecimento sempre foi fundamental para o funcionamento de qualquer sociedade, no sentido de que o conhecimento é um universal antropológico. Argumentava que o traço distintivo das sociedades industriais avançadas ou pós-fordistas era que o conhecimento teórico teria adquirido esse novo papel, pois haveria se transitado da economia de produção para uma economia de serviços. Isso significa que “quando o conhecimento se torna envolvido de alguma forma sistemática na transformação aplicada dos recursos, então pode-se dizer que o conhecimento, não o trabalho, é a fonte de valor” (Bell, 1979, p. 169). Para estes teóricos o caráter e a riqueza social passam a ser determinados por uma “teoria do valor do conhecimento”.

Castells (2000) continuando o argumento de Bell apresenta a ideia de que a tecnologia intelectual contribui para o desenvolvimento econômico. Deste fundamento o

empreendedorismo, característico do capitalismo, é imediatamente associado aos termos progresso, bem-estar e desenvolvimento (CASTELLS, 2011). Castells (2000) argumenta que a geração, o processamento e a aplicação de informações deveriam servir à melhoria do desempenho empresarial. Da aplicação da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) passaria a depender o “sucesso” e o desempenho da e na economia global.

A perspectiva analítica da sociedade da informação e do conhecimento concebida como uma transição econômica evidencia-se, desde uma aparência distinta, como parte do projeto e paradigma dominantes. As perspectivas políticas embutidas nas normas sociais da economia do conhecimento confirmam a retórica apregoada pelas agências de desenvolvimento de TIC em prol de certa inclusão dos países em uma economia globalizada (OGECIME; MOURA, 2019).

Estabelecendo crítica à concepção da era da informação e do conhecimento (MARQUES; RASLAN, 2014) cabe compreender que a teoria da economia do conhecimento apresenta uma visão limitada e, porque não, idealista das relações sociais. Ao vislumbrarem o conhecimento científico como um atributo em si e não como produto do choque entre as necessidades humanas, as relações de produção e as forças produtivas existentes, Bell e Castells supõem que a ciência “por si só” impulsiona mudanças tecnológicas e sociais. A luta de classes a partir do imperativo de exploração do trabalho pelo capital é simplesmente desconsiderada.

Como mencionado, na esfera da produção ocorreu uma revolução técnico-operacional a partir da adoção de novos modelos gerenciais de organização do trabalho de modo a permitir maior otimização do tempo e dos gastos com a produção. Transitou-se do taylor-fordismo ao modelo toyotista. Essa reconfiguração deu origem a uma nova Divisão Internacional do Trabalho que se baseou na idéia de que o centro, ou seja, os países desenvolvidos seriam responsáveis pelas atividades intelectuais altamente remuneradas e de que à periferia²³, ou países subdesenvolvidos, caberia atividades de execução e montagem da produção com baixos níveis de remuneração da força de trabalho. A Revolução Industrial tipificada de 4.0 acentua ainda mais esse processo.

²³ Florestan Fernandes (1995) apresentou em suas pesquisas a realidade brasileira estruturada pela Lei do desenvolvimento desigual e combinado. Utilizou-se do conceito “capitalismo dependente” para tratar sobre a existência da natureza histórica de formação e desenvolvimento do capitalismo em países localizados na “periferia” do sistema, como é o caso do Brasil.

A convergência destes fatores originou aquilo que se denominou globalização (LEHER, 1998). O alcance da excelência no que tange à produção intelectual é colocado, pois, como meio de integração dos países e blocos econômicos ao processo de globalização e à denominada “sociedade do conhecimento” (MARI, 2006). Graças à circulação ampliada da informação promovida pelo advento da *internet*, e com ela da globalização, desde a segunda metade do século XX ocorreu um inédito reordenamento do fluxo de cooperação entre as instituições de pesquisa e os interesses dos capitalistas.

Tendo em vista que a produção avançada de conhecimento científico, no caso brasileiro, historicamente se tornou atribuição das universidades, esses processos também lhe conferiram um fluxo institucional e produtivo distinto. A classe capitalista passou a demandar das universidades públicas produtos acadêmicos correlacionados ao desenvolvimento último de técnicas para aumento da produção e da produtividade do trabalho, acarretando, pois, transformações no ambiente universitário e no próprio trabalho docente. Com o intuito de apontar alguns dos caminhos traçados pelo Estado brasileiro no sentido do atrelamento da universidade pública ao imperativo da produtividade e da inovação tecnológica, preponderantes no capitalismo do século XXI, alguns dos mecanismos institucionais adotados pelos governos vigentes no período de análise desta pesquisa serão apresentados, em seguida.

Como marco importante da aplicação dos princípios neoliberais no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso aprova-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996. Esta lei intensifica o vínculo entre a educação escolar e o sistema produtivo, indicando o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996). A almejada sintonia da universidade com o sistema produtivo em ascendente modernização é orientada também no Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2001 a 2010.

A LDBEN 9.394/1996 também abriu possibilidades à oferta de educação privada, garantindo, inclusive, a destinação de recursos públicos a instituições filantrópicas através de convênios e parcerias com entes privados. Orbitou essa proposição uma ideia de autonomia que preconizava às universidades públicas a busca por subsídios financeiros no mercado. Funcionaria da seguinte forma: as universidades ofereceriam o aparato material, técnico e humano necessário ao desenvolvimento de ciência e tecnologia (C&T), e o setor privado, na condição de fonte de financiamento, definiria as prioridades e, fundamentalmente, gozaria do direito ao usufruto das pesquisas e de seus produtos.

No documento do Banco Mundial (BM) *Higher education: the lessons of experience*, publicado em 1994, os desafios das políticas e das reformas educacionais para os países periféricos foram caracterizados e também indicadas as orientações para sua superação: 1. maior diferenciação das instituições; 2. diversificação do financiamento das instituições estatais e adoção de incentivos para o seu desempenho; 3. redefinição da função do governo e; 4. enfoque na qualidade, na adaptabilidade e na equidade (BANCO MUNDIAL, 1995). Vale destacar que para o BM o modelo Humboldtiano de universidade (centrada na produção científica) constitui-se como um perfil institucional financeiramente caro e que traz pouco retorno social. A prescrição do BM diz respeito a um organograma voltado a instituições restritas ao ensino.

Paralelamente à diferenciação institucional caminhou-se no sentido do atrelamento financeiro das IFES a critérios de desempenho e produtividade. Para lograr êxito às reformas da educação superior, as instituições deveriam contar com maior apoio do mercado para viabilização de suas políticas. Por constituir condições para o subsídio de recursos a cursos e pesquisas esse processo veio acompanhado de uma maior inclinação das instituições acadêmicas aos interesses de mercado.

Sintonizados ao conjunto de orientações do BM, os governos brasileiros de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) adotaram uma série de medidas que fazem avançar o projeto neoliberal sobre a educação superior no país. Enquanto o primeiro promoveu profundas mudanças constitucionais que deram substrato legal ao projeto do capital, Lula avançou com a reforma administrativa do setor público e implementou vários planos e programas indutores das mudanças. O Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) ganha um incremento, passando a ser nomeado Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) e é aprovada a Lei da Inovação nº 10.973/2004 que discorre sobre o aumento e a diversificação dos incentivos à inovação e à pesquisa científicas. Por meio dessas medidas, o governo Lula estimula a construção de ambientes especializados e cooperativos de inovação entre universidades e empresas.

Através desta lei era facultado aos docentes o recebimento de incentivos financeiros oriundos das parcerias com empresas, assim como a autorização para se afastar das atividades acadêmicas a fim de se dedicar às inovações junto à iniciativa privada. Essas possibilidades de obtenção de remuneração extraordinária dar-se-iam pela participação direta em projetos de pesquisa em empresas, pela facilitação dos processos de captação de recursos públicos e

privados, ou através da compra e venda de produtos, serviços e assessorias diretamente ao mercado. Por meio do estímulo ao empreendedorismo em C&T nas instituições públicas e privadas esta lei consolida numa única peça jurídica aspectos centrais da política de produção do conhecimento científico e tecnológico no país, objetivando sua aplicação econômica por via da inovação de produtos, processos e métodos espelhados na lógica empresarial. Segundo Bianchi e Braga (2009):

“(...) essa lei coroou o processo pelo qual o poder da acumulação capitalista sob domínio das finanças e a conseqüente pressão sobre o sistema nacional de produção e difusão do conhecimento científico aprofundaram a alienação das atividades acadêmicas” (BIANCHI; BRAGA, 2009, p.54).

Seguindo as diretrizes do BM, as políticas para educação superior nos governos de FHC e Lula elevaram as matrículas na graduação com o enxugamento dos investimentos públicos para as IFES. Ao mesmo tempo, desde um viés desenvolvimentista, engordaram e estabeleceram vínculos mais orgânicos da produção da pós-graduação com as necessidades das empresas e implementaram avaliações nacionais de modo a estabelecer métricas para o controle de resultados e liberação de recursos, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), aprovado no Governo Lula, em aprimoramento as iniciativas do governo de FHC.

Criado em 2004 o SINAES dispõe de um conjunto de instrumentos normativos tais como: avaliação externa *ad hoc*, autoavaliação das instituições de ensino superior, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o que acaba por favorecer a construção de *rankings* e a competição interinstitucional entre universidades. Esses instrumentos tutelados e induzidos pelo Ministério de Educação são implementados por professores de universidades públicas à frente de programas, colegiados e departamentos e, portanto, acabam sendo integrados e absorvidos às suas atividades docentes vinculadas à gestão universitária.

Quanto à avaliação da Pós-Graduação, alguns dos eixos que identificam a avaliação preconizada e conduzida pela CAPES são: a) ela é feita pelos próprios pares, com destaque àqueles de reputação intelectual reconhecida; b) tem como parâmetro o mérito acadêmico (citações e repercussões) que se materializa em classificações entre os campos disciplinares e c) vincula e condiciona o reconhecimento ao fomento, definindo políticas e critérios para o financiamento dos programas (PNPG 2011-2020).

Desde 1997 a CAPES passou a classificar os programas em uma escala numérica de 1 a 7: os cursos de padrão internacional receberam nota 6 e 7. Outro aspecto importante foi o *ranking Qualis* para revistas acadêmicas. A avaliação efetuada pela CAPES é uma avaliação técnica que busca atribuir o selo de qualidade às universidades através de seu próprio *ranking*. Atualmente tanto a Pós-Graduação *stricto sensu* como a *lato sensu* estão submetidas à avaliação.

A avaliação técnica supõe prestar informações objetivas e científicas que permitam que mercados e governos orientem seus recursos. Assim, os “clientes”, investidores ou usuários da educação supostamente teriam a oportunidade de conhecer a qualidade dos serviços educacionais, as relações de custo-benefício, fazer comparações entre os *rankings* das instituições para assim ter como escolher onde se vincular ou mesmo aonde investir.

As políticas públicas voltadas à Ciência e Tecnologia que, como tal, começaram a se estruturar no Brasil ainda em 1950 vieram sendo lapidadas e convidadas a se relacionar com os interesses do capital na pesquisa científica. Especialmente desde o V Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2005-2010), apresentado no governo Lula, percebe-se um maior detalhamento e “indução” no intuito de estimular vínculos mais orgânicos entre a produção da Pós-Graduação e as necessidades do mercado e do empresariado.

Acerca da avaliação, qualidade da pesquisa acadêmica e relevância para o setor produtivo, o V PNPG (2005-2010) identifica que:

A avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social, através de índices relacionados a novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção que poderão dar uma vantagem competitiva ao país; Incentivo à inovação através da adoção de novos indicadores, que estimem o aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado. Um maior peso deve ser dado a processos inovadores, que refletirão em maiores oportunidades de emprego e renda para a sociedade (BRASIL, 2005b, p. 63-64).

O Plano trazia explicitamente que para lidar com a demanda pela qualificação da Pós-Graduação haveria que se conformar um sistema de ensino no país capaz de formar docentes especializados capazes de lecionar a todos os níveis de ensino. Concebia também que fosse criado um sistema de ciência, tecnologia e de inovação, do qual o setor empresarial fizesse parte, que orientasse as atividades da Pós-Graduação e viabilizasse a formação de quadros científicos para atuar em mercados não diretamente acadêmicos. Consta nas metas do

V PNPG a vinculação da pesquisa desenvolvida na universidade ao “desenvolvimento” do país, tanto em termos do próprio progresso do conhecimento, quanto em termos da resolução de problemas nacionais ou regionais.

O que se pretende pôr em relevo é um olhar mais detido sobre a inflexão, ocorrida a partir de 1986 e enfatizada em outra proporção desde o V PNPG, que fez da produção de conhecimento ponto central preconizado aos Programas de Pós-Graduação. Na maioria dos casos essa “indução” acabou por constituir uma nova cultura institucional, marcada pelo produtivismo e empreendedorismo acadêmico a serem abordados nos tópicos seguintes.

Essa lógica persevera nos governos que sucederam FHC e Lula. Como política de Estado do governo da ex-presidente Dilma Rousseff (2011-2016) em janeiro de 2016 a lei intitulada Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, Lei nº 13.243, é sancionada. Por ser uma lei que alterou muitas outras, foi designada “Marco Legal”. Com a Lei nº 13.243 fica autorizado às empresas que financiem professores em regime de dedicação exclusiva que, em contrapartida, poderão até mesmo trabalhar no desenvolvimento de C&T no interior das empresas financiadoras.

Partindo da compreensão de que estrategicamente é papel da União fomentar a inovação, também se institucionaliza a proposta de que laboratórios universitários sejam usados pela indústria para o desenvolvimento de (suas) novas tecnologias. O Marco Legal se desenvolve da pactuação entre os investidores e os “acadêmicos empreendedores” que, ao somarem forças, se apropriaram de maior parcela dos recursos públicos destinados à Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Esta forma de privatização possibilitou uma alteração profunda na organização e finalidade do trabalho acadêmico nas IFES, como explicita o documento da CAPES.

O pesquisador pode e deve, além de promover a inovação, participar da inserção do resultado de sua pesquisa no mercado produtivo. Esse fato já foi registrado na proposta MEC/MPOG, que cuida da flexibilização da dedicação exclusiva, e em outros estudos. Essa iniciativa oficializa a prestação de serviços que não tenham qualquer caráter acadêmico; resolve os problemas apresentados pelo TCU, relativos à participação do pesquisador em empresa, incluindo-se a possibilidade de dirigentes das IFES ocuparem simultaneamente cargos de direção nas administrações das fundações de apoio (CAPES, 2010, p. 279).

A Lei nº 13243/2016 relativiza a proteção ao mercado interno sob a justificativa da necessidade de superação do modelo baseado na substituição de importações. Em seu lugar, propõem outro modelo de desenvolvimento baseado na integração da economia nacional aos

padrões produtivos avançados. Por possibilitar uma disputa distinta da economia brasileira no mercado internacional, esse novo paradigma exigiria esforços conjugados entre o Estado e o empresariado para alavancar a produção científica e tecnológica aplicável às atividades econômicas, em especial às atividades industriais. As idéias de abertura do mercado interno e de integração dos agentes econômicos locais aos setores dinâmicos da economia mundial embora sejam apresentadas como meio de inserção da economia brasileira ao circuito internacional, expressam um novo, mas repetido movimento de dependência econômica, científica e tecnológica do capitalismo brasileiro ao capital internacional. Cabe destacar que essa relação de aparente cooperação dá o direito à propriedade intelectual dos resultados das pesquisas às empresas e conglomerados internacionais.

Segundo consta na cartilha do ANDES publicada em 2017, o Marco Legal traz três consequências expressivas nas IES: (1) introduz como missão das IES públicas a “inovação tecnológica”; (2) possibilita a contratação de servidores sem concurso, contrariando a lógica que permitiu à universidade alcançar o patamar de produção de conhecimento que atingiu; (3) corrompe a proposta original da dedicação exclusiva (DE), legalizando os “bicos” dentro das instituições públicas. Em contrapartida, aqueles que defendem a Lei nº 13.243 alegam que ela permitiu a desburocratização dos processos de compra com recursos públicos.

De modo a projetar mais longe a inovação, a produção e o registro de patentes desenvolvidos em território brasileiro, em junho de 2014 Dilma sanciona o PNE 2014-2024 que pretende, dentre outros, atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes. Assim foi possível alcançar patamares ainda mais elevados de cooperação científica entre empresas, Instituições de Educação Superior (IES) e demais Instituições Científicas e Tecnológicas (ICT).

As distintas formas de liberação do Estado e das universidades ao mercado e à cooperação com empresas presentes nos instrumentos legais em análise apontam para o aprofundamento do parasitismo do fundo público, um novo nicho de interesse dos capitalistas. Esses mecanismos reforçam a apropriação privada do conhecimento e o direcionamento da pesquisa e de seus produtos acadêmicos às demandas do mercado, em detrimento das demandas da maioria da população. Silva Júnior e Catani (2013, p. 173) ressaltam o caráter estratégico da educação para a produção de valor:

Nesse contexto, a educação torna-se um espaço social estratégico para a produção do valor, financiada pelo fundo público (sua privatização/mercantilização internacionalizada) e focada na profissionalização, em razão da infinitésima

diferença entre ciência, tecnologia e inovação tecnológicas que se elaboram quase em tempo real no mundo todo.

Como se pode perceber, a virada na relação centro-periferia que baliza a lógica de funcionamento do sistema internacional de estados reordenou as diretrizes aplicadas às universidades públicas brasileiras. Exemplar dessa assertiva e expressando como este reposicionamento da educação incidu sobre a educação superior em âmbito local, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFMG relativo ao período 2013-2017 apresenta que:

As aceleradas transformações tecnológicas observadas nas últimas décadas, principalmente os incessantes avanços inovativos ligados à tecnologia da informação e comunicação (TIC), à biotecnologia e à tecnologia genética, redefiniram as condições vigentes sob o rígido padrão fordista de produção, abrindo espaço para a aplicação de técnicas aperfeiçoadas de acumulação flexível, o que revalorizou e reatualizou o papel crucial que as universidades desempenham no processo de desenvolvimento, tendo em vista que a competição travada em mercados cada vez mais globais e integrados passou a depender, fortemente, do uso intensivo da ciência na produção – justificando o que tem sido denominado de “economia do conhecimento” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013, p.51).

Já no que tange às formas de financiamento e sustentabilidade da pesquisa acadêmica presentes nos PNPG circunscritos no período de análise desta dissertação encontra-se a orientação de:

(...) estimular a parceria dos programas com as empresas, na busca de suporte financeiro para a ampliação do número de bolsas. Isso deveria ser feito, sobretudo, em áreas que participam de cadeias produtivas, visando formar recursos humanos capazes de que participam de cadeias produtivas, visando formar recursos humanos capazes de alavancar o desenvolvimento econômico e social (CAPES, 2010, p. 33).

No tocante à inovação é afirmada no VI PNPG (2011-2020) como patrimônio gerador de desenvolvimento sustentável, ampliação da produtividade e da competitividade:

Assim, o conhecimento científico-tecnológico, bem como a inovação por ele engendrada, são patrimônios sociais que permitem gerar desenvolvimento sustentável, ampliando a produtividade e a competitividade do país, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, através da aceleração da criação e qualificação de empregos e democratizando oportunidades (CAPES, 2010, p. 180).

Trazendo um contraponto a essa abordagem Almeida (2016, p. 353), afirma que a ciência em si se transformou em empreendimento econômico:

O argumento a respeito dos benefícios sociais da pesquisa não considera o fato de que a ciência se tornou, em si mesma, um importante empreendimento econômico.

Hoje, os cientistas constituem um grupo de interesse que compete por recursos com outros grupos de interesse, e por isso pode participar de conflito de classe.

Ao atribuir maior centralidade à produção científica que capitalize rendimentos este contexto acaba por direcionar a produção acadêmica, vinculada mais fortemente à pós-graduação, a um viés de aplicação às dimensões político-econômicas capitalistas. Nas universidades o saber e a docência orientados às demandas sociais perdem espaço para a incursão de pesquisas que pretendam resultar em produtos acadêmicos que interessem à valorização de capital, dando base à estruturação de um mercado acadêmico mundial e estratificado.

2.4 Capitalismo acadêmico e a produção de conhecimento matéria-prima

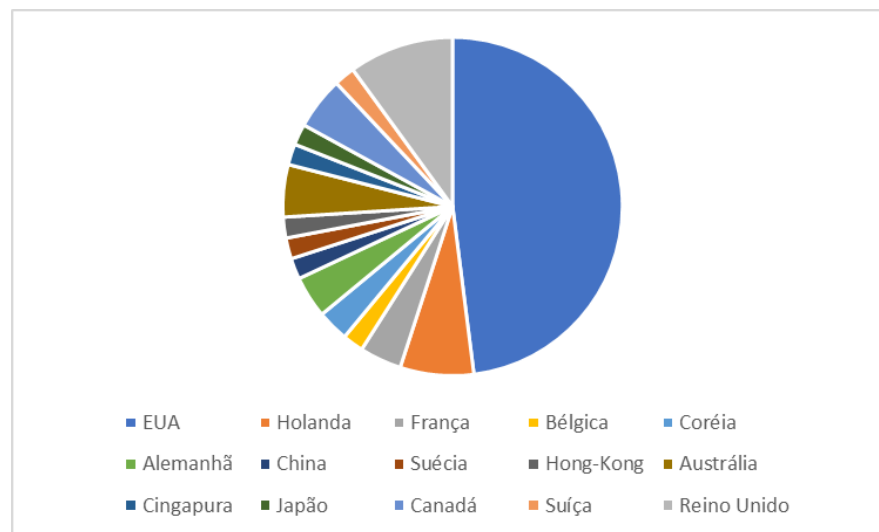
Segundo argumenta Silva Júnior (2017) os intelectuais que serviam às indústrias estavam distantes dos processos de pesquisa acadêmicos e os pesquisadores, por sua vez, interessados na autoria e na autonomia de suas pesquisas, permaneciam distantes do ambiente industrial e econômico. Contudo, com a emergência de um regime de predominância financeira e da automatização dos processos de organização, racionalização e gestão do trabalho, esta correlação se altera de forma significativa.

Fruto do processo de internacionalização da produção em geral e da produção de conhecimento, em particular, as políticas para Educação Superior absorveram uma orientação ainda mais mercadológica. Utilizou-se dos contratos de gestão, parcerias público-privado, distintas formas de privatização, competitividade, rentabilidade e, sobretudo, da avaliação quantitativa de resultados visando o estabelecimento de *rankings* entre instituições e países para atração de “clientes” e investidores acionistas (THIENGO, 2018).

A intensificação da cultura mercantil nas universidades é expressa através de *rankings* estabelecidos por instituições de ponta dos países centrais ou das ilhas de excelência de alguns países da periferia do capitalismo mundializado, designadas Universidades de Classe Mundial (UCM). (MOLLIS, 2006; MOURA, 2012; SILVA JÚNIOR, 2017). As universidades melhor classificadas serão as que se destacam segundo os parâmetros preconizados pelas universidades norte-americanas e inglesas, e não necessariamente as que melhor cumpram a função social de ensino, pesquisa e extensão no sentido da superação das desigualdades sociais em que se inserem.

As universidades consideradas de excelência se desenvolvem em países de capitalismo central, enquanto nos países periféricos as instituições existentes são avaliadas como portadoras insuficiências ante às exigências para tanto. O Gráfico 1, abaixo, demonstra a distribuição das consideradas melhores universidades do mundo nos anos de 2012-2013.

GRÁFICO 1- Distribuição geográfica das 100 melhores universidades do mundo (*Ranking THE*²⁴ – 2012-2013)



Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013, p. 47.

Como se pode observar é notória a ausência desse tipo de universidade na América Latina e a sua presença majoritária nos EUA, seguido, como menor expressão, por Reino Unido e Holanda.

Reiterando a crítica apresentada por López Segrega (2008):

O que ocorre é que os *rankings* constroem-se a partir de parâmetros – número de Prêmios Nobel, professores da universidade com trabalhos no citation index, doutorados e mestrados, equipamento, financiamento... – próprios das universidades de ‘classe mundial’ do mundo anglo-saxão, em especial os EUA e Inglaterra, e que, além disso, privilegiam as ciências duras em detrimento das sociais e humanas (p. 270).

No Brasil, a busca por alcançar melhor classificação nos rankings mundiais é também notória. O Plano Nacional de Pós-Graduação desenvolveu-se o indicador Produção Intelectual (PI) que demonstra o nível de atividades relacionadas às publicações em periódicos nacionais,

²⁴ *Times Higher Education*.

internacionais e em anais de conferências, variável de acordo com as áreas do conhecimento. A Tabela 1 abaixo, extraída do PNPG 2005-2010, mostra a evolução do número de publicação por autores brasileiros e de citações em periódicos indexados na base do *Institute for Scientific Information* (ISI), seletivo banco de dados da empresa Thomson Reuters que reúne estatísticas sobre aquelas que são consideradas as melhores revistas científicas do mundo.

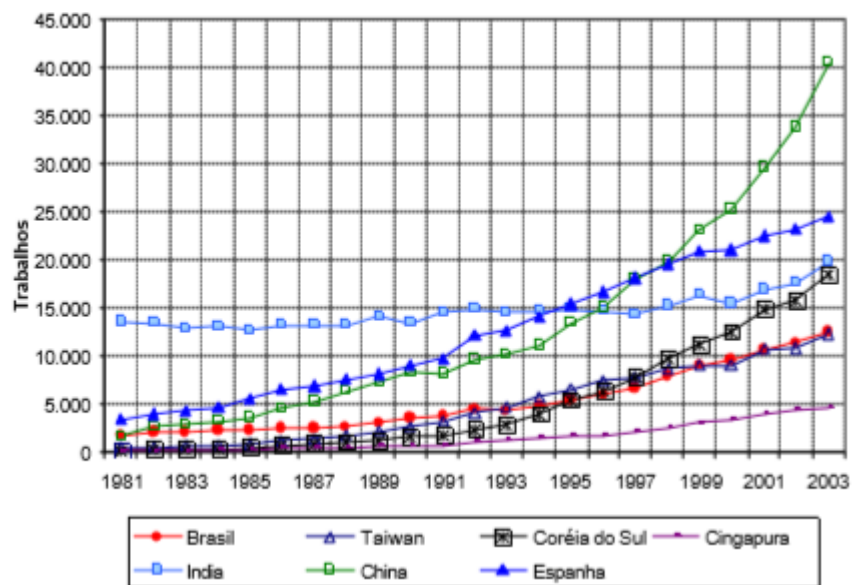
TABELA 1- Evolução das citações e do impacto das publicações brasileiras – 1981-2003

Ano	Citações	Publicação
1981	17.963	1.901
1982	16.572	2.193
1983	21.785	2.218
1984	20.938	2.284
1985	20.415	2.322
1986	23.539	2.496
1987	20.650	2.538
1988	26.072	2.782
1989	27.021	3.096
1990	30.375	3.566
1991	30.375	3.890
1992	36.276	4.591
1993	41.933	4.427
1994	43.556	4.811
1995	45.110	5.445
1996	52.955	5.957
1997	49.197	6.665
1998	47.980	7.983
1999	52.357	9.021
2000	48.222	9.608
2001	42062	10.622
2002	-	11.372
2003	-	12.596

Fonte: BRASIL, 2004, p.35-36.

Já os Gráficos 2 e 3 apresentam uma comparação da produção científica brasileira com a de países competitivos nas áreas relacionadas à política industrial brasileira.

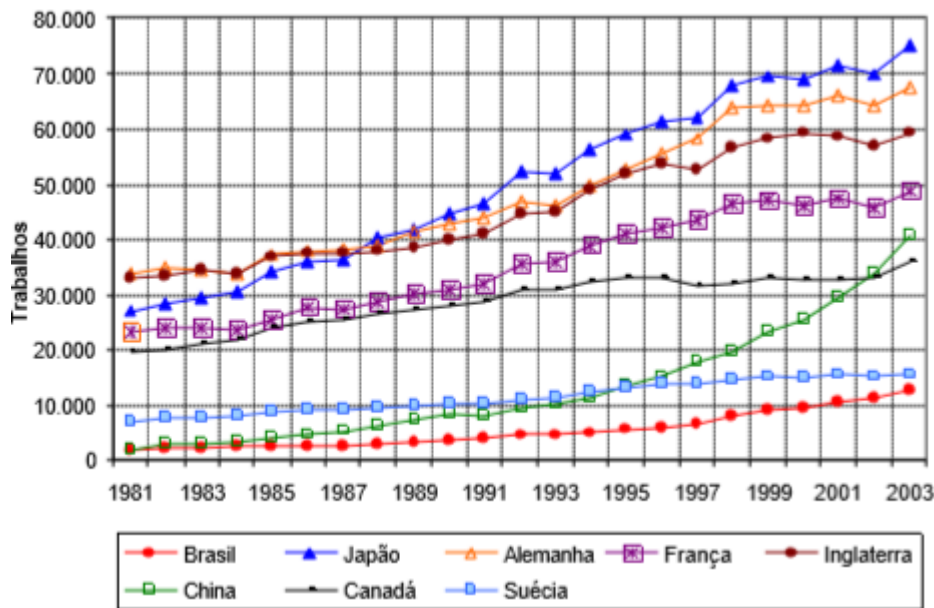
GRÁFICO 2- Trabalhos publicados: Brasil x Países competidores em áreas da política industrial - 1981-2003



Fonte: BRASIL, 2004, p. 38.

Nota-se que o posicionamento do Brasil no *ranking* cresceu a partir de 1990 superando a posição de países mais desenvolvidos em termos científicos, com exceção dos Estados Unidos que não constam no comparativo. O crescimento de expressa no aumento das publicações indicado no Gráfico 3.

GRÁFICO 3- Trabalhos publicados: Brasil x Países competidores em áreas da política industrial - 1981-2003



Fonte: BRASIL, 2004, p. 39.

Acerca deste padrão de conduta orientado às universidades do século XXI, o PDI da UFMG relativo ao período 2013-2017 demonstra os pré-requisitos que a universidade responde para o seu “enquadramento” como Universidade de Classe Mundial²⁵:

A UFMG reúne, em estágios distintos de desenvolvimento, os atributos de uma universidade de classe mundial, o que a torna uma das instituições de ensino superior (IES) do Brasil mais preparadas para alcançar níveis de excelência internacional em seus métodos educacionais e de pesquisa. Um dado significativo a ser arrolado para ilustrar as práticas acadêmicas e científicas que colocam a UFMG em posição diferenciada diz respeito às suas atividades inovativas de ponta, que se expressam nos 490 pedidos de patentes depositados no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (Inpi) e outros 86 submetidos ao Tratado de Cooperação em Matéria de Patentes (*o Patent Cooperation Treaty*) de 1997 a 2011 – números que a transformam numa das líderes entre as IES nessa área tão estratégica para o Brasil. Até o final do ano passado, 87 dessas patentes – desenvolvidas desde as salas de aula aos laboratórios da Universidade – foram transferidas ao setor produtivo, explicitando, assim, a existência de um ambiente intelectual endógeno profícuo, bem como o compromisso arraigado da UFMG com o progresso da sociedade brasileira (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013, p.56-58).

O mesmo documento apresenta a absoluta disposição por parte da direção superior da instituição em fazer com que a UFMG se enquadre ainda mais nos parâmetros requeridos:

²⁵ Apesar de que esta formulação não apareça de forma explícita no PDI 2018-2023 o posicionamento nos *rankings* mundiais segue parametrizando os rumos que a UFMG persegue enquanto instituição dita de excelência.

O que caberá à UFMG fazer, nos próximos anos, é aprimorar ainda mais as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo a reforçar os atributos de qualidade existentes, consolidando as credenciais que já detêm para se transformar numa universidade de classe mundial. Tal tarefa impositiva se traduz na implementação de uma série de projetos de caráter estruturante, concebidos com a finalidade de colocar a Universidade em outra escala mais elevada de excelência, e na execução de diversas ações e medidas setoriais programáticas, formuladas para assegurar o aperfeiçoamento contínuo de suas rotinas e a melhoria constante das condições internas de convivência e interação solidária dos indivíduos que integram a comunidade acadêmica – professores, servidores e estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013, p. 56-58).

O *status* conferido a essas classificações constituem a visibilidade que os estabelecimentos de educação superior com maior desempenho querem ter para se fazer conhecer no mercado mundial da economia do conhecimento. A UFMG é exemplar nesse sentido.

Como Instituição de Ensino Superior integrante do Sistema Federal de Ensino Superior Brasileiro, a UFMG é a maior Universidade Pública do Estado de Minas Gerais e destaca-se não apenas pela abrangência de sua atuação, mas também pelos mais elevados índices de produção intelectual, características que justificam sua posição de referência e de liderança, tanto regional quanto nacional. Estatísticas recentes atestam a importância da produção científica dessa Universidade. Segundo levantamento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre as 11 Instituições de Ensino Superior do País cuja produção mais cresceu no período 1996-2006, o índice de crescimento da UFMG foi de 258%, superior ao das cinco que a antecedem nesse ranking. Pesquisa feita no *Web of Science*, considerando as Instituições Universitárias brasileiras que mais publicam artigos científicos de impacto, indica que a produção científica da UFMG ocupa a quinta posição, com média de citação por artigo de 2,61. Levantamento internacional recente, que avaliou o número de artigos publicados e indexados e a performance acadêmica per capita de todas as Universidades atualmente existentes, situa a UFMG entre as 500 maiores do mundo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2008, p. 19).

No PDI 2018-2023 consta uma curiosa formulação sobre a superação das metas alcançadas pela universidade. “Em 2016, por exemplo, a UFMG bateu seu próprio recorde de depósito de patentes e liderou o *ranking* do Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), como a instituição brasileira com maior número de depósitos, entre os residentes no País. Esse número foi novamente superado em 2017” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2018, p. 149).

A lógica neoliberal que gera disparidades regionais, inter e intra-institucionais ainda maiores, em se tratando das desigualdades orçamentárias e estruturais acumuladas ao longo do tempo, promove a prática da concorrência entre os programas e as instituições. São criados verdadeiros feudos dentro das universidades que, retroalimentando seu próprio campo de ensino e pesquisa, se beneficiam dessa relação. A grande difusão dos *rankings* entre países

favorece a supremacia dos países desenvolvidos e a competição entre as universidades que almejem “chegar lá”.

Esse processo que se alimenta da competição entre universidades, Programas de Pós-Graduação e seus professores-pesquisadores e estudantes é engendrado pelas agências financiadoras da Pós-Graduação e da pesquisa. Seja pela CAPES e seu modelo de avaliação que envolve regulação e controle, ou pelos mecanismos e normas adotados pelo CNPq e demais agências que têm a produtividade como parâmetro de excelência, as instituições e programas disputam espaço em um mercado acadêmico cada vez mais global e seletivo.

Em 2005 foi criado o índice H, usado como critério para seleção dos entrevistados dessa pesquisa. Também chamado de H-Index este índice serve à quantificação da produtividade dos cientistas feita através da métrica de seus artigos (*papers*) mais citados. Quanto maior é este indicador em números absolutos, maior a quantidade de vezes que o artigo foi citado. Segundo os parâmetros estabelecidos pelas agências de fomento, regulação e avaliação da Pós-Graduação brasileiras, o fator H é um indicador de qualidade em produção científica. Ele indica a relevância do trabalho e a notoriedade dos pesquisadores em seu respectivo segmento científico.

Até 2008 o *Qualis* era dividido nas categorias nacional e internacional. Desde então há uma única estrutura em que as revistas brasileiras rivalizam com as estrangeiras dentro do mesmo *ranking*. Como efeito colateral desta disputa desigual ocorre que muitas publicações nacionais, antes classificadas entre as melhores da área no âmbito brasileiro, passaram a ocupar estratos mais baixos do *Qualis* (SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2009). A principal crítica dos pesquisadores sobre o novo *Qualis* se refere uso do Fator de Impacto (FI) como critério principal para posicionamento no *ranking*. O FI é um indicador calculado pela Thomson Reuters que se refere à frequência com que um trabalho é citado na literatura científica. A contradição iminente a esse processo é que o FI não mede a qualidade de um trabalho, apenas sua repercussão. (SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2009).

Merece crítica o fato de a atribuição do grau de impacto da produção científica ser indicado pelo critério de citação, ou seja, por quantas vezes o estudo foi citado por outros pesquisadores. Tendo em vista que o orçamento público é finito e os investidores aplicam rendimentos em projetos que lhes garantam retorno financeiro, a quantidade de citações não permite conhecer a relevância social de uma pesquisa. Há que se destacar que a relevância

social da produção científica não compõe o horizonte de interesses dos “capitalistas acadêmicos”.

Certamente este contexto converteu a componente intelectual, delineada pelo Estado capitalista moderno através do conhecimento formal, em fator de produção relevante. As rápidas mudanças nas necessidades de acumulação dos capitalistas, expressas nos sistemas de produção flexíveis, implicaram uma corrida pelo desenvolvimento último da técnica. Em decorrência, intensifica-se o controle dos grandes grupos econômico-financeiros sobre a produção de conhecimentos, particularmente sobre a universidade. Controlar a produção de conhecimento técnico ganhou importância para a garantia da produção sistemática de patentes e para constituição de monopólios comerciais (APPLE, 2006).

A Educação Superior passou a servir ao desenvolvimento das forças produtivas a fim de aumentar a produtividade no trabalho. O caráter integrado e científico idealizado pelo modelo Humboldtiano de universidade dá lugar à subordinação ao capital transnacional que limita a autodeterminação, a soberania e a liberdade acadêmicas. É a conversão do conhecimento acadêmico em conhecimento mercantilizável (MOLLIS, 2006).

Leher (1999) analisa o contexto histórico, ainda vigente, demonstrando que a política do Banco Mundial para os países periféricos do capitalismo passou por mudanças radicais na concepção de educação, vinculando-a a um caráter cada vez mais desenvolvimentista e instrumental. Em países como o Brasil que participam da cadeia produtiva mundial a partir da produção de bens mais primários e simples, este processo se dá de forma ainda mais predatória.

O conhecimento formal exigido pelas novas corporações tem entre suas redes de trabalho parcerias com universidades em todo o mundo e por elas é transferido na forma de inovações sociais e tecnológicas aos capitalistas. Trata-se de um conhecimento pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços, que está condicionado às possibilidades de lucros imediatos no âmbito econômico, dando assim bases à configuração de uma nova divisão internacional do trabalho acadêmico.

A economia converte-se no principal fator para a epistemologia da nova ciência acadêmica (SILVA JÚNIOR, 2017). Tal como as grandes corporações industriais ou de serviços, caberia às universidades gerar arrecadação com as atividades científicas por meio da produção do conhecimento matéria-prima. Segundo Slautgther e Rhoades (2010) que reivindicam uma

teoria do capitalismo acadêmico, a nova economia passou a demandar um conhecimento de outro tipo: o conhecimento matéria-prima, passível de ser transformado em produtos, processos e serviços. Definem-no como um “conhecimento alienado”.

O capitalismo acadêmico, conforme o descrevem Slaughter e Rhoades, refere-se ao uso que a universidade faz do recurso intelectual dos docentes, com o propósito de incrementar sua arrecadação; incentivando e induzindo, assim, um conjunto de iniciativas e comportamentos economicamente orientados para assegurar a obtenção de financiamentos externos.

No contexto deste capitalismo em sua “expressão acadêmica” novas práticas são “induzidas” e padronizadas pelas universidades. Desde a venda de produtos e serviços com a finalidade de autofinanciamento de seus projetos, à vinculação aos Programas de Pós-Graduação para o recebimento de bolsas por mérito, por exemplo, novas “motivações acadêmicas” são vivenciadas pelo professor universitário no Brasil. Formas de funcionamento e de trabalho desiguais, mediante a atuação contraditória de docentes empreendedores, são praticadas nas universidades que vêm se aproximando da cultura empresarial fomentada nos Planos Nacionais de Pós Graduação em vigor.

As universidades públicas e estatais, no caso brasileiro, passariam a atuar em sintonia com a iniciativa privada guiadas pelo imperativo da inovação tecnológica. Compreendido como um processo de adaptação que supostamente teria como objetivo o desenvolvimento social para a melhoria de vida das pessoas, a reestruturação em curso passou por agregar valor aos produtos e serviços aumentando-os em quantidade e diminuindo o tempo de sua execução ao menor possível. Assim também ocorreu com os produtos acadêmicos, a saber: assessorias, consultorias, pesquisas, artigos, produção contínua de formandos e demais produtos técnicos.

2.5 O padrão produtivista e a métrica no trabalho docente

As corporações mundiais na nova economia têm no conhecimento matéria-prima seu ponto de partida para ampliação do valor. As parcerias público-privadas entre universidade – governo – indústria explicitam novos circuitos da produção de conhecimento. A pesquisa universitária passa a ser coordenada não só pela comunidade científica, mas também por funcionários de escritórios de patentes, que estabelecem a prioridade com base na redução de custos e no

potencial comercial que podem render. Por esta via a racionalidade econômico-financeira interpõe-se nas práticas, na geografia e no cotidiano da vida universitária.

Este entrelaçamento entre a exploração da força de trabalho “intelectualizada” e produtora do conhecimento-mercadoria e o atual estágio de acumulação do capital, expresso nos PNPGs e PDIs, vem se dando de modo a expressar sua serventia ao incremento do valor agregado ao capital e à conquista de um patamar competitivo na disputa por posições nacionais no mercado acadêmico mundial:

O desenvolvimento científico e tecnológico tornou-se, com isso, um fator determinante na geração de renda e na promoção de bem-estar social. Não por acaso, muitas nações se referem à Ciência e Tecnologia como uma questão de poder, capaz de dividir o mundo entre os países produtores de conhecimentos e tecnologias e aqueles que, no máximo, conseguem copiá-las. Ciência e Tecnologia compõem hoje dimensão estruturante do desenvolvimento nacional – alavanca crucial para o Brasil superar as desigualdades que marcam a sua inserção no sistema internacional (BRASIL, 2004, p. 49).

A incursão deste novo paradigma que atribui ao conhecimento responsabilidade na transformação de (e na transformação em) produtos, processos e serviços origina um fenômeno oriundo da comercialização do conhecimento formal através das pesquisas e demais produtos acadêmicos, denominado produtivismo acadêmico. Este fenômeno teve sua origem nos anos 1950 nos Estados Unidos e se tornou mundialmente conhecido pela expressão “*public or perish*”, a saber, publicar ou perecer. Na prática significa que os professores universitários que não publicassem de acordo com os parâmetros postulados como ideais pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado estariam cometendo um suicídio acadêmico e, logo, seriam condenados à exclusão (SILVA, 2009, p. 2).

Os números nos deixam otimistas, mas não dizem muito sobre a realidade das estruturas de poder e os aspectos psíquicos, sociais e políticos que envolvem a pressão para publicar. Os dados estatísticos são frios, próprios do pensamento positivista imperante que deseja quantificar tudo. Mas como quantificar a angústia, o sofrimento humano dos que estão submetidos à pressão para publicar? Como quantificar o que sente aquele que não consegue se adequar a esta exigência? Nem todos somos escritores, nem todos temos os mesmos recursos e habilidades. Nem todos querem escrever e publicar. No entanto, não publicar é uma espécie de suicídio acadêmico e a condenação à exclusão.

O produtivismo acadêmico derivado dos processos de regulação e controle, em particular dos processos de avaliação, se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade de produção

científico-acadêmica em detrimento da qualidade e da relevância daquilo que é gerado (SGUISSARDI, 2010). É por isso identificado como um sistema voltado à produção científica em massa, análogo ao fordismo. Por preconizar a quantificação dos produtos e serviços acadêmicos permite um ideal de padronização das atividades docentes, estabelecendo e classificando os trabalhadores e instituições segundo o grau de produtividade.

A avaliação produtivista da universidade e de seu corpo docente pretende padronizar um perfil e uma forma de comportamento desejado. Alinhado aos interesses de um mercado que alcançou esferas acadêmicas, o produtivismo expressa a busca por formas de aumentar a produtividade no trabalho docente universitário. As universidades com melhor desempenho, as chamadas universidades de excelência seriam aquelas em que há uma maior quantidade de docentes e programas que atendam a esse perfil.

A excelência e a eficiência acadêmicas, alcançadas por muito poucas instituições, ocorrem apoiadas em universidades que, em busca de orçamento público e investimento privado, aumentam as exigências de produtividade sobre seus docentes. Por trás deste aumento de quantidade (que em tese prevê um incremento da qualidade) encontram-se docentes trabalhando muito mais horas, se especializando em tipos de produtos acadêmicos, e se dedicando mais à pesquisa. Cabe ressaltar que não se tratam de quaisquer produtos: há métricas, metas e instituições avaliadoras para regulá-las.

Bourdieu define produtividade como:

[...] o quantum de produção intelectual, sobretudo bibliográfica, desenvolvida num espaço de tempo específico, crescente de acordo com a qualificação acadêmica (“titulação”) do professor/pesquisador. Esse quantum básico é necessário para conservar os pesquisadores na sua posição estatutária em seu campo científico (BOURDIEU, 1989).

Esse quantum de produção, segundo Luz,

(...) é estipulado atualmente, em quase todos os campos disciplinares, em termos de *papers* editados em periódicos de circulação nacional ou internacional, cuja qualidade de divulgação (base *Qualis*) é estabelecida por cada área de conhecimento (LUZ, 2005, p. 43).

Embora tenha se consolidado no meio acadêmico, essa lógica enfrenta críticas. Um argumento recorrente para aqueles que se posicionam contra o produtivismo acadêmico é o de que todo trabalho científico sério é demorado (ROSA, 2008). O debate suscitado por estes

críticos do produtivismo no Brasil parece estar em sintonia com o que, em âmbito internacional, foi denominado *Slow Science*²⁶. Esse movimento tem como característica comum a crítica à cultura do imediatismo, da urgência, do tempo real e de projetos acelerados pelo ritmo cada vez mais rápido.

No âmbito da ciência o currículo *lattes* do pesquisador estaria sendo cada vez mais avaliado pelo número de linhas escritas (publicações, comunicações e projetos), o que levaria à obsessão pela quantidade na produção científica e, conseqüentemente, deixaria de priorizar os saberes fundamentais da docência e a relevância social em pesquisa.

Este quadro é intensificado pela forte pressão do modelo da rentabilidade empresarial que demanda aos docentes que se adaptem a prazos reduzidos e a resultados de expressão e de aplicação imediatas. Um dissenso em se tratando de que a natureza do trabalho intelectual exige imersão, amadurecimento e debates, o que contrasta com os prazos curtos e rígidos das empresas.

Em caso do pesquisador se negar a cumprir as demandas que lhe são impostas, o mesmo tende a perder prestígio ou mesmo permanecer em uma carreira estagnada não por sua incompetência em criar novas teses ou aperfeiçoar técnicas e procedimentos, mas por não realizar esses produtos de forma sistemática e direcionada aos interesses dos capitalistas acadêmicos. É relevante perceber que o fenômeno do produtivismo se relaciona com o incremento da produtividade no trabalho docente universitário. Tal compreensão deriva do fato de que ao uma parte significativa da atividade docente ter se orientado à produção de conhecimento e de produtos acadêmicos, o Estado estaria autorizado e condicionado a quantificar, medir e assim categorizar o trabalho do professor. Por suas conseqüências concebe-se, pois que o produtivismo acadêmico configura uma expressão contemporânea da proletarização docente, tendo em vista que permite a conversão de um trabalho de tipo abstrato, ensinar a aprender, em métricas muito concretas: quantidade de artigos, quantidade de citações, cumprimento de prazos, arrecadação de recursos, dentre outros.

Enriquecendo o debate acerca daquilo que qualifica o trabalho docente Wenzel (1994) afirma que a proletarização é a condição de quem, por força do modo de organização profissional e em condições e relações históricas de produção, deixa de ser produtor individual e passa a integrar uma coletividade de trabalhadores. A condição de se proletarizar ocorre em função da

²⁶ Manifesto Slow Science Academy, Berlim, Alemanha (Disponível em: <http://slow-science.org/>).

produção capitalista, da subordinação do fazer a um controle externo àquele que faz. A proletarização dos professores fez com que estes passassem da condição de mestre (trabalhador individual) à condição de trabalhador coletivo (funcionário público), perdendo, com isso, o controle de seu trabalho.

Para Apple (2006) o trabalho dos professores torna-se proletarizado quando há um distanciamento entre o planejamento e a ação pedagógica. Os professores perdem a capacidade de gerirem a si próprios em seu processo criativo. Diferenciam-se as etapas de planejar e agir, de pensar e produzir. Como resultado aumentam os setores e grupos nacionais e internacionais responsáveis por planejar e avaliar o trabalho pedagógico e científico. No que diz respeito ao trabalho do professor universitário Bernardo (2000) analisa que para os empresários e o Estado trata-se de ampliar a exploração da capacidade mental dos trabalhadores, ao obrigá-los a uma atividade cada vez mais complexa e intensificada.

Ocorrem assim novas exigências aos professores: de que produzam de acordo com uma expectativa que não provém de sua própria capacidade de pensar o mundo, mas sim determinada por diretrizes globais reguladoras da produção científica. Trata-se da racionalização do próprio fazer docente. Além das múltiplas atividades tradicionais ligadas ao ensino e à pesquisa, o professor universitário deve desenvolver novas competências para estabelecer cooperações, formar redes, conseguir inovar e obter novos contratos.

Como contribuição à crítica da perspectiva atualmente hegemônica, Sguissardi (2010) apresenta que nas universidades públicas tem-se um funcionamento administrativo submetido à lógica empresarial. Tal forma de privatização endógena ocorre especialmente no que refere às pressões para que o professor renda mais e otimize seu produtivismo acadêmico, caracterizado pela excessiva valorização da quantidade na produção científico-acadêmica em detrimento de sua qualidade.

Tratar da precarização e do aumento da produtividade no trabalho docente nas universidades públicas nos remonta às mudanças na aparelhagem estatal que desde FHC atuaram a favor da contenção dos gastos públicos e da ampliação de parcerias com entes privados. A necessidade de apresentação de métricas e metas como condição para a liberação de recursos, para além de ilustrar a lógica do “fazer mais com menos” onipresente no serviço público do Estado neoliberal, expressa mais um ataque à possibilidade de um padrão unitário de qualidade das IFES. Esse processo gerou não só desigualdades educacionais entre cursos e instituições,

como trouxe implicações para as condições de trabalho dos docentes e para a carreira do magistério superior.

Em 2008 a edição da Medida Provisória 431 (MP 431/2008), depois transformada em Lei, que criou a classe de professor associado e retirou do corpo do salário o diferencial correspondente à titulação – Retribuição por Titulação (RT) estabeleceu critérios gerais para avaliação de todos os servidores públicos, de cunho produtivista, vinculando uma parcela da remuneração ao cumprimento de metas quantitativas. A avaliação institucional do trabalho docente é um legado do Estado democrático e tem seu mérito por tratar de meios de prestação de contas dos gastos públicos. Entretanto, ter como parâmetro métodos de avaliação caracterizados pelo viés produtivista e que foram fixados “de cima para baixo” não pretende nada além do aumento das pressões e responsabilidades sobre os docentes, cunhando assim mecanismos de estabelecimento de um perfil docente desejado.

Como sintetizam Mancebo e Franco (2003):

[...] a qualidade requerida no trabalho é requalificada sob um modelo gerencial. A qualidade gerencial se constrói a partir da competição e se fundamenta na competência e no mérito. Deste modo, a melhoria da qualidade de trabalho não é e não pode ser universal. Ao contrário, remete ao estabelecimento de um rígido sistema de diferenciação e segmentação da(s) carreira(s), tendo por destino concentrar a formação de qualidade em algumas poucas instituições (GENTILI, 1995), ao que se pode acrescentar, em alguns poucos docentes. Este quadro produz efeitos de subjetivação muito nítidos: coage os atores envolvidos a desenvolverem suas atividades sob uma dinâmica de ‘competição administrada’, na qual considera-se conveniente que institutos e departamentos concorram entre si pelas verbas e pelo sucesso, que “equipes” rivalizem umas contra as outras, o que inclui professores e estudantes ao disputarem as bolsas, as migalhas e as vagas nas salas das instituições públicas. Na competição está o móvel do desempenho coletivo e, de certo modo, convém ao conjunto do sistema que todos sejam mal-aquinhoados, para sentirem, na devida medida, a importância da disputa, para acumpliciar a todos nesse novo espírito de racionalidade (p. 195).

Consequência prática desse processo, segundo apresenta Mancebo, Silva Júnior & Schugurensky (2016) é a oferta de serviços por parte dos docentes às empresas públicas e privadas como meio de minimizar as implicações estruturais que os cortes orçamentários têm ocasionado às instituições públicas de educação e às suas atividades de trabalho diretamente. Em se tratando da diferença entre as áreas do conhecimento, faz-se necessário levar em consideração a discrepância com que tais incidências podem se expressar.

Por tratarem do estudo de fenômenos mais objetivos e de variáveis controláveis, as ciências duras tendem a trabalhar com dados mais quantificáveis e generalizáveis, portanto, mais

interessantes ao mercado. Tais estilos de produtividade permitem às ciências duras competir por investimentos em seu ramo científico em escala global. Já as ciências humanas, por gerarem produtos mais analíticos e particulares, são impactadas de modos distintos; não por menos são percebidas como áreas menos produtivas e dignas de menor investimento. Esse processo de transfiguração dá bases a uma organização do trabalho que facilita o adoecimento, a desarticulação e promove um nível de alienação com elementos profundos.

Nas ciências humanas e sociais os impactos do produtivismo têm gerado distintos graus de crítica. Há descontentamento em relação à adoção de critérios bibliométricos, uma vez que nas ciências humanas valoriza-se mais a publicação em livros e em coletâneas do que os artigos em revistas. Consequentemente ocorre que “na atual conjuntura o frenesi por publicar tem desencorajado autores a escreverem livros [...] pois demanda mais reflexão, mais tempo de elaboração, mais pesquisa” (BIANCHETTI; MACHADO, 2007, p. 10). Os Programas de Pós-graduação tendem a repercutir tal deformação.

Há também questionamentos acerca da validade da produção internacionalizada para as Humanidades e Ciências Sociais. Tendo em vista que é comum aos pesquisadores da área tratar questões relativas a realidades “locais e/ou particulares” a dimensão à escala internacional pode não ser a mais conveniente.

Problematizando a perspectiva produtivista hegemônica, Bosi (2007) desmistifica a ideia de adesão espontânea:

Esquece-se que as circunstâncias em que muitos docentes estão escolhendo o produtivismo são historicamente determinadas, obviedade que deveria desmistificar tal escolha como espontânea. Em grande medida, a produtividade (recompensada monetária e simbolicamente) representa a perda da autonomia intelectual, a perda do controle sobre o processo de trabalho, a forma atual da subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital (BOSI, 2007, p. 1518).

Essa discussão faz recordar os estudos de Marx e Engels (2007). Eles afirmam que o poder de uma classe está no fato de apresentar sua visão de mundo como universal e reproduzi-la ao conjunto da sociedade. Partindo desta noção compreende-se que a atual mercantilização do conhecimento, apesar ser percebida com resistência, vem sendo amplamente aceita pelos veteranos e naturalizada na geração de novos doutores que, por adaptação social à lógica hegemônica, “induzem” práticas produtivistas no âmbito das atividades docentes e esvaziam o lugar da crítica atribuído socialmente à universidade.

Em função das características estruturais do capitalismo apontadas no Capítulo 1, para fins de produção do conhecimento-mercadoria tem-se atribuído um maior status à pesquisa aplicada à produtividade do capital pela instituição universitária, transformando-a num pilar da identidade e do reconhecimento social do docente universitário. O que tem sido valorizado nos méritos das pesquisas, tendo em vista os efeitos econômicos, são a valoração do capital e o prestígio que proporciona ao campo acadêmico.

Ainda nesta direção Lemos (2011) apresenta-nos que o discurso empresarial de polivalência e flexibilidade e passa a ocupar de modo crescente a ofensiva ideológica que absorveu as universidades. Sobre as novas exigências ao trabalhador neste ciclo de acumulação do capital Mancebo, Silva Júnior & Schugurensky (2016) apresentam que se:

[...] exige do futuro trabalhador mais produtividade, flexibilidade para adaptação às novas formas de organização do trabalho e às novas formas de gestão, competências gerais para lidar com a introdução de avanços tecnológicos, bem como uma ampla disposição para suportar a intensificação e precarização do trabalho humano, hoje presente na maior parte das ocupações, exigindo dos trabalhadores um redobrado equilíbrio físico e subjetivo (MANCEBO, SILVA JÚNIOR & SCHUGURENSKY, 2016, p. 10).

Segundo Botomé (1996) o professor universitário teve que passar a ser um trabalhador múltiplo. Precisa ser um técnico e especialista num campo de trabalho, mas também precisa ser competente como pesquisador ou cientista em uma área do conhecimento, além de tudo isso ainda precisa ser um escritor razoável. Algumas das consequências das múltiplas atividades do professor são a intensificação e a sobrecarga de trabalho.

Lipp (2002) analisa que o docente se desloca para casa e leva com ele o trabalho que não terminou na universidade. Segundo ela “são teses para ler, projetos para avaliar, relatórios para escrever, e-mails para responder, celulares que tocam em casa, computadores portáteis que acompanham o professor e garantem o seu trabalho no horário de lazer” (LIPP, 2002, p. 60).

Acerca da perda de autonomia docente no âmbito universitário Lemos (2011) nos apresenta que se configura como principal contradição vivida no contexto das universidades federais. Acontece que a autonomia, valorizada como o aspecto mais fundamental na motivação para o trabalho docente, esbarra na exigência do cumprimento de regras coletivas cuja elaboração, muitas vezes, o corpo docente sequer participou. Segundo a autora, deste contexto derivam o isolamento e certa autonomização do trabalho e do trabalhador, afinal, como cada um

cumprirá as regras do contrato e/ou dos protocolos de avaliação previstos nas reformas educacionais neoliberais acaba por repousar nas capacidades de cada indivíduo.

Apesar da docência universitária se caracterizar por sua qualificação e especialização, a expansão do trabalho docente é marcada por uma crescente desregulação, identificada pelo alargamento das funções do professor. O docente universitário vivencia então inúmeras contradições: é consagrado pelo diploma de doutor, mas, na prática, é questionado em relação à sua competência de ensinar; é formado em pesquisa, mas tem que empreender e fazer “*business*”, para pesquisar, o que demanda tempo para atender à burocracia administrativa que interfere na própria pesquisa. O professor universitário é demandado em termos de mudança na forma de ensinar pelos alunos, mas sua progressão funcional e status profissional dependem primordialmente do número de publicações e outras atividades que não incluem o resultado efetivo na sala de aula. Estes elementos integram parte importante daquilo que motiva o “mal-estar” docente na universidade contemporânea. A autonomia idealizada como um aspecto motivador para o trabalho por sua vez não é a vivenciada, levando a uma “autonomização”, uma individualização do docente enquanto trabalhador (ZABALZA, 2004).

Em decorrência do avanço do processo de proletarização, os docentes se veem abafados pela lógica mercantil presente nos currículos dos cursos, nos editais para financiamento de projetos de pesquisa, ensino e extensão e em sua rotina de trabalho em geral. Mancebo (2011) alerta que:

[...] coube aos docentes progressivamente um conjunto de outras atividades, nem sempre computadas na carga horária docente – trabalho invisível [...] o tempo despendido para as atividades envolvidas na captação de recursos, na emissão de pareceres feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomentos ou com revistas, bem como o empenho exigido para a alimentação de inúmeros sistemas de avaliação, muitos dos quais online, incluindo planilhas de notas de avaliação dos alunos (MANCEBO, 2011, p. 74).

A reestruturação do trabalho docente quando estimula a competição, através da pulverização salarial na carreira e do financiamento externo e meritocrático, gera esgarçamento do vínculo social e conflitos interpessoais, criando, muitas vezes, um clima de trabalho desfavorável à integração do conhecimento e à articulação coletiva. Ao cooptar uma parcela dos professores, sobretudo os que se vinculam às universidades e programas de Pós-Graduação de excelência “nota 7”, que publicam em periódicos “*Qualis A*”, o Estado fragiliza a organização coletiva e descaracteriza o papel político do professor.

A precarização e consequente fragmentação dos interesses da categoria fazem parte da estratégia de desmonte da organização dos trabalhadores, realidade comum aos demais segmentos da classe trabalhadora. As fronteiras entre o público e o privado estão cada vez mais tênues, uma vez que a relação com o mercado se estreita com rápida velocidade. Seja por intermédio das fundações de direito privado ou de políticas públicas que priorizam o desenvolvimento científico orientado às demandas do mercado, a venda de serviços e produtos científicos e tecnológicos foi naturalizada nas universidades públicas brasileiras.

Fruto das desigualdades oriundas da diferença entre professores considerados “produtivos” e “não produtivos”, bem como da relação de concorrência entre eles, a percepção de classe do trabalhador sobre si, seus colegas de trabalho e as entidades de representação tem se transformado. Como indivíduo isolado o docente, bem como qualquer outro trabalhador, tende a sucumbir às ideias dominantes reproduzindo relações de meritocracia e competição em seu local de trabalho e se afastando da noção de solidariedade de classe e de trabalhador coletivo.

3 CONSCIÊNCIA DE CLASSE E SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO BRASIL

As condições para a organização coletiva derivam, dentre outros, das condições concretas de exploração vivenciadas no trabalho em associação com a dimensão subjetiva que os trabalhadores produziram a partir delas. Desde esta premissa, abordar como as contínuas transformações nos processos de trabalho na universidade de padrão produtivista impactaram a consciência dos docentes tornou-se uma expectativa neste capítulo.

Como parte do esforço teórico necessário a conhecer como se construiu a noção de docente produtivo, e suas implicações para as relações de classe entre os professores universitários, neste capítulo serão estabelecidos vínculos entre o que alguns marxistas concebem como consciência de classe e como se deu o processo de constituição do professor universitário enquanto classe trabalhadora no Brasil. Por se tratar de um período de análise abarcado pela emergência e expansão da Graduação e da Pós-Graduação nas universidades públicas brasileiras, se fez necessário abordar as resistências, as práticas e as expressões da luta do sindicalismo docente universitário no período de 2003 a 2016. Tal intervalo histórico corresponde à vigência dos governos petistas responsáveis por conduzir o sindicalismo brasileiro à colaboração de classes.

3.1 A consciência para alguns marxistas

A epistemologia desenvolvida por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) sobre a qual tratou o Capítulo 1 compreende ser por meio do trabalho, atividade humana de transformação consciente da natureza que se dá a construção do homem e da mulher como sujeitos. Ao trabalhar o indivíduo se exterioriza como sujeito particular e universal e se objetiva no produto de seu trabalho. Por possibilitar ao homem e à mulher expressarem-se em relação aos outros e ao mundo, o trabalho seria uma atividade intimamente ligada à expressão subjetiva do sujeito, identificada à época histórica em que viveu.

Acerca da produção de subjetividades em seu prefácio Marx (2008) apresenta que:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas

materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008. p. 47).

Como se pode depreender do trecho acima, a dimensão de sujeito para Marx está associada às condições materiais de sua existência mediadas pelo trabalho. Seria o imperativo em satisfazer suas necessidades o que provaria no homem e na mulher a ação produtiva através da qual conceberam sua sociabilidade. Portanto, o trabalho se constitui como riqueza social que se efetiva e se transforma a partir das condições históricas necessárias a que a sociedade se reproduza (MARX; ENGELS, 2007).

O trabalho é, por assim dizer, resultado da ação humana e do desenvolvimento de relações sociais mais complexas. Por meio desta síntese, além de transformar a natureza, o homem e a mulher modificam sua própria natureza. O trabalho conserva, pois, as bases para a constituição da consciência.

A consciência é, portanto, de início, um produto social e o será enquanto existirem homens. Assim, a consciência é, antes de mais nada, apenas a consciência do meio sensível mais próximo e de uma interdependência limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência; é ao mesmo tempo a consciência da natureza que se ergue primeiro em face dos homens como uma força fundamentalmente estranha, onipotente e inatacável, em relação à qual os homens se comportam de um modo puramente animal e que se impõe a eles tanto quanto aos rebanhos; é, por conseguinte, uma consciência da natureza puramente animal (religião da natureza) (MARX; ENGELS, 2007, p. 25).

As relações de produção são reflexo das (e refletidas nas) necessidades humanas em interação com a realidade objetiva e sensível. De tal modo que a consciência humana se produz no confronto das necessidades do indivíduo com a realidade histórico-social vivenciada pela sociedade em determinado período. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008). Esse processo se dá em intercâmbio com outras experiências históricas herdadas pela sociedade. A universalidade destas experiências e acúmulos é o que dá condição de que os entraves encontrados possam ser convertidos em elementos de transformação e desenvolvimento social.

Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes (...). De

formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura (MARX, 2008, p. 47).

Por gozarem de um caráter universal, as permanências históricas demonstram que a realidade em que vive o homem e a mulher no presente é produto das vivências histórico-sociais das gerações que os precederam. A história não é senão produto da sucessão de experiências culturais e reprodutivas de diferentes gerações. Assim sendo, cada geração, por um lado, persiste com as relações e atividades sociais que lhe foram transmitidas, mas em circunstâncias radicalmente transformadas, e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias entregando-as à uma finalidade radicalmente diferente (MARX; ENGELS, 2007).

No capitalismo, o trabalhador, separado dos meios de produção e alheio ao processo global de produção, se vê obrigado a vender a sua capacidade de trabalho a um patrão que em troca paga um salário.

A força de trabalho é, pois, uma mercadoria que o seu proprietário, o operário assalariado, vende ao capital. E por que razão a vende? Para viver. Mas a manifestação da força de trabalho, o trabalho mesmo é a atividade vital própria do operário, a sua maneira específica de manifestar a vida. E é essa atividade vital que ele vende a um terceiro para conseguir os necessários meios de subsistência. Quer isto dizer que a sua atividade vital não é mais do que um meio para poder existir. Trabalha para viver. Para ele, o trabalho não é uma parte de sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que os outros utilizarão (MARX, 2006, p. 22).

Por ter transformado o próprio trabalhador em mercadoria o capitalismo precisa dele livre e, sobretudo, submetido ao capital, pois,

[...] o operário, cujo único recurso é a venda de sua força de trabalho, não pode desligar-se de toda a classe de compradores, isto é, da classe capitalista, sem renunciar à existência. Ele não pertence a este ou aquele patrão, mas à classe capitalista e compete a ele encontrar quem o queira, isto é, encontrar um comprador dentro dessa classe burguesa (MARX, 2006, p. 23).

Ao analisar a indústria moderna Marx revela a subordinação do trabalhador à maquinaria, trabalho morto que regula, rouba e esgota sua força de trabalho viva. Para o autor, ao contrário de facilitar o trabalho, a máquina, por captar e extrair trabalho humano converte-se

em meio de tortura, pois “não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo” (MARX, 2013, p. 495).

Quando o conhecimento científico é incorporado à produção fabril, as habilidades intelectuais inerentes ao operador de máquinas perdem relevância diante de um processo de produção que lhe fora alienado.

A separação entre as forças intelectuais do processo de produção e o trabalho manual e a transformação delas em poderes de domínio do capital sobre o trabalho se tornam uma realidade consumada na grande indústria fundamentada na maquinaria. A habilidade [...] do trabalhador, despojado, que lida com a máquina, desaparece como uma quantidade infinitesimal diante da ciência, das imensas forças naturais e da massa de trabalho social, incorporadas ao sistema de máquinas e formando com ele o poder do patrão (MARX, 1980a, p. 484).

Como a consciência dos trabalhadores repercute as relações de exploração nas quais os homens e mulheres estão inseridos há que se considerar que no capitalismo surge algo novo: a estruturação das formas de sociabilidade alicerçada no aluguel da capacidade de trabalho da maioria da população trabalhadora por uma ínfima minoria proprietária de grandes meios de produção. Em se tratando de que o proletariado não vive outras relações que não as relações constitutivas do capital, por seu cotidiano ser majoritariamente regulado por extenuantes cargas e jornadas de trabalho, ou pela falta delas no caso dos desempregados, pode-se considerar que a consciência expressa pelo trabalhador assalariado no capitalismo, em geral, derivará das relações de exploração e alienação pelo capital.

Por configurar-se como instrumento de hegemonização de classe, o monopólio das ideias torna-se condição preliminar para a classe dominante implementar seu projeto de poder. Se “as ideias da classe dominante são as ideias dominantes”, conseqüentemente serão as ideias da classe dominante que tendem a prevalecer em cada época, se generalizando, transformando-se em idéias “naturais” e perdendo seu caráter de historicidade e parcialidade.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de idéias, portanto a expressão das relações que fazem parte de uma classe, a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

Não se trata apenas de um conjunto de ideias que “se impõem” como dominantes. Elas são dominantes porque favorecem o projeto da classe dominante, mas também a classe hegemônica só é dominante porque controla econômica e politicamente as relações sociais de produção que regulam seu papel de dominação. Importa dizer que tal condição de privilégio é garantida pela manutenção do “direito” à propriedade privada salvaguardado na lei burguesa. Nesta perspectiva afirma Lênin que:

Por que – perguntará o leitor - o movimento espontâneo, o movimento pela linha da menor resistência, conduz precisamente à supremacia da ideologia burguesa? Pela simples razão de que a ideologia burguesa é muito mais antiga pela sua origem do que a ideologia socialista, porque é mais completa a sua elaboração e porque possui meios de difusão incomparavelmente mais numerosos (LENIN, 2010, p. 103).

Por ter uma origem histórica mais antiga e meios de difusão mais numerosos, Lênin apresenta que a forma imediata da consciência da classe trabalhadora é a forma das ideias da classe hegemônica, a burguesia. Para ele, pois, a primeira expressão da consciência dos trabalhadores é burguesa. A consciência imediata do trabalhador seria a consciência do ser inserido numa divisão social do trabalho, concorrendo com outros trabalhadores.

No âmbito da consciência imediata, que é a consciência do sujeito inserido na divisão social do trabalho, a realidade cotidiana do trabalhador é marcada pela concorrência com outros trabalhadores. A esse respeito afirmaram Marx e Engels (2007, p. 62): “a concorrência isola os indivíduos uns dos outros, não apenas os burgueses, mas ainda mais os proletários, apesar de agregá-los”. Essa é a essência da consciência de classe dos trabalhadores em períodos de normalidade capitalista.

Um contraponto a essa perspectiva, mas que se vincula diretamente a ela, está na visão de que os trabalhadores seriam revolucionários em si mesmos. Tal perspectiva costuma ser atribuída a um viés político que encontra na localização estrutural dos trabalhadores a condição para o enfrentamento à exploração. Por Marx e Engels afirmarem ser a classe trabalhadora quem tudo produz e, portanto, a quem tudo pertence, quem “traz nas mãos o futuro” (MARX; ENGELS, 1986), erroneamente costuma-se atribuir a eles um viés estruturalista que supostamente vê a classe trabalhadora como uma classe revolucionária em si. Evidente há aqui um exagero. Para Marx e Engels, entre a origem de classe e a consciência de classe há determinações sociais que levam a que “embora as condições materiais de vida sejam a causa

primeira, isto não impede que a esfera ideológica reaja por sua vez sobre elas, ainda que sua influência seja secundária” (MARX; ENGELS, 1986: 282-283).

É certo que a posição dos trabalhadores na base do processo de produção social carrega as prerrogativas para a formação e o desenvolvimento de sua consciência de classe, mas isso não faz com que no âmbito imediato e individual o trabalhador tenha consciência de sua exploração. “(A) consciência de classe não é a consciência psicológica de cada proletário ou a consciência psicológica de massa do seu conjunto, mas o sentido, que se tornou consciente, da situação histórica da classe” (LUKÁCS, 2012:179).

A consciência de classe está no movimento, nos termos de Marx (1985), que leva da consciência *em si* (alienada e submetida ao capital) à consciência *para si*²⁷ (à rebeldia para além do capital). Esse debate está presente na obra de Marx, mas infelizmente costuma ser desconsiderado em suas elaborações.

As condições econômicas tinham a princípio transformado a massa da população do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Por isso, essa massa é já uma classe diante do capital, mas não o é ainda para si mesma. Na luta, de que só assinalamos algumas fases, essa massa reúne-se, constitui-se em classe para si mesma. Os interesses que defende tornam-se interesses de classe. Mas a luta de classe com classe é uma luta política (MARX, 1985: 159).

Tendo a vida regulada pela ditadura do trabalho e envolvida por interesses majoritariamente econômicos, o proletariado “por si só” não tem condições de se desalienar do capital até porque a alienação do trabalho envolve um conjunto de relações sociais, não uma ideia que o indivíduo pode, ou não, desenvolver individualmente. Um trabalhador envolvido na atividade produtiva na maior parte de seu dia não dispõe de condições para elaborar e agir sobre o processo social da alienação embutido nas relações de assalariamento. O paradoxo está em que é exatamente nesse cotidiano que podem, ou não, ser encontradas condições para a superação da alienação, afinal, é onde as contradições do capital manifestam seus choques com a realidade. Entretanto, isso é insuficiente.

As lutas de classes representam a culminância de um longo processo anterior de antagonismo entre as classes sociais na história. Apesar de que o antagonismo entre capital-trabalho diga

²⁷ O uso dos termos “em si” e do “para si” foi tomado de Hegel por Marx e Engels.

respeito a todos os trabalhadores, a necessidade de direcionar esse antagonismo para a luta contra a exploração propriamente dita se manifesta em uma pequena parcela deles.

Ao analisar o processo de movimentação da consciência dos trabalhadores, Lênin (2010) aponta que tal consciência vai da espontaneidade (consciência burguesa) à consciência social-democrata (socialista), passando por momentos distintos. O primeiro deles é o da resistência, caracterizado por expressões espontâneas de “greves selvagens” seguidas da destruição de máquinas e sabotagens. A forma embrionária desta consciência, por sua vez, se manifesta pelo desespero e vingança.

Já o segundo momento seria caracterizado pelas greves do fim do século XIX que, quando comparadas aos primeiros motins, já poderiam ser consideradas “conscientes” (LÊNIN, 2010, p. 88). O movimento grevista representa o embrião da luta de classe, entretanto, se limita à formação de uma consciência sindicalista que expressa a necessidade dos operários se unirem para defender seus interesses imediatos, salariais em geral. Portanto, as lutas sindicais são consideradas economicistas e/ou reformistas, constituindo-se desta maneira como parte do movimento limitado à negociação de melhores condições de exploração do trabalho pelo capital.

O terceiro e último momento do processo de conscientização dos trabalhadores, para Lênin, refere-se à passagem da consciência sindicalista para a consciência social-democrata (em alusão ao partido de mesmo nome nesta época). Tal feito ocorreria, segundo Lênin, através do estudo da teoria revolucionária apresentada pelo partido ao movimento operário. Portanto, a educação política consistiria “em fazer com que o movimento operário abandone essa tendência espontânea do trade-unionismo a se abrigar sob a asa da burguesia e em atraí-lo para a asa da social-democracia revolucionária” (LÊNIN, 2010, p. 101). Lênin assim define a consciência de classe, suas implicações e significado:

Consciência de classe dos operários é a compreensão de que o único meio de melhorar a sua situação e de conseguir a sua emancipação, consiste na luta contra a classe dos capitalistas e industriais, que foram criados pelas grandes fábricas. Além disso, a consciência de classe dos operários implica na compreensão de que os interesses de todos os operários de um país são idênticos, solidários, que todos eles formam uma mesma classe, diferente de todas as demais classes da sociedade. Por último, a consciência de classe dos operários significa que eles compreendem que para atingir os seus objetivos necessitam conquistar influência nos assuntos públicos, como a conquistaram e continuam tratando de conquistar (LÊNIN, 2010, p. 29-30).

É possível reconhecer na obra de Lênin a distinção entre a luta econômica, relacionada à defesa de melhores condições de venda da força de trabalho enquanto resistências aos patrões e capitalistas desenvolvidas pelos trabalhadores em luta, sindicatos e demais entidades de classe, e a luta política pelo controle do poder da classe trabalhadora sobre o Estado, relativa ao fim das relações de exploração do trabalho pelo capital. Para Lênin, a luta sindical estaria entrelaçada à luta política, pois “nesta luta, verdadeira guerra civil, reúnem-se e desenvolvem-se todos os elementos necessários para a batalha futura. Uma vez chegada a este ponto, a coalizão toma um caráter político” (LÊNIN, 1986, p. 24).

Trotsky também teoriza sobre o tema da consciência de classe e a importância da educação política dos trabalhadores. Em *Questões do modo de vida*, escrito em 1921, fica evidente a sua preocupação com a dimensão política inerente às contradições vivenciadas no período pós-revolucionário da URSS. Ele reflete sobre os detalhes da vida cotidiana e a forma da educação política capaz de retomar a disputa da consciência dos trabalhadores.

A tarefa principal da educação e da autoeducação no domínio da economia é a de despertar, desenvolver e reforçar esta atenção perante as exigências particulares, e insignificantes e cotidianas da economia; nada se deve negligenciar, tudo se deve anotar, agir em tempo oportuno e exigir o mesmo dos outros. Esta tarefa impor-se nos em todos os domínios da vida política e da construção econômica (TROTSKY, 2009: p. 25-26).

Para Trotsky, superar os limites subjetivos da classe trabalhadora passava porque as organizações revolucionárias lançassem mão de um programa vinculado às necessidades mínimas e imediatas que pusessem a classe em mobilização por medidas transicionais. Em ação permanente, os trabalhadores movimentam sua consciência e “avançam mais estações” na compreensão da necessidade de enfrentamento à espoliação capitalista. Ambientado no mundo pós Segunda Guerra Trotsky reconhece que, apesar das condições de superação do capitalismo estarem “caindo de maduras”, a consciência, quer dizer, a subjetividade dos trabalhadores precisa ser disputada e colocada em conflito com a norma burguesa.

Também para Mészáros (1993) não é possível falar em uma “tendência” de desenvolvimento da consciência de classe. Mészáros é taxativo ao afirmar que “o desenvolvimento ‘direto’ e ‘espontâneo’ da consciência de classe proletária - seja sob o impacto de crises econômicas ou como resultado do auto esclarecimento individual - é um sonho utópico” (1993: 96). Para o autor esse processo deve ser mediado pelas organizações políticas

A questão real é, portanto, a criação de formas organizacionais e mediações institucionais que sejam adequadas aos objetivos estratégicos globais, considerando (a) as limitações histórico-sociais que delimitam objetivamente as possibilidades de ação em cada época, e (b) os limites necessários e os efeitos deturpadores da própria forma institucional (MÉSZÁROS, 1993, p. 97).

Em outra perspectiva marxiana de análise da formação da consciência da classe trabalhadora encontra-se Thompson que, mesmo que reconheça a existência do contexto material dado pelas relações de produção, coloca em relevo e análise não as condições estruturais observadas por Marx, mas as ações, os costumes e as situações vividas pelos indivíduos, através das quais a história se pratica e se torna inteligível. A experiência para Thompson se refere à resposta mental e emocional de um indivíduo ou grupo social diante de acontecimentos inter-relacionados e/ou repetições de um mesmo tipo de acontecimento (THOMPSON, 1981, p. 15) e é por onde homens e mulheres definiriam suas práticas. À sua maneira o autor vislumbra os sujeitos

[...] não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

Thompson busca retratar os movimentos sociais e a cultura popular a partir de um rico estudo da história de formação, organização e luta da classe operária na Inglaterra entre o final do século XVIII e início do XIX (THOMPSON, 2004). Apresentando uma narrativa que retrata um conjunto de eventos particulares, o historiador inglês de orientação marxista analisa que as relações de produção em que os homens e as mulheres vivem depende fundamentalmente das experiências compartilhadas pelos indivíduos. Para Thompson as relações de classe se configuram a partir de fortes laços de solidariedade sedimentados pelo reconhecimento de tradições, vivências e experiências comuns estabelecidas contra a classe antagonista, a classe proprietária. Observando os sujeitos na sua forma singular, o autor defende que o processo de coesão da classe social se viabiliza da vivência de certas situações que lhes conferem identidade e solidariedade com os pares, nascida sempre da oposição a um projeto antagônico.

Assim sendo, os manejos desenvolvidos pelos trabalhadores no cotidiano de trabalho podem dizer respeito tanto a respostas individuais impulsivas como a ações coletivas que envolvam mais pessoas, embora não necessariamente organizadas. Tais ações corresponderiam àquilo

que Bernardo (2009) denominou de “táticas” as reações ao poder (econômico, no caso) sem um planejamento prévio, mas regidas pela astúcia do trabalhador como último recurso.

A este respeito, afirma Bernardo,

Esse trabalhador também fala da astúcia utilizada para conseguir executar essas ações sem ser descoberto. Mas, sem dúvida, ele sabia que estava correndo sério risco de ser demitido por justa-causa se isso ocorresse. Depois de alguns anos na empresa, diz ter ficado mais “consciente” e, assim, evitar esse tipo de reação, privilegiando as estratégias de organização coletiva. No entanto, tal relato mostra que, apesar de todas as características que compõem o discurso gerencial da era da flexibilização, que busca atribuir um maior nível de responsabilização ao trabalhador, ainda é possível encontrar táticas de sabotagem utilizadas desde o início do capitalismo industrial, conforme mostra Thompson (BERNARDO, 2009, p. 8)

É verdade que o movimento da consciência só pode nascer da vivência particular e coletivizada das contradições vividas no capitalismo. No entanto, se é verdade que a vivência dessas contradições é o que possibilita condições para que os trabalhadores almejem e se organizem em torno a mudanças, não é verdade que é dela em si que se desenvolve a consciência de classe, a consciência que pretende a emancipação humana ante à ditadura do capital.

Mais do que elaborar esquemas teóricos ou adaptar categorias de análise à leitura da realidade, interessa abordar que a vivência das condições de exploração e o convívio em ambientes de resistência, sejam individuais ou coletivos, importam ao engajamento do indivíduo. O processo político-pedagógico ocorre e é produto das diversas situações de participação política.

O processo de conscientização refere-se à percepção da capacidade e da potência da ação coletiva e organizada. Isto porque em movimento e unidos os trabalhadores rompem com os ideais dominantes da classe hegemônica caracterizados pela competição e concorrência no trabalho. É este processo de conscientização que provoca motivações para que continuem participando (SANDOVAL, 2004). O processo de mobilização no interior dos movimentos torna-se também um processo de movimentação da consciência. Os trabalhadores envolvidos nos processos políticos desenvolvem experiências e essas experiências produzem impressões e significados nestes trabalhadores. Por isso, fazer parte, integrar e se organizar coletivamente (preparando materiais de agitação, por exemplo) constituem momentos de conscientização e demonstram, mesmo que em escala local, a potência da ação coletiva. Tendo em vista o acúmulo histórico de que é produto e a prática de relações “de tipo novo ” (coletivas e

colaborativas), o trânsito no interior do movimento sindical²⁸ contribui para participação dos trabalhadores tanto em atividades específicas como na preparação de atividades futuras e continuadas e, portanto, para a expressão de sua consciência de classe.

Se a burguesia através do Estado se empenha em utilizar mecanismos que visem à divisão dos trabalhadores, os sindicatos devem construir e se abrir a novas estratégias para obter o efeito contrário. Significa forjar permanentemente ambientes de mobilização e luta dos trabalhadores e também formá-los histórica e politicamente acerca das condições impostas pelo capitalismo, sobre a desumana concorrência no mercado de trabalho, sobre a posição do sindicalismo frente às políticas neoliberais, etc. Ou seja, como se organizar coletivamente para resistir às questões do mundo do trabalho, à pressão por ser um trabalhador de novo tipo, o *expert* produtivo, o empreendedor.

3.2 Constituição, consciência e organização docentes

Partindo da ideia de que a constituição da consciência de classe dos trabalhadores não deriva direta e exclusivamente de sua localização estrutural como assalariado no capitalismo, pretende-se neste tópico apontar alguns dos diferentes pontos de vista acerca de como se desenvolveram os processos de identificação político-social entre os docentes. A partir desta abordagem ambiciona-se analisar alguns dos elementos que influenciaram as pautas, as concepções e as próprias práticas da luta docente e do sindicalismo universitário brasileiro, com especial atenção para o período de 2003 a 2016.

Tendo em vista que as condições sociais para o desenvolvimento econômico capitalista se caracterizaram pela substancial transformação de uma massa urbana em classe trabalhadora, pode-se afirmar que a própria dominação do trabalho pelo capital despertou interesses comuns entre os trabalhadores e criou condições para que a classe nascente se constituísse.

Em resposta às lutas sociais do século XX, com os Estados de Bem-Estar Social instituídos a partir de 1970 nos países avançados, a educação se constitui como um direito social a ser garantido e democratizado. São incorporados aos governos agentes de medidas responsáveis por atender as demandas crescentes da população, em particular aquelas relacionadas à proteção social. Vale (2002) identifica que esse contexto provocou o crescimento quantitativo

²⁸ Parte do movimento social.

do funcionalismo e dos serviços públicos. Notadamente esses direitos essenciais só são institucionalizados nos países periféricos tardiamente. No Estado brasileiro esses direitos só se formalizaram a partir da Constituição Federal de 1988, embora na prática, a efetivação e a universalização desses direitos tenha sido sempre negada pelo Estado, sob distintas justificativas e estratégias.

A composição da oferta de vagas por categoria administrativa denota essa assertiva, bem como a proeminência da oferta privada e a expansão da oferta pública a partir da década de 1980, conforme identifica a Tabela 2. Entre 1960 e 1980 houve uma inversão entre a participação do setor público e o setor privado no ensino superior brasileiro. Apesar de que no fim deste período o setor privado ainda abarcava a maior parte das matrículas (64%), o número de matrículas no ensino público em comparação consigo mesmo praticamente decuplicou.

TABELA 2- Evolução das matrículas entre setores público e privado (1990 a 1994)

Ano	Categoria Administrativa							
	Total	Pública					Privada	
		Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Privada	%
1960	93.000	52.000	56				41.000	44
1970	425.478	210.613	50				214.865	50
1975	1.072.548	410.225	38	248.849	107.111	54.265	662.323	62
1980	1.377.286	492.232	36	316.715	109.252	66.265	885.054	64
1985	1.367.609	556.680	41	326.522	146.816	83.342	810.929	59
1990	1.540.080	578.625	38	308.867	194.417	75.341	961.455	62
1994	1.661.034	690.450	42	363.543	231.936	94.971	970.584	58

Fonte: MEC/INEP

Na percepção de Otranto (2000) deste contexto resultou na necessidade de ampliação do número de professores quadro geral do funcionalismo público:

As universidades públicas, então, admitiram um grande número de pessoas para atuarem como docentes, com frequência sem a formação acadêmica que seria considerada ideal, ou seja, com cursos de graduação, mestrado e doutorado. Muitos professores foram admitidos somente com graduação, e complementavam a formação já no exercício profissional (OTRANTO, 2000, p. 215).

Ao haver um maior contingente de trabalhadores submetidos a diretrizes, a territórios e a rotinas de trabalho comuns, compartilhando patamares salariais, exigências acadêmicas e

condições de trabalho, sob o mesmo regime administrativo gestaram-se condições para que os professores se configurassem como trabalhadores coletivos.

A mercadorização das relações de trabalho nas redes de ensino, as condições de vida e trabalho empobrecidas e a conseqüente desvalorização social dos trabalhadores da educação acabaram por criar circunstâncias para que esses se organizassem coletivamente e lutassem por suas reivindicações. Ao atuar politicamente junto a seus pares, docentes e funcionalismo em geral, o magistério se integrou política e socialmente à classe trabalhadora brasileira. Do mesmo modo Rodrigues (1997) identifica que foram estas transformações na demanda e na regulação dos meios e modos de trabalho que estimularam os funcionários e empregados públicos na adoção de formas de comportamento e de pressão características da classe trabalhadora assalariada, como a constituição de sindicatos.

Ferreira (2007) analisando a educação básica desenvolve a ideia de que a sindicalização entre o professorado seria um fenômeno que expressa e é expressão das identidades docentes. A sindicalização não seria um meio pelo qual se opta pela busca por reconhecimento da identidade docente, mas é resultado da resistência à precarização e às mudanças no papel e valorização dos docentes no sistema educacional. Arroyo (1980) difere da perspectiva desenvolvida por Ferreira por identificá-la como muito pragmática. O autor vê a identificação dos docentes com os demais trabalhadores como fruto da conscientização de sua própria condição de classe.

No artigo intitulado *Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?* Arroyo (1980) aborda o efeito das grandes greves operárias ocorridas no país entre 1978 e 1979. Afirma ainda que (as greves) teriam inaugurado uma nova organização e participação das classes populares na vida do país:

[...] através de greves e pressões se situam dentro de um movimento profundo de transformação das relações sociais de produção, das relações de trabalho e das condições coletivas de vida dos trabalhadores, gerando uma [...] nova consciência e nova prática de classe (ARROYO, 1980, p. 10).

Tendo em vista que esta realidade brasileira estava circunscrita no ambiente da Ditadura Militar uma nova identidade docente para Arroyo (1980) se constituiria na luta por melhores condições de trabalho e salário, mas também na luta pela transformação da sociedade. Nesse sentido, a identificação com os demais trabalhadores adviria também de uma nova consciência desenvolvida em base à disputa da situação política brasileira. Tal abordagem

entende que o movimento docente, desde seu nascimento, apesar de que tenha se dado por questões salariais e corporativas, também se pautou por temas mais gerais da sociedade, com destaque àqueles correlatos à democratização Estado brasileiro identificado desde o período colonial pelo autoritarismo e violência.

A compreensão deste fenômeno é complexa. Dialogando com Arroyo, Vianna (1999) apresenta a compreensão de que o magistério como profissão se caracteriza pelo fato de seus profissionais, como trabalhadores, compartilharem atividades, necessidades, anseios e lutas semelhantes. O próprio exercício de trabalho docente e as contradições a ele inerentes criariam condições para que concebiam seu pertencimento de classe. O “nós professores” circunscreveria um “nós trabalhadores”; as atividades coletivas e compartilhadas entre os trabalhadores da educação conformar-se-iam como espaços de construção da identidade de classe entre os docentes.

O movimento sindical predominantemente composto pelos trabalhadores da educação se caracterizou em sua origem pela construção de um sindicalismo classista. Por nascer em um contexto de efervescência da luta dos operários brasileiros os sindicatos docentes concebiam fortemente os professores como parte do proletariado. Ainda nesse sentido, Silva (2007) nos apresenta que foi por meio da organização e da luta sindicais que as pautas dos funcionários públicos se aproximaram das reivindicações dos demais setores do proletariado. Além das precárias condições de trabalho e salário, questionavam o autoritarismo do Estado e as desigualdades econômicas e políticas vigentes na maioria dos países do sul global na segunda metade do século XX.

Essa perspectiva de aproximação, objetiva e subjetiva, do restante da classe trabalhadora atuou no sentido de tensionar a concepção corporativa presente no funcionalismo público desde a era Vargas e de desnudar o caráter capitalista do Estado, contribuindo assim para a constituição da identidade política dos trabalhadores docentes.

A respeito da constituição da identidade docente observa Mascarenhas (2000) que:

[...] os funcionários públicos organizados procuram se assenhorear de seu destino social e político e esse é um fator de distinção no esboço de um novo perfil de agrupamento. Certamente, esse processo não se dá de maneira homogênea. De fato, ele se apresenta de forma mais clara em alguns setores do funcionalismo do que em outros. Mas é visível um esforço de constituição e reconstituição de uma prática política e de uma identidade política (MASCARENHAS, 2000, p. 125).

Cabe acrescentar à análise o fato de que a permissão para que os funcionários públicos constituíssem entidades sindicais próprias e pudessem sindicalizar-se foi conquista da luta pela redemocratização desempenhada pelo novo sindicalismo brasileiro no final do século XX. Seja para se defender dos reflexos do processo de assalariamento e precarização na própria categoria profissional docente Souza (1997) ou porque conquistou o direito a expressarem-se como classe, a organização docente ganhou corpo próprio.

Segundo Rêses (2008) a formação da primeira associação brasileira de professores públicos de que se tem notícia foi fundada em 1901: a Associação do Professorado Público de São Paulo (ABPPSP). Era uma associação de professores do ensino público básico que prestava serviços de assistência à saúde, assistência financeira e jurídica; também pretendia o aprimoramento moral e intelectual dos docentes. Embriões de organização docente pela via das associações foram se transformando em entidades beneficentes até por volta de 1930.

Em 1926 surgiu a Confederação do Professorado Brasileiro (CPB) que reunia professores do ensino secundário. Em 1930 foi criado o Centro do Professorado Paulista (CPP), e, a partir daí foram surgindo inúmeras associações pelo país, ambas de caráter assistencial e de auxílio mútuo. É preciso ressaltar que as organizações dos professores, até a década de 1970, eram corporativistas em suas redes de serviços e suas reivindicações relacionadas, em geral, a demandas particulares da categoria.

Para Dal Rosso e Lúcio (2004, p. 119) as associações profissionais foram uma “forma pré-sindical, frequentemente de caráter assistencial, que buscava atender a interesses profissionais da categoria dos professores”. É uma forma embrionária das organizações docentes que, segundo Dal Rosso e Lúcio (2004), muitas vezes, viu-se obrigada a apresentar reivindicações corporativas sindicais em defesa de salários, de planos de carreira, de direitos de aposentadoria, dentre outras. Por terem a consciência muito presa à noção de categoria profissional essas associações não conseguiam empregar meios de mobilizações de maior pressão, como greves por exemplo.

Tais objetivos, entretanto, não poderiam comprometer a preocupação em manter o respeito quanto às autoridades constituídas, nem o suposto ideal de neutralidade política, presentes inclusive nos sindicatos organizados por professores da rede particular. Mesmo quando as associações constituídas nesses moldes passaram a utilizar práticas reivindicatórias mais agressivas – passeatas e greves -, insistia-se no caráter diferenciado dessas iniciativas, que eram descritas como ordeiras, com vistas a preservar a distância do operariado (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 105).

A origem do sindicalismo docente quando comparada ao sindicalismo operário no Brasil se deu bem mais à frente, sendo considerado tardio por autores como Dal Rosso e Lúcio (2004, p. 144):

É marcante do sindicalismo docente a formação tardia das organizações associativas e sindicais. Se o sindicalismo brasileiro em outros setores de atividade, tais como a indústria, começou a organizar-se ao final do século XIX, o sindicalismo docente começa a estruturar-se setenta e cinco anos mais tarde.

Para compreender essa dinâmica há que se considerar os elementos que identificam a natureza subjetiva da categoria docente. O sindicalismo docente permanece tributário de contradições e ambiguidades que se ligam, em grande parte, ao caráter inconsistente que é próprio de organizações sindicais de trabalhadores do serviço público. Muitas contradições decorrem da coparticipação desses trabalhadores na estrutura do Estado e no mercado de trabalho. Enquanto técnicos e funcionários atuam como formuladores e reprodutores do projeto dominante, planejando e operacionalizando (executando) a política oficial; já enquanto empregados assalariados defrontam-se com problemas comuns à massa dos trabalhadores e, por isso, tenderiam a se orientar às organizações sindicais.

No caso do sindicalismo docente da Educação Superior, a ser abordado mais detidamente no próximo tópico, há que se considerar que os professores universitários por se constituírem como um segmento que no capitalismo moderno exerce trabalho intelectual de modo particular, muitas vezes são incapazes de se identificar com a massa dos assalariados. Costuma-se atribuir ao trabalho manual o estereótipo da alienação e a ele costuma-se associar menor reconhecimento social. Consequentemente, aos trabalhadores tipicamente personificados no operário industrial “clássico” são atribuídas piores condições de vida e trabalho. Concebe-se que tal hierarquização social se trata de uma, das várias, estratificações estimuladas pela classe dominante e que como tal se serve da alienação do trabalho pelo capital.

É certo que o elemento criativo e imaterial do trabalho intelectual importa na definição social de suas atividades, afinal, há que se admitir um especial empenho de energia e do conhecimento desse trabalhador em seus diversos campos de atuação. Entretanto, tais constatações não justificam os elementos culturais refletidos nessa hierarquização intraclasses.

Por produzirem riquezas sociais distintas, bens materiais e imateriais para troca, o trabalho manual e intelectual também gozam de finalidade distinta. Até mesmo por expressar

momentos e complexidades diferentes da organização capitalista não há como compará-los de forma indiscriminada. Por tais riquezas serem orientadas a outrem, ao capitalista e/ou ao patrão em suas distintas performances, tanto o trabalho intelectual de um professor quanto o de um operário configuram trabalho alienado.

Acerca do que define o trabalho do professor, a tese de Enguita (1991) é a de que o docente ocuparia um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização, seria uma semiprofissão. Para ele o *status* profissional seria concedido àqueles trabalhadores privilegiados pelo reconhecimento expressos nas fronteiras que definem o trabalho e os direitos daqueles que o desempenham. Já os proletários seriam aqueles trabalhadores destituídos de autonomia, do controle sobre os seus meios de produção, dos objetivos e da organização de sua atividade de trabalho. Para o autor a categoria docente carrega traços próprios de grupos profissionais e outras características típicas da classe operária.

Já para Bauer (2010) o professor enquanto trabalhador se difere do proletário por não ser capaz de produzir diretamente a mais-valia. Também não é burguês, afinal, o docente ao não deter meios para produzir garante sua subsistência através de seu trabalho (lecionar), seja para o setor privado, seja para o setor público.

Como consequência dessa indefinição, para Bauer, o professor encontraria dificuldades em desenvolver consciência de classe e assim de engajar-se nas lutas de reivindicação econômica e política da categoria. Dialogando com as elaborações de Bauer, Dal Rosso (2011) discute o caráter improdutivo do docente do setor público. Assinala que diretamente o trabalho do professor da escola pública não gera produto; todavia o que confere valor ao produto de seu trabalho seria precisamente o conhecimento incorporado à mercadoria força de trabalho dos estudantes.

É consenso o entendimento de que o trabalho docente se realiza com o intuito de conferir uma qualificação formal e técnica à mão de obra, que é a matéria-prima básica no processo de produção de valor. (ROSSO, 2009, p. 6).

O conhecimento que as pessoas detêm o relacionamento, a cooperação, a capacidade de inovação e de invenção, a busca de soluções, a subjetividade, o crescimento individual e coletivo das pessoas, tudo isto depende da ação do processo educacional. A mercadoria força de trabalho, portanto, contém uma indelével participação conferida pelo trabalho docente (ROSSO, 2009, p. 12-13).

Voltando à polêmica Araújo (2018) trata do caráter produtivo ou improdutivo do trabalho docente ao estudar a docência no campo da mecanização agrícola em um dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET) de Minas Gerais. Em sua tese o autor analisa que em cursos de técnica agrícola o trabalho docente envolve, além do ensino da ciência da mecânica e a formação do operador de máquinas, o incremento da inovação tecnológica aplicada à agricultura. Suas disciplinas preveem o desenvolvimento de meios e ferramentas de trabalho que incorporem aos mecanismos de produção agrícola inovações²⁹. Trata-se da absorção dos produtos acadêmicos pela indústria do campo, agregando na abordagem a perspectiva de que as técnicas produzidas em ambiente acadêmico podem incorporar maior lucratividade aos processos de exploração da terra, aumentando assim a produtividade ao capital.

Discute-se que a ciência e a tecnologia atuam cada vez mais na produção de valor, por meio do trabalho. Isto é, a produção do conhecimento científico, acompanhado da formação profissional, está direcionada para uma racionalidade econômica, ou seja, após o século XX, a produção do conhecimento científico aplicado à produção passou a ser crucial para a acumulação de capital. Em nossa pesquisa, o trabalho docente voltado para a formação profissional dos trabalhadores no campo das ciências agrárias revela-se como atividade que propicia e que amplia a produtividade do trabalho (ARAÚJO, 2018, p. 235).

Ampliar a produtividade do capital tornou-se, pois, uma das atribuições do trabalho docente. Assim considerando, pode-se afirmar que o trabalho docente adquiriu características de trabalho produtivo. Partindo desta abordagem, é possível afirmar que o trabalho docente amplia a escala do valor a outras esferas, uma vez que o conhecimento e as tecnologias que produz possibilitam indiretamente o aumento na taxa de lucro dos capitalistas.

Parte-se dessa localização para compreender o trabalho docente sob o modelo gerencial. Pode-se dizer que o trabalho docente circunscrito no ambiente da universidade de excelência, além de gerar excedente pelo que produz (alunos diplomados, artigos ou técnicas de produção), devido ao incremento do fenômeno do produtivismo, encontra-se mais produtivo. Nesse sentido, a atividade intelectual se atualiza enquanto atividade produtiva para o capitalista e para o Estado (MARX, 2013).

Ante à mundialização da economia alcançada com o apoio das políticas neoliberais, a regulação do trabalho do docente na educação superior foi atravessada por distintos movimentos marcados pelo refinamento dos mecanismos de dominação no âmbito dos

²⁹ Conjunto de tecnologias que otimize o sistema de produção com o auxílio da mecanização e da automação.

processos de trabalho. A intenção foi fazer com que o trabalhador interiorizasse mais profundamente a ética do individualismo, de modo a quebrar possibilidades de resistência e solidariedade sem que houvesse a necessidade da presença direta de agentes encarregados do efetivo controle do trabalho.

Como já referido, os docentes das Instituições Federais de Educação Superior públicas, ao conviverem rotineiramente com a insuficiência de orçamento e financiamento, foram levados a agregar em seus afazeres a participação em processos de captação de recursos, como aqueles oriundos de contratos com empresas privadas. Esse processo ocasionou outra cultura na universidade, uma vez que, em tese, a investigação científica não deveria primar os resultados com fins de comercialização.

Conforme nos apresenta Ferraz (2008) este processo se expressa de maneira distinta entre os professores mais antigos e os que chegaram recentemente nas universidades. Entre a geração de professores ingressos no início dos anos 2000, a situação tende a se expressar de modo mais visceral tendo em vista que se inseriu na carreira num momento em que a nova sociabilidade proposta pelo capital se encontra absorvida no ambiente universitário. Estes docentes foram, em sua maioria, estudantes formados sob o ambiente do neoliberalismo dos anos 90 e, por isso, tendem a incorporar a nova hegemonia liberal em sua visão de mundo.

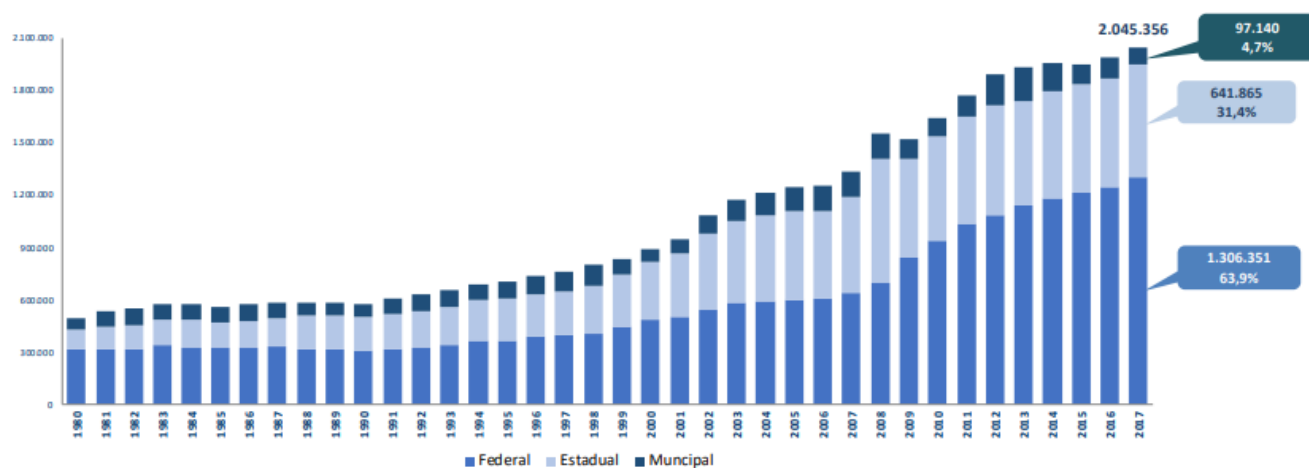
A nova conformação assumida pela universidade, cujo modelo gerencial, produtivista e de alcance de metas é o mais destacado, estabelece uma relação economia-tempo, posto que:

[...] Trata-se do tempo da economia determinando o tempo da universidade, o que transforma a prática universitária cotidiana e vai construindo nova concepção de universidade, sem resistência e com muita adesão passiva, em razão da forma como os professores encarem o processo de produção acadêmico-científico, em geral sem crítica do modo como se organiza essa atividade (SGUISSARDI & SILVA JR., 2009, p. 166).

Embora os professores não absorvam em absoluto a hegemonia do capital, no caso das universidades de excelência expressa através do produtivismo acadêmico, a rentabilidade quantitativista e bibliométrica pressiona cada vez mais fortemente as universidades às diretrizes de funcionamento do mercado. O padrão produtivista tende a produzir uma espécie de adaptação social expressa numa prática docente não problematizadora da vinculação da produção de conhecimento científico ao imperativo de valorização do capital.

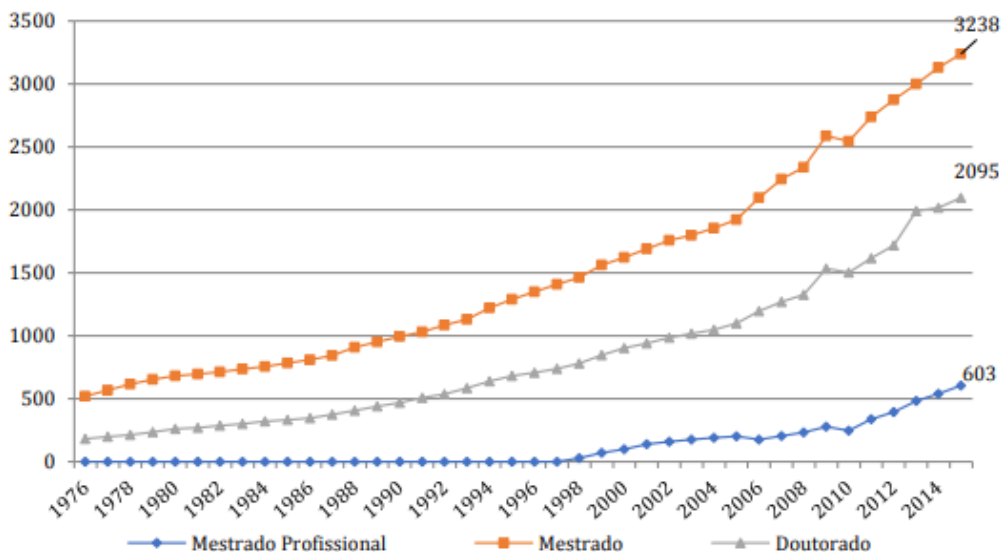
Desde a reforma gerencialista do Estado no final dos anos 1990 o trabalho docente nas universidades públicas brasileiras passou por regulações que assumiram formas mais heterônomas, a despeito da autonomia e da liberdade tipicamente atribuídas ao trabalho docente. O aumento das exigências de produtividade, característico das diretrizes das reformas universitárias que se sucederam e dos critérios das agências de fomento como a CAPES e o CNPq, a saber: a expansão do número de universidades públicas e a expansão da Pós-Graduação e a conseqüente exacerbação das exigências de aprimoramento intelectual, carregaram consigo um aumento geral das exigências e responsabilizações relativas à quantidade e à qualidade do trabalho.

GRÁFICO 4- Número de matrículas em cursos de graduação na Rede Pública – 1980-2017



Fonte: Censo da Educação Superior 2017 (MEC/Inep)

Circunscrevendo a análise ao período estudado nesta pesquisa, observa-se no Gráfico 4 que o crescimento de matrículas na Rede Pública Federal apresenta uma estabilidade relativa de 2003 a 2007 e desde então não parou de subir. Ressalta-se que a partir de 2008 dá-se a implantação do REUNI nas IES brasileiras.

GRÁFICO 5- Evolução do SNPG, 1976-2015

Fonte: Relatório final da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG-2011-2020, 2017, p. 31.

Em dimensão histórica o Gráfico 5 revela que a Pós-Graduação nos anos 2000 se desenvolveu a tal ponto que de 2002 a 2014 alcançou o quantitativo de cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos equivalente ao que demorou os 26 (vinte e seis) anos anteriores para alcançar. Também neste período é criado o Mestrado Profissional no Brasil.

Os Gráficos 4 e 5 expressam de forma categórica a projeção de crescimento ocorrida na universidade pública brasileira nos anos 2000, um dos motivos que justifica o período temporal abordado nesta pesquisa. Isso porque parte da política neodesenvolvimentista dos governos do PT passou pelo incremento em ciência e tecnologia. E, diferente das experiências estrangeiras, a universidade de pesquisa “à brasileira” é a pública e estatal.

Por consequência deste salto no incremento das atividades docentes, o professor universitário passou a ser demandado em termos de mudança na forma de ensinar aos alunos. Seu *status* profissional passou a depender primordialmente do número de publicações, como já referido, e de outras atividades que não incluem o resultado efetivo da regência em sala de aula. Retomando as diretrizes que culminaram nesta reconfiguração temos que:

A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Os índices propostos dão ênfase à produtividade dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que

compõem a pós-graduação. Os índices devem refletir a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e o impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo (BRASIL, 2005b, p. 62-63).

Para além das obrigações relativas à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, foram agregadas às atividades docentes responsabilidades quanto à gestão universitária. Apesar de que atribuir à comunidade a gestão das IFES se relacione com o viés da gestão democrática, em um contexto de falta de formação técnica-administrativa para os professores e de alargamento de suas obrigações, essa faceta atua como elemento de sobrecarga docente. Por se tratarem de tarefas mais burocráticas, menos elaborativas e, regra geral, estranhas ao objeto de estudo e pesquisa docentes na Pós-Graduação, não raro são atribuídas a professores iniciantes e em estágio probatório de modo que os professores veteranos e “mais produtivos”, possam se dedicar mais à pesquisa e à garantia de seus resultados.

Os professores da educação superior são instados a ofertar cursos, eventos e disciplinas na Graduação e na Pós-Graduação. Orientar estudantes na graduação e na pós-graduação também é parte dos afazeres docentes. Agrega-se à rotina de trabalho docente a elaboração de estratégias para captação de financiamento, gestão das relações entre grupos acadêmicos, produção de publicações de um número importante de artigos em revistas de impacto em seu respectivo campo de investigação, além do preenchimento de pareceres e da elaboração de relatórios referente a seus bolsistas, revistas, eventos, editais, entre outros.

Responsabilizados pela excelência na qualidade da prestação de serviços, os docentes da almejada universidade produtiva veem-se convocados a fazer o necessário para que as instituições não percam pontos em qualidade e se mantenham funcionando. Um conjunto de transformações cotidianas que implicou a intensificação dos processos de trabalho e a aceleração da pressão pela requalificação imprimiriam novos ritmos à vida desses sujeitos e ao modo como se relacionam entre si (MANCEBO, 2009, p.206). Pelas próprias características do trabalho intelectual, com a intensificação desse processo instala-se o fim do horário regular de trabalho para o professor universitário.

Constrangido pelo atarefamento diário, o tempo necessário à reflexão e às elaborações inerentes ao exercício do trabalho científico se esvai entre as inúmeras responsabilidades atribuídas ao professor universitário. Ao dar cabo a uma série de novas e expandidas tarefas, ocorre assim mais-trabalho excedente. A padronização da qualidade e da eficiência medida a

partir de mecanismos de avaliação serviu tanto à categorização do docente quanto ao aumento de sua exploração.

A pressão para produzir é tão forte que, em muitas situações, o professor-pesquisador não tem tempo nem motivação para ensinar. Estando mais engajado em sua performance acadêmica, o professor universitário tem sua atividade resumida à publicação de artigos em revistas de sua área, a apresentações em eventos nacionais e internacionais de repercussão científica, assim como à participação em pós-doutorados financiados por agências de desenvolvimento e fomento à pesquisa. O docente torna-se aquele que pesquisa e não necessariamente aquele que leciona. Desenvolve-se a noção de que, para ser um bom professor universitário, é necessário ser um bom pesquisador (ZABALZA, 2004).

A preconização do produtivismo transforma-se em instrumento de potencialização da competitividade e de enfraquecimento dos laços de solidariedade de classe. Cristalizam-se as segmentações entre aqueles trabalhadores “produtivos” que cumprem as metas preconizadas pelas agências e *rankings* e aqueles que não as alcançam, formando-se novas hierarquias e divisões intraclasse.

Considerando que a condição para o acesso aos financiamentos depende do desempenho e da produtividade dos grupos de pesquisa e da avaliação alcançada pelos programas de Pós-Graduação, “a competição se estende à luta encarniçada entre os artigos que buscam ocupar espaços editoriais - a saída desejada para os resultados das investigações, senão também a necessidade de manter as esferas de influência e prestígio” (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p. 3042).

O ritmo, a intensidade, os indicadores competitivos e o clima de animosidade com que se tem convivido nos programas de pós-graduação são responsáveis por numerosos casos de sofrimento mental, alienação e acometimentos físicos de docentes, e também de estudantes, que são paralelamente submetidos às tensões do produtivismo. Sobre como essa ofensiva do capital na Educação superior incide na subjetividade dos docentes Mancebo (2011) considera que:

(...) o docente de Educação superior desenvolve, muitas vezes, um senso de sobrevivência para si e para a instituição que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo, que investe todas as suas energias no trabalho, mas que também amarga solidão, culpa, fracasso e incertezas (p. 85).

O assédio entre pares também se tornou comum na rotina de trabalho dos indivíduos. Este processo condicionou um ambiente de trabalho pouco atrativo e estimulante cuja materialização se dá em torno a pouco ou nenhum envolvimento na tomada de decisões e engajamentos para além daqueles vinculados diretamente ao trabalho. O excesso de burocracia, a perda de identidade com o que realiza, a ausência de reconhecimento pelo trabalho realizado ou a inadequação ao perfil produtivista tende a encontrar expressão entre os docentes da universidade produtiva.

Neste contexto, não só a produção individualizada como também o trabalho em grupo na universidade se assemelham ao que nas fábricas são as células de produção. Bianchi e Braga (2009) ao considerarem que a perda da autonomia é crescente, comparam o trabalho docente com o do trabalhador taylorizado, cujo objetivo era reproduzir, de forma automática, um conjunto muito simples de operações no menor tempo possível. Na universidade do neoliberalismo o pesquisador deve se submeter a um conjunto determinado de rotinas intelectuais no menor tempo possível: “se, num caso, empilha-se carvão, no outro, produzem-se *papers*” (BIANCHI; BRAGA, 2009, p. 55).

O capitalismo contemporâneo atribui responsabilidades a indivíduos sobre problemas que são sistêmicos e históricos. O professor reage ao supercontrole isolando-se, inserindo-se na corrida pela titulação e pelo ineditismo em suas publicações, competindo com os pares, criticando algumas dimensões, mas orientando suas energias à busca por inserção no modelo proposto. Trata-se de uma questão de sobrevivência na academia. Resistir individualmente a esse processo é quase impossível.

O projeto neoliberal incutiu nos professores a falácia de que se trabalharem de acordo com os parâmetros e critérios que o capitalismo acadêmico estabelece, irão projetar-se profissionalmente e/ou acessarão fatias do recurso para ter condições de pesquisar. Esta lógica político-econômica que encontra repercussão na academia é utilizada como instrumento de eliminação do caráter da luta política, convertendo os conflitos e tensões sociais em expressões vazias de sentido transformador, com a intencionalidade de convertê-las em expressões neutras (LEITE, 2008).

Um dos elementos de crise atual da universidade decorre da degradação do trabalho intelectual, fazendo com que os docentes assimilem inclusive métodos da luta sindical.

A relativa dificuldade de organização coletiva da classe média³⁰ decorre de sua própria posição no processo produtivo e do suposto “poder de consumo” de que gozam no capitalismo. Esses elementos tendem a constituir uma barreira político-ideológica e cultural na base do movimento docente universitário e a dificultar alianças com os demais segmentos do movimento sindical que estejam em uma condição de proletarização e de precarização mais acentuada. Boito Jr. discorre sobre esse processo afirmando que:

O meritocratismos pode, a despeito do efeito de isolamento que lhe é peculiar, articular-se com o sindicalismo graças ao deslocamento de ênfase do mérito individual para o da profissão. O culto ao mérito do indivíduo é prolongado e completado pelo culto ao mérito da profissão. Tal operação, obtida por meio da luta ideológica em condições históricas particulares, passa a estimular os indivíduos de um determinado setor da classe média a se organizarem para a luta (sindical) coletiva. O fenômeno é complexo: a mesma ideologia que atomizava o trabalhador passa, uma vez deslocada a ênfase para os méritos da profissão, a estimular um tipo particular de organização coletiva. Trata-se, agora, não apenas de defender o poder aquisitivo do salário, como também de defender a posição relativa dos salários da profissão na hierarquia salarial. É emblemático na história recente do sindicalismo brasileiro o protesto, tantas vezes repetido, do sindicalismo de professores: “A professora primária está ganhando menos que a empregada doméstica!”. Esse protesto, que desmerece o trabalho manual, é muito ambíguo. O que, de fato, se reivindica? Um aumento salarial para as professoras, ou uma redução do salário das empregadas domésticas? (BOITO JR, 2004, p. 228).

Há uma tendência entre os intelectuais a desvalorizar a ação reivindicatória coletiva quando esta assume a perspectiva da luta sindical e política. Não é por acaso que o assalariamento e o aprofundamento do processo de proletarização da classe média, e como parte dela dos trabalhadores intelectuais, coincidem com a fragmentação e a corporativização da luta sindical. É um traço comum do Estado capitalista moderno fomentar o corporativismo no seio da classe trabalhadora evitando, assim, colocar em risco o domínio da burguesia. Boito Jr. ao analisar a meritocracia presente nos sindicatos de trabalhadores diplomados, como os docentes, afirma que:

Nasce daí um sindicalismo que poderíamos denominar meritocrático. Ele apresenta algumas características vinculadas entre si e que remetem, todas, à ideologia meritocrática e aos interesses econômicos que essa ideologia oculta e legítima. Esse sindicalismo meritocrático é particularmente notável entre as profissões cujo exercício exigem a posse de um diploma outorgado pelo sistema escolar. Nossa hipótese, contudo, é que ele é praticado, ainda que de modos distintos, em todas as frações da classe média que aderiram ao movimento sindical sem deixar de ser classe média, isto é, sem romper com o meritocratismos (BOITO JR, 2004, p. 228).

³⁰ Esse grupo social congrega todos os trabalhadores, assalariados ou não, que, além de desempenharem algum trabalho apenas indiretamente produtivo (quando não absolutamente improdutivo), auto representam-se, no plano ideológico, como trabalhadores não-manuais, distintos dos trabalhadores manuais e superiores a eles nos planos profissional e social. (SAES, 2005).

Apple (2006) diz que se os professores ocupam uma localização de classe contraditória, deve-se partir desse pressuposto para iniciar uma caminhada rumo à sua educação política. A luta corporativa continua sendo importante para a defesa dos salários e condições de trabalho na universidade, entretanto, a nova roupagem presente na relação capital-trabalho exige ir além daquilo que o sistema econômico-político reserva aos movimentos e organizações sindicais em geral.

Deslocando a análise para avançar na compreensão de como todo este contexto interfere na participação docente nas lutas e organizações sindicais Mancebo (2011) demonstra que além da falta de tempo entre os professores universitários imersos em relações de trabalho cada vez mais intensificadas, outra dificuldade que as entidades de representação docente enfrentam refere-se às dificuldades na construção de pautas comuns entre a categoria. As diferenças salariais na carreira, de produtividade, bem como nas condições e na carga (não só horária) de trabalho ameaçam a unicidade e a organização sindical na universidade de padrão produtivista. Tendo em vista que a atuação sindical prescinde da unidade dos trabalhadores no enfrentamento à exploração, e portanto, daquilo que há de comum entre os trabalhadores, não restam dúvidas da existência de desafios particulares ao sindicalismo docente universitário no século XXI.

3.3 Resistências do sindicalismo universitário (2003-2016)

Fruto do momento histórico vivido no país nos anos de 1978-1980 um intenso debate político propagou-se nas universidades. Os docentes criaram embriões de organização. Surgiram importantes Associações de Docentes (AD) em quase todas as universidades brasileiras. Neste período os Encontros Nacionais das AD foram decisivos para a integração dos docentes em nível nacional. Assim, no final da década de 70 o “Movimento Docente” consolida-se nacionalmente.

O chamado Movimento Docente foi marcado desde suas origens pela contestação ao regime autoritário, pela luta pela anistia, por eleições diretas e por uma Constituinte. Pode-se afirmar que a luta por um Estado democrático deu base à estruturação do sindicalismo docente no Brasil. O movimento para a escolha do reitor através do voto direto da comunidade

universitária, por exemplo, surgiu no contexto da luta ampla pela democratização da sociedade.

Com a conquista das consultas para reitor através da votação direta dos docentes, funcionários e estudantes a luta político-sindical na universidade se viu fortalecida. Conforma-se um ambiente permeável ao desenvolvimento de um sindicalismo de tipo universitário. Quanto mais envolvido na luta por democratizar internamente a universidade, mais o movimento docente universitário se viu envolvido no jogo político junto aos parlamentares (Congresso Nacional) e às organizações da sociedade civil (entidades científicas, sindicais, partidárias).

Em meio à luta pelas Diretas Já e pelos direitos democráticos, dentre eles o direito à auto-organização sindical do funcionalismo público no Brasil, foi fundada em 1981 a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (a ANDES). Em 1989, após a promulgação da Constituição Federal, a entidade passou a ser reconhecida como Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (o ANDES/SN).

O ANDES/SN se consolidou através da organização de base nos locais de trabalho. Por infelizmente se tratar de uma exceção em comparação com a maioria dos sindicatos oficiais brasileiros, vale ressaltar que o ANDES/SN depende exclusivamente da mensalidade de seus filiados, abrindo mão do imposto sindical, taxa compulsória herdada da estrutura Vargasista institucionalizada.

Segundo consta no histórico disponível em seu *site*, o ANDES/SN “vem atuando de forma permanente não apenas na defesa da universidade pública, mas expressamente contra a precarização do trabalho docente e em prol da unificação da categoria”. Nos anos 2000 o sindicato lutou contra o projeto de Reforma Universitária do governo de Lula e se enfrentou com suas implicações, tais como o aumento das parcerias público-privadas dentro das universidades. Também se opôs à vinculação cada vez mais expressiva das universidades com o setor produtivo, seja na forma de organização da gestão universitária ou mesmo no aumento das exigências em torno produtividade e seus produtos acadêmicos.

A ofensiva neoliberal, aprofundada no governo FHC, como referido, contou com uma ofensiva ideológica contra os servidores públicos e seus direitos trabalhistas e previdenciários. Era necessário justificar a “reforma” do Estado rumo a uma gestão mais eficiente e flexível apregoada pelo setor privado. Reorganizar as relações de trabalho, sob o mote da gestão empresarial dos recursos orçamentários e humanos, com vistas à eficiência e à maior

produtividade, consumava-se como a disjuntiva necessária diante dos “onerosos direitos trabalhistas” expressos nos estatutos de servidores.

O modelo econômico keynesiano, doutrina relacionada à intervenção do Estado no conjunto das atividades econômicas de um país, estabeleceu uma aliança distinta entre o capital e o trabalho organizado. Em lugar de se confrontar diretamente com os sindicatos, a classe hegemônica negociou concessões econômicas e flexibilizou direitos de modo a cooptar a direção das entidades sindicais. Surgiria assim o fenômeno político designado de capitalismo sindical (BERNARDO; PEREIRA, 2008).

Tal fenômeno se caracteriza pela busca da via negocial como tática privilegiada para a ação sindical, mas não só. Fruto da cooptação política e da convivência harmônica com as estruturas de poder do Estado capitalista oriundas do trabalho comum com os gestores responsáveis por administrar os negócios capitalistas, as direções sindicais passaram por uma forte assimilação do ordenamento gerencial que pretende a coparticipação no fluxo de capitais. Os sindicatos de trabalhadores enveredaram nos circuitos da acumulação patrimonial e financeira encontrando aí meios para investimentos dos recursos oriundos da cotização voluntária dos trabalhadores a eles associados. A condição de acionista por parte dos dirigentes dos sindicatos os converteu em gestores de negócios. Tal inversão de papéis transfigurou o sindicalismo à uma experiência de tipo negocial, acompanhando o movimento que na esfera estatal avançou nas privatizações e na incursão do paradigma gerencial na administração pública.

Ao sistema capitalista em recuperação no período pós-Segunda Guerra a admissão de representantes dos movimentos sociais, com influência positiva sobre os trabalhadores e com capacidade política para controlá-los apresentou-se como uma saída para administração das crises do regime e das novas formas de regulação do trabalho pelo capital. Diante das crises econômicas e políticas, o capitalismo demonstrou sua capacidade de renovar-se, aperfeiçoando mecanismos de controle também expressos nos pactos e acordos entre classes.

Ao lado da fragmentação estrutural dos trabalhadores cabe analisar que as tendências de racionalização do Estado capitalista também vieram acompanhadas de uma atuação sindical que privilegiou as negociações através das estruturas do Estado, em detrimento da ação política independente dos trabalhadores. Conforme aconteceu com as demais organizações de trabalhadores, a organização sindical docente aparentemente sofreu influências dessa reestruturação do trabalho. Melo (2009) identificou este como um fenômeno típico da crise de

representação que, na acirrada disputa entre capital *versus* trabalho, enfraqueceu a luta dos trabalhadores.

Otranto (2000) alertava para o declínio na participação sindical dos docentes ao final dos anos 1990. Esse refluxo na ação coletiva estaria inserido no contexto mais geral do sindicalismo no fim do século XX. Contraditoriamente, o movimento sindical docente universitário brasileiro pareceu contrariar essa tendência. Segundo informações disponíveis no *site* do ANDES, o número de paralisações e a média de dias parados de 1995 a 2002 manteve a média ou apresentou um relativo aumento em relação ao período anterior: 5 (cinco) paralisações e uma média de 47 (quarenta e sete) dias paralisados/ano.

No início dos anos 2000 o Brasil vivenciou a implantação de medidas neoliberais a partir de uma formatação identificada pela mediação com as políticas sociais compensatórias. O projeto de governo do PT, responsável por intensificar esse tipo de política social, vem sendo denominado por alguns estudiosos como neodesenvolvimentismo que, em síntese, segundo Boito Jr, compreende seis características básicas:

a) apresenta um crescimento econômico que, embora seja muito maior do que aquele verificado na década de 1990, é bem mais modesto que aquele propiciado pelo velho desenvolvimentismo, b) confere importância menor ao mercado interno, posto que mantém a abertura comercial herdada de Collor e de FHC c) atribui importância menor à política de desenvolvimento do parque industrial local (BRESSER-PEREIRA, 2012) d) aceita os constrangimentos da divisão internacional do trabalho, promovendo, em condições históricas novas, uma reativação da função primário-exportadora do capitalismo brasileiro, e) tem menor capacidade distributiva da renda e f) é dirigido por uma fração burguesa que perdeu toda veledade de agir como força social nacionalista e antiimperialista. Todas essas seis características, que se encontram estreitamente vinculadas umas às outras, fazem do neodesenvolvimentismo um programa muito menos ambicioso que o seu predecessor e tais características advêm do fato de o neodesenvolvimentismo ser a política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal (BOITO JR., 2012, p. 6).

Desde a eleição de Lula à presidência a Central Única dos Trabalhadores, que esteve na oposição durante os governos brasileiros vigentes até então, sofre um enorme reordenamento provocado pela incorporação de vários de seus militantes à estrutura burocrática do Estado. A postura combativa e de independência política e organizativa da CUT, típica do novo sindicalismo do qual nasceu, deram lugar a posturas de colaboração e convivência com o governo federal.

Com Lula e Dilma na presidência da República a CUT e o PT, desde um viés nacional-desenvolvimentista³¹, atuaram pela implementação de medidas de retirada de direitos conquistados pelos trabalhadores como, por exemplo, através da aprovação da Contrarreforma da Previdência - Emenda Constitucional - EC 41/2003. Borges Neto (2005) elucida os custos que as opções neoliberais feitas pelo governo do PT acarretaram ao desenvolvimento nacional.

Com a Contrarreforma da Previdência, em 2003, Lula abriu ao capital financeiro a possibilidade de administrar as aposentadorias complementares pela via dos fundos de pensão. Lula argumentava em favor da quebra da paridade entre ativos e aposentados:

Nós começamos o governo com uma coisa importante, que foi a Reforma da Previdência no setor público. Muita gente foi contra, muita gente boa até ficou contra, mas, convenhamos, mesmo na nossa casa a gente não consegue viver, se tiver que gastar o mesmo para um filho que está na ativa e para o outro que está inativo. Na máquina pública, há situações em que você tem mais aposentados do que ativos. E, ao dar um aumento real para quem está na ativa, você é obrigado a dar o mesmo aumento real para o inativo, quando você deveria dar reposição salarial para os aposentados e aumento real para quem trabalha. Mas vai dizer isso... (SILVA, 2013, p. 28).

Em virtude da Contrarreforma da Previdência o ano de 2003 foi conturbado para o funcionalismo público. A Reforma trazia em seu conteúdo alterações profundas: (a) aumento do tempo de trabalho necessário para a obtenção da aposentadoria, através de uma combinação de tempo de contribuição e idade mínima, (b) o estabelecimento da taxaço dos inativos, (c) o fim da aposentadoria integral para os funcionários públicos e da paridade entre ativos e inativos, e ainda (d) o estabelecimento da criação de fundos de pensão para esse segmento. Esta Reforma Previdenciária, ao pôr fim à integralidade e à paridade dos servidores públicos, bem como estabelecer uma contribuição previdenciária aos inativos, motivou uma greve de 59 (cinquenta e nove) dias das Instituições Federais de Educação Superior.

A cooptação de lideranças sindicais e a prática de um sindicalismo mais propenso à negociação levaram a que as entidades do movimento sindical passassem a aceitar acordos rebaixados (o negociado sobre o legislado), a tomar decisões sem consultar as bases, assegurando condições para o franco desenvolvimento do sistema do capital no Brasil. Esse processo enfraqueceu a ação sindical combativa e incentivou a consolidação do fenômeno da

³¹ Identificado pelo estímulo ao mercado interno a partir da retomada da produção industrial e pela realização de obras de infraestrutura.

burocratização sindical no interior das entidades dos trabalhadores, como afirma José Maria de Almeida.

Sabemos que a burocracia, entendida como corpo de funcionários com a função de administrar, dirigir uma entidade ou um país é inevitável, uma imposição da realidade. Como se poderia dirigir um sindicato com trinta mil trabalhadores na base, algumas centenas de empresas na categoria, sem um corpo de dirigentes que tenha seu tempo, ou pelo menos parte dele, dedicado a isso? Os problemas surgem quando esta burocracia autonomiza-se em relação aos seus representados, usurpa o poder que lhe foi concedido para defender os trabalhadores e passa a usá-lo em defesa de seus próprios interesses. Aí se dá o fenômeno da burocratização, a degeneração burocrática (ALMEIDA, 2007, p. 26).

Tais opções política-ideológicas impactaram tanto as relações de trabalho quanto a relação de forças entre as organizações sindicais dos trabalhadores. Abriu-se um novo processo de reorganização no país. Em virtude do descontentamento dos sindicatos representativos dos servidores públicos ante às divergências apresentadas na Mesa Nacional de Negociação Coletiva (MNNC) foi criada uma Central de Servidores Públicos que não obteve apoio de entidades filiadas à CUT (GALVÃO, 2009).

Diante de divergências e tensões políticas relacionadas às denúncias de corrupção³² e à Contrarreforma da Previdência, em 2004 uma parcela do funcionalismo público forjada nas mobilizações das quais nasceu o novo sindicalismo brasileiro inicia um processo de ruptura com a estrutura sindical cutista. Dele surgiram distintas articulações sindicais nacionais, como a Nova Central Sindical dos Trabalhadores (NCST) em 2005, a Central dos Trabalhadores Brasileiros (CTB) em 2007, a União Geral dos Trabalhadores (UGT) também em 2007 e em 2010 é fundada a Central Sindical e Popular (CSP) Conlutas³³. Como parte deste processo também deixou a Central Única dos Trabalhadores o ANDES/SN, à ela filiada desde que se tornara sindicato, em 1989. Em 2011 o ANDES/SN filia-se à CSP Conlutas.

Em 2004 ocorre uma greve da educação superior com paralisação de 25 (vinte e cinco) dias e outra com extensão de 112 (cento e doze) dias em 2005. Neste mesmo ano surge uma nova organização dos docentes universitários das instituições federais. Intencionando disputar a direção do movimento docente das IFES alguns grupos políticos criaram o Fórum dos Professores das Instituições Federais do Ensino Superior (PROIFES), contra quem o ANDES/SN disputou o registro sindical no Ministério do Trabalho. Vale destacar que estes

³² O esquema de compra de votos de parlamentares, deflagrado no primeiro mandato do governo Lula, foi popularizado como “Mensalão”.

³³ Constituída como Coordenação Nacional de Lutas (CONLUTAS) em 2004.

grupos tinham em sua composição docentes que perderam as eleições para direção do ANDES/SN em 2004. Com a chapa “*Outra ANDES é possível*” se apresentavam como oposição sob a alegação de divergências políticas e de diferenças no campo da concepção sindical em relação ao grupo que venceu as eleições, a chapa “*ANDES – Autônoma e Democrática*”. Mattos explica como se deu esse processo:

[...] face à manutenção da linha política de autonomia sindical frente ao governo, setores que antes se apresentavam como oposição no interior do sindicato se constituíram em dissidência e por sua iniciativa foi criado o PROIFES, contando com forte apoio governamental e da Central Única dos Trabalhadores (a maior central sindical do país, da qual o ANDES/SN se desligou em 2005, por discordar de seu atrelamento ao governo). A nova entidade se apresentou inicialmente como um fórum, que logo buscou transformar-se em federação de sindicatos e recebeu, para tanto, respaldo do Ministério da Educação (sempre sendo convocado para mesas de negociação) e do Ministério do Trabalho (que acolheu seus pedidos de reconhecimento) (MATTOS, 2013, p. 141).

O PROIFES nasceu em reuniões protagonizadas por Tarso Genro/PT (ministro da Educação na época) e Fernando Haddad/PT que circularam o país em prol desta política. Em toda a história do movimento sindical docente não havia ocorrido tamanha interferência do governo na organização e representação político-sindical dos professores (MATTOS, 2013). Produto de sua formação histórico-social o governo Lula estimula disputas e cisões no meio sindical de modo a impedir que movimentos de oposição pudessem se expressar. No caso das IFES, utilizou-se abertamente da criação do PROIFES.

Segundo consta no histórico presente em seu *site*, o PROIFES nasce em 2004 a partir do “*anseio dos professores de Instituições Federais de Ensino Superior por uma renovação do movimento docente e por uma organização que realmente representasse seus interesses tanto no que se refere à carreira, salário e melhores condições de trabalho, quanto na busca por uma educação nacional de qualidade*”. Informam que a entidade “*buscou desde a sua fundação a abertura de espaços plurais de discussão e de expressão, construindo uma nova forma de organização, contrária à costumeira política de utilizar os docentes como massa de manobra para objetivos partidários, e de deflagrar greves como condição preliminar – não como último recurso*”. A partir desta postura, em 2012 o PROIFES transforma-se em Federação Nacional.

Entre as reivindicações defendidas pelo PROIFES publicadas em seu sítio eletrônico está a luta por uma educação de qualidade e para todos. Por entender que “*a defesa de Universidades e Institutos Federais de excelência não pode ser desvinculada da luta mais*

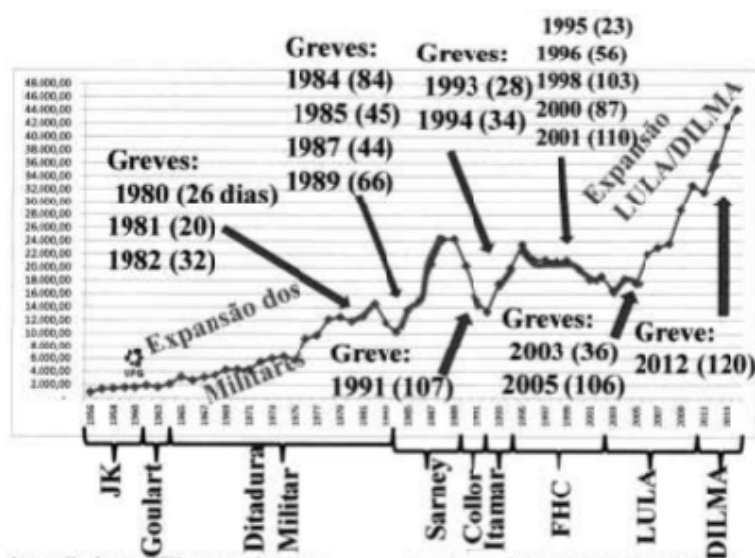
geral por uma educação pública universal, gratuita e de qualidade em todos os níveis, da educação infantil à pós-graduação”, o PROIFES informa ter “articulado, juntamente com entidades parceiras – CNTE, CONTEE, UNE, UBES e outras – iniciativas junto aos poderes legislativo, executivo e judiciário brasileiros, com o objetivo de elevar a qualidade da educação nacional”. O PROIFES alerta para a “necessidade de lutar pela previdência pública, com aposentadoria integral e solidariedade geracional”. Por considerar que “as reformas constitucionais aprovadas dificilmente serão revertidas” trabalhou para “informar os professores federais sobre as atuais regras e cenários previdenciários, para que possam melhor se preparar para proteger suas aposentadorias, entendendo as mudanças que passaram a existir a partir da criação da Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (FUNPRESP)”.

Segundo consta no *site* do ANDES/SN entre as bandeiras de luta defendidas destacam-se a “*ampliação do ensino público gratuito, de qualidade e socialmente referenciado, de modo a se enfrentar com a mercantilização do conhecimento*”. Ainda nesse sentido defendem a “*indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para o ensino superior, estimulando a pesquisa e a criação intelectual nas universidades combatendo a lógica do ranqueamento. A defesa da aplicação da carreira única para os docentes das Instituições de Ensino Superior para que não haja “divisão em alto clero e baixo clero” e a dotação de recursos públicos orçamentários suficientes para o ensino e a pesquisa nas universidades públicas de modo a dar condições de que elas não tenham que depender de capital privado para se manter*”, a exemplo da luta contra o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016, também compõe o arsenal de reivindicações do ANDES/SN. A atuação do movimento docente, orientada pelo ANDES/SN às suas seções sindicais, passou por enfrentar as políticas “neoliberalizantes” desenvolvidas pelos governos brasileiros para a educação superior. Suas reivindicações vão desde a luta por melhores salários e condições de trabalho até a defesa da universidade pública, gratuita, laica, autônoma, democrática, socialmente referenciada e de qualidade provocando um cenário de contraposição político-ideológico permanente (CHAVES, 1997).

No curso da análise do movimento sindical universitário brasileiro, que é um movimento vinculado ao ordenamento estatal, foram encontrados em Paiva (2016) o gráfico e as tabelas-síntese elaborados pelo professor Nelson Cardoso Amaral e que de forma elucidativa estabelecem indicadores relativos ao montante de verbas (1956 a 2012) investido nas IFES e

as paralisações sindicais no período de 1980 a 2012. Apesar de que haja inconsistência nos indicadores reunidos por Amaral, quando comparados aos do ANDES, ambos confirmam a mesma tendência.

GRÁFICO 6- Evolução de greves do ANDES/SN (1980 e 2012) e investimento nas IFES entre 1956 e 2012



Fonte: Paiva (2016)

Recortando o período mais próximo à série histórica em análise nesta pesquisa, segundo o gráfico produzido por Amaral, há um declínio orçamentário durante o governo Collor que se recupera nos dois anos de governo Itamar. Nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, até o primeiro ano de governo Lula, os investimentos orçamentários nas universidades apresentam queda gradual, mas ininterrupta. De Lula até o primeiro mandato de Dilma em 2012, com exceção dos anos 2005 e 2011, ocorre o período mais estável, longínquo e com maior proporção de investimentos nas IFES. Não por coincidência, este período também congrega a menor taxa de paralisações e de dias parados desta série analisada.

TABELA 3- Número de dias parados por décadas

Período	Dias parados	Número de Paralisações
1991 a 2000	438	7
2001 a 2010	304	4
2012 a 2015	259	2

Fonte: Paiva (2016)

A greve de 2015 durou 139 (cento e trinta e nove) dias, por isso, tratou-se da mobilização mais longa da história do movimento sindical docente universitário brasileiro.

TABELA 4- Número de dias parados em cada governo

Período	Nº greves	Dias parados
Fernando Collor	1	107
Itamar Franco	2	62
Fernando Henrique	5	379
Lula	2	142
Dilma Rousseff	2	259

Fonte: Paiva (2016)

Com o subsídio de Silva (2019) apresentaremos um panorama mais analítico das greves docentes das IFES durante os governos do PT. Em 2003, com o objetivo de enfrentar o Projeto de Emenda Constitucional da Contrarreforma da Previdência (PEC-040/2003), ocorre a primeira greve docente das universidades sob o governo Lula. A Contrarreforma da Previdência do governo Lula tratava-se de um ajuste fiscal pesado nas aposentadorias e pensões dos servidores públicos. O objetivo era enxugar os gastos do Estado a partir de sua folha de pagamentos. Antes de sua deflagração o ANDES/SN convocou uma reunião do Setor das Federais para tratar da proposta que vinha sendo debatida pelos servidores públicos federais. Foram encaminhadas plenárias, dias nacionais com manifestações nas capitais antes da deflagração da greve, aulas públicas na praça como forma de mobilização, etc. Nos fóruns deliberativos não houve reconhecimento da proposta da CUT para a Reforma da Previdência, uma vez que era contrária às deliberações das instâncias de base, no caso, contrárias à Contrarreforma, segundo informe do ANDES/SN (2003).

De forma distinta aos movimentos anteriores, a paralisação efetivada em 2004, teve baixa adesão das IFES. Talvez porque também neste período se dava a cisão do movimento docente nacional, a partir da criação do PROIFES. As principais pautas eram: a extinção da Gratificação por Estímulo à Docência (GED); incorporação das gratificações ao salário dos docentes; paridade entre ativos e aposentados e isonomia entre docentes do 1º, 2º e 3º graus.

Um ano depois, em agosto de 2005, uma nova greve com a paralisação das atividades docentes foi deflagrada e estendeu-se por 112 (cento e doze) dias. As principais pautas eram a valorização do trabalho docente; defesa da universidade pública, gratuita, autônoma,

democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada; aumento da dotação orçamentária para as IFES; reajuste de 18% como parte de recomposição salarial; incorporação da GED, com equiparação pelos seus valores mais altos, com paridade e isonomia; abertura imediata da discussão em torno da carreira única para os docentes das IFES, envolvendo o MEC, o ANDES/SN e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), bem com a realização de concursos públicos para reposição de todas as vagas nas IFES (ANDES/SN, 2005a).

Os anos seguintes foram marcados pelas dificuldades de mobilização resultantes de um cenário orçamentário mais favorável para as IFES, como já ilustrado, mas especialmente do quadro de atrelamento dos movimentos sociais ao Estado “associado ao convencimento da maioria dos docentes, capturados pelo canto da sereia produtivista, que culminaram no crescimento de uma entidade sindical governista, de forte apelo à ideologia academicista, que vem cindindo o sindicato na base” (MIRANDA, 2011, p. 351-2). Nesta passagem a autora refere-se ao PROIFES.

Com a Lei n. 11.344, de 8 de setembro de 2006 a carreira docente na educação superior é reestruturada em 5 (cinco) classes: I – Professor Titular, II – Professor Associado, III – Professor Adjunto, IV – Professor Assistente e V Professor Auxiliar. Cria-se a classe de Professor Associado (BRASIL, 2005), o que além de aprofundar a quebra da isonomia não trouxe ganhos efetivos para o conjunto de professores. Na prática o que ocorreu foi a diluição na classe de Professor Associado do percentual de reajuste no vencimento que existia ao acessar a classe de Titular (MONTE, 2015). Ante a expansão expressa no REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, cria-se o Banco de Professor Equivalente, processo que leva a que a quantidade de professores em regime de dedicação exclusiva seja diminuída devido à uma alteração no cálculo da fórmula de sua distribuição e de composição do quadro permanente das IFES. O REUNI também foi responsável por aumentar a proporção professor-aluno na relação de 1 para 18. Tendo em vista que esse processo se caracterizou pela redistribuição de vagas e não pela abertura de novos concursos no departamento cuja vaga ficou ociosa, ao produzir uma redução (ou um não aumento no quadro de docentes) ele acabou por ocasionar uma precarização ainda maior da carreira docente.

Em abril de 2012 Dilma Rousseff aprova a Lei n. 12.618 que estabeleceu o Regime Próprio de Previdência Parlamentar, a partir de um teto estabelecido pelo governo e da criação de 3 (três) fundações denominadas Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público

Federal (FUNPRESP), um fundo de pensão para atender às modificações definidas na Lei n. 12.618/2012. Em maio deste mesmo ano foi deflagrada uma greve que durou 125 (cento e vinte e cinco) dias e que obteve um acordo de reajuste escalonado por 3 (três) anos, assinado apenas pelo PROIFES, em discordância total com a proposta do ANDES/SN.

Essa foi a primeira greve dos docentes federais no governo Dilma, com a seguinte pauta de reivindicação: a defesa do caráter público da universidade, da autonomia constitucional, da função social da atividade docente; financiamento público estável e suficiente para as IFES; condições de trabalho adequadas ao docente; aposentadoria integral, contratação do corpo docente exclusivamente pelo Regime Jurídico Único (RJU); garantia da gratuidade, integralidade e universalidade das ações dos Hospitais Universitários (HU), com a incorporação de medidas contra sua privatização (ANDES/SN, 2012).

Durante essa greve, que foi uma das maiores greves docentes, o MEC concedeu ao PROIFES o direito de participar como representação sindical, demonstrando a forte vinculação entre PROIFES e MEC (MATTOS, 2013). “*O PROIFES assina qualquer coisa. Quando vamos para a mesa de negociação para rechaçar certos tipos de propostas, o PROIFES compactua com o governo*”, acusou o professor Daniel Nedel, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) em revista publicada pelo ANDES/SN³⁴.

Até 2012 para alcançar a classe de Professor Titular o docente tinha que se submeter a novo concurso público. Os interessados disputavam a vaga com docentes da própria instituição ofertante e com docentes de outras instituições que gozassem dos critérios exigidos para a vaga. Através das mobilizações da categoria e da realização de várias reuniões com representantes do governo foi aprovada a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União de 31 de dezembro de 2012, com o objetivo de reestruturar a carreira docente em vigor até o presente ano. Fruto de uma greve que durou 4 (quatro) meses, com a Lei n. 12.772/2012 a classe de Professor Titular torna-se parte da carreira do Magistério Superior podendo ser alcançada por meio de promoção. Dá-se a possibilidade de ascender à Classe Titular por meio de avaliação de desempenho e defesa de memorial ou tese a todos os professores que almejem alcançar o topo da carreira.

³⁴ Revista Andes Especial (Dossiê Nacional 3, Precarização do trabalho docente II), Brasília, nov. 2013.

Após assinar acordo com o PROIFES³⁵ o governo enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) n. 4.368/2012. O PL tratava da reestruturação das Carreiras do Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do reajuste de salários dividido em três parcelas (março de 2013, 2014 e de 2015) e da constituição de um Grupo de Trabalho (GT) para tratar de pendências relativas, inclusive, ao acompanhamento do plano de expansão das universidades e institutos federais (ANDES/SN, 2012). A estratégia do governo federal com o parcelamento do reajuste, subordinada à política econômica geral de ajuste fiscal, criou obstáculos a novas paralisações no decurso dos anos abrangidos pela Lei aprovada. Entretanto, apesar da vigência do parcelamento do reajuste concedido a partir da greve de 2012, nova greve foi aprovada em 2015.

A greve de 2015 foi a de maior duração entre as protagonizadas pela categoria e contou com amplo apoio de estudantes e técnicos administrativos em educação. Suas pautas de reivindicações perpassavam a defesa do caráter público das IFES; melhores condições de trabalho; garantia de autonomia universitária; reestruturação da carreira docente; reajuste salarial para ativos e aposentados; mais investimentos para a educação pública (ANDES/SN, 2015).

Outras políticas adotadas pelo governo Dilma também foram objeto de avaliação e crítica. Datam de 2015 as Medidas Provisórias 664 e 665 que limitaram o acesso dos trabalhadores a benefícios previdenciários, como pensão por morte e o seguro-desemprego. Apesar de trabalhar com o lema “Pátria educadora” neste mandato foi anunciado o contingenciamento de R\$ 69,9 bilhões do orçamento de 2015, sendo R\$ 9,43 bilhões da educação.

Mantendo a pressão, os docentes conseguiram reduzir para dois anos a proposta de congelamento do reajuste salarial. O governo, porém, anunciou um novo pacote de ataques relacionados ao fim dos concursos, do abono permanência e ao aprofundamento da política de austeridade. Esta greve se encerrou com os docentes e técnicos não aceitando a proposta do governo (ANDES/SN, 2015).

Em agosto de 2016 após o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, em função de uma crise entre os blocos burgueses que alinhavam seus interesses aos governos do PT e da insurgência de setores da ultradireita no Brasil, seu vice Michel Temer (Movimento

³⁵ Maiores informações em:

<http://www.proifres.org.br/noticias-proifres/relator-do-pl-4-368-2012-apresenta-parecer-pela-manutencao-do-texto-acordado-pelo-proifres-federacao/>

Democrático Brasileiro - MDB) assume o governo. Mancebo (2017) elucida a complexa conjuntura vivenciada no país em 2016 em que se encerra o período do “lulismo”. Segundo a autora, o aprofundamento da crise orgânica e geral do capitalismo mundial de 2008 chegou aos países sul-americanos em 2013. Esse fenômeno aliado aos protestos massivos no Brasil de 2013 minou a estratégia de conciliação de classes, evidenciando sua incapacidade de se manter como alternativa econômica, política e social, deixando o país cair no colo de um governo ilegítimo (MANCEBO, 2017).

Por expressar os interesses da velha oligarquia política ficou evidente que este governo “tampão” foi instituído para acelerar as reformas em favor do capital. Para Chaves, Reis e Guimarães (2018, p. 4) “as medidas tomadas pelo ‘novo’ governo evidenciam o aprofundamento da retirada de direitos sociais, com subtração do orçamento social para atendimento do capital”.

A PEC 241 foi aprovada na Câmara dos Deputados Federais e no Senado Federal e promulgada como a Emenda Constitucional (EC) n. 95 em dezembro de 2016. Seu conteúdo institui um “novo” regime fiscal que congela por vinte anos recursos destinados às áreas sociais (saúde, educação, etc.), despesa com pessoal e infraestrutura com correção pela inflação do ano anterior. O intuito foi aumentar o superávit primário e destinar recursos ao pagamento de juros e amortização da dívida pública (BRASIL, 2016). Por se tratar de um fortíssimo ajuste, caso haja descumprimento do limite de gastos da EC serão aplicadas vedações como: reajuste salarial de servidores públicos, criação de cargo, emprego ou função e alteração de estrutura de carreira que implique em aumento de despesa, realização de concurso público e criação de auxílios, vantagens e abonos para os servidores públicos etc. (BRASIL, 2016).

No âmbito específico da educação, simultaneamente e sem qualquer diálogo com as entidades de classe, através da MP 746/2016 foi instituída a Reforma do Ensino Médio que previa alterações substanciais nas regras curriculares e de funcionamento dessa etapa de ensino. Também ganhou movimentação o Projeto de Lei do Senado, PLS n. 193/2016, que incluiria, entre as Diretrizes e Bases da Educação, o Programa Escola Sem Partido. Contra todo esse arsenal de retrocessos, o movimento estudantil brasileiro se reorganizou em um movimento de porte nacional. No segundo semestre de 2016, de norte a sul do país foram ocupadas milhares de escolas e universidades. Um movimento expressivo e de tamanha força que adiou a data do

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e alterou inúmeros dos locais de votação das eleições municipais daquele ano.

Na perspectiva da construção de uma grande paralisação dos trabalhadores em geral, sob orientação do ANDES/SN os docentes de outras universidades federais se somam ao movimento estudantil e deflagram uma greve nacional por tempo indeterminado, com a exceção da UFMG que deflagrou uma greve por tempo determinado. A agenda do Sindicato Nacional para a greve de 2016 perpassou por rodadas de Assembleias Gerais, dia nacional de luta com mobilização, protestos e paralisações para construção da greve geral, marcha nacional à Brasília (Ocupa Brasília), entre outros.

As previsões sobre os efeitos da EC 95 sobre a área social foram alardeadas pelo país.

[...] mesmo diante de eventual recuperação do crescimento econômico, com ampliação do orçamento público, os gastos com a área social não poderão ser ampliados. Essa medida impactará negativamente no orçamento das universidades federais (e demais instituições públicas) e ampliará o montante financeiro para a dívida pública. Em decorrência, o setor financeiro será fortalecido e o movimento de expansão privado-mercantil, por meio dos grandes conglomerados, será ampliado ainda mais no país (CHAVES; REIS; GUIMARÃES, 2018, p. 10).

Trata-se de um projeto vigente e predatório do capital sobre a universidade pública e os serviços públicos em geral no Brasil.

Manter-se como categoria combativa na luta pela garantia de direitos, de modo a frear os ataques do capital e dos governos contra a educação e a universidade pública, constitui-se como um imperativo para os docentes da educação superior. No marco da transnacionalização do capital e suas expressões no trabalho docente, através do produtivismo acadêmico embutido nas pesquisas e na primazia do professor-pesquisador, característicos do projeto de educação superior aplicado mundialmente, importa refletir sobre qual é o comportamento desses trabalhadores diante das direções sindicais e as alternativas de mobilização e luta por eles desenvolvidas nestes processos. Também por isso faz-se necessário jogar luz em outras modalidades de resistência e ação docentes, coletivas ou não, organizadas ou autônomas, para assim complementar este estudo.

A exposição dos elementos apresentados pretendeu levantar as seguintes questões: quais seriam as repercussões do aumento da produtividade no trabalho docente na luta sindical? Qual o impacto da métrica como critério para o mérito acadêmico na consciência dos professores? Quais concepções os docentes em exercício nas universidades durante a primeira

década e meia do século XXI passaram a reivindicar diante dos expressivos rearranjos no sindicalismo docente no Brasil? Quais seriam as ações praticadas pelos professores, sujeitos sociais constitutivos de uma categoria, diante deste contexto? Buscando respostas a tais inquietações promoveu-se o estudo da experiência da UFMG, uma universidade de excelência segundo os parâmetros vigentes. A caracterização da pesquisa de campo e seus resultados serão apresentados e analisados nos próximos capítulos.

4 A TRAJETÓRIA DO SINDICALISMO DOCENTE NUMA UNIVERSIDADE DE EXCELÊNCIA (2003-2016)

Para analisar as dimensões teóricas apresentadas nos capítulos bibliográficos a partir de alguma materialidade buscou-se relacionar a assimilação das políticas educacionais produtivistas, aceleradas durante os governos do Partido dos Trabalhadores no Brasil, com os percursos do sindicalismo docente na UFMG. Tendo como fonte principal os materiais e arquivos disponibilizados pela diretoria 2018-2020 do sindicato neste capítulo empreendeu-se a análise dos 85 (oitenta e cinco) documentos referentes às práticas sindicais construídas pelas diretorias vigentes, ou desenvolvidas apesar delas. Os documentos públicos encontrados e relacionados ao único agrupamento de oposição sindical que se conformou no período em análise nesta dissertação serviram de contraponto às análises da prática sindical das diretorias vigentes no APUBH.

Neste e no próximo capítulo pretendeu-se conhecer e analisar a percepção e atuação, bem como as concepções e o posicionamento dos docentes da UFMG em relação às práticas sindicais da categoria em âmbito local e nacional. Neste capítulo privilegiou-se analisar a política sindical defendida pelo APUBH em relação aos governos e às entidades docentes nacionais, bem como as ações desenvolvidas pela diretoria do sindicato em relação à sua base. Embora haja trechos dos depoimentos dos professores, tal escolha foi feita a título de complementação, posto que esse aporte se concentrou no próximo capítulo.

Tendo em vista que a UFMG é uma universidade de excelência e com forte relação política com a esfera institucional, ao ir em busca da influência das políticas produtivistas na relação dos professores com a luta sindical, de antemão identificou-se o deslocamento das diretorias do Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco à uma prática político-sindical de tipo lobista. A busca por mecanismos de diálogo mais direto com o governo federal e o encontro de brechas na lei se sobressaem como as principais “estratégias” dos diretores do sindicato de professores da UFMG para lidar com os conflitos do trabalho docente junto ao Estado.

No esforço por compreender a estratégia sindical adotada pelo APUBH no contexto de 2003 a 2016 o que se percebe é uma forte inclinação no sentido da especialização em gestão de direitos e da busca pela via judicial como tática privilegiada em relação às “desgastadas” greves. Desde uma gestão eficiente e superavitária do patrimônio do sindicato, estabelece-se

uma concepção que reflete uma prática capitalista sindical. Da oferta de uma extensa cartilha de convênios, coroada pelo Clube de Benefícios aos associados, passando pela permuta com parceiros, incluindo até mesmo empreiteiras, e chegando à recorrente judicialização de direitos, a concepção sindical desta agremiação se assemelha aos parâmetros e ao ordenamento de uma empresa privada. O APUBH se destaca por funcionar segundo a lógica gerencialista; o uso de termos como “*superávit*” e “capital aplicado” faz parte da rotina político-administrativa do sindicato.

Desde uma dimensão de sindicato prestador de serviços, e se apoiando no fato de representar uma fatia expressiva da base da categoria, as diretorias do sindicato de professores da UFMG trilharam uma trajetória rupturista que culminou no isolamento da UFMG das entidades do sindicalismo docente e da arena política nacional. Importa ressaltar que este quadro é bem distinto do protagonismo e da combatividade que marcam o percurso do sindicalismo da UFMG até o início dos anos 2000.

Segundo pode-se extrair do relato dos docentes “produtivos”, houve um ciclo histórico de greves nos anos 1990 e início dos anos 2000. Em contrapartida, a greve de 2012 é atribuída aos técnicos administrativos e enquadrada na narrativa de que a “UFMG entrou quando todos estavam saindo”. Já a greve de 2016 é contabilizada sob o ponto de vista de que se tratou de uma mobilização estudantil, a qual restou aos professores aderir.

Por se omitir ante as movimentações políticas da categoria e pelas opções que o APUBH fez pela via negocial, as greves do período em análise que ocorreram na UFMG se deram à revelia do sindicato. Dos momentos de conflito e insurgência inerentes à contradição capital-trabalho e Estado nasceu o único agrupamento de oposição que se formou no período analisado. O Coletivo de Professores da UFMG, que surgiu no seio da greve de 2012, desde uma dimensão programática crítica e combativa, incomodou a paz do agrupamento político que por mais de 10 anos esteve à frente do sindicato de professores da UFMG.

4.1 Os parâmetros da excelência: trabalho intensificado e a adesão à política produtivista na UFMG

A UFMG é a maior universidade pública de Minas Gerais. Foi eleita a melhor universidade federal do Brasil, a quinta entre as universidades da América Latina e está entre as oitocentas

melhores universidades do mundo pela avaliação da *Times Higher Education (THE)*³⁶. Sobressai-se pela sua abrangência e pelos altos índices de produção intelectual, o que lhe confere referência e liderança como instituição de ensino superior em âmbito nacional e internacional.

TABELA 5- Posição das universidades brasileiras no Ranking Geral da THE 2015-2016

POSIÇÃO	UNIVERSIDADE
251-300	USP
351-400	Unicamp
501-600	UFRJ; PUC RJ
601-800	UnB; UFBA; UFMG ; UFPR; UFRGS; UFSC; UFSCAR; UFV; UFLA; PUC PR; PUC RS; UERJ; UNESP

Fonte: Pilatti & Cechin (2018)

O sistema de Pós-Graduação da UFMG caracteriza-se pela existência de programas consolidados e com alto nível de desempenho acadêmico-científico. Os resultados são classificados em conceitos da CAPES, que avalia a qualidade do ensino, a produção científica e a infraestrutura de cursos de mestrado e doutorado. Na tabela 6 estão relacionadas as notas na avaliação da CAPES obtidas pelos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFMG de 2001 a 2016.

TABELA 6- Evolução do número e do percentual arredondado de programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG, por nota, de 2001 a 2016

Nota	Triênio 2001-2003	Triênio 2004-2006	Triênio 2007-2009	Triênio 2010-2012	Triênio 2013-2016 ³⁷
7	6 (10%)	4 (6%)	9 (13%)	13 (19%)	16 (19%)
6	8 (14%)	9 (14%)	16 (23%)	18 (26%)	18 (21%)
5	22 (39%)	27 (41%)	19 (27%)	21 (30%)	20 (23%)
4	17 (30%)	16 (24%)	20 (29%)	13 (19%)	23 (27%)

³⁶ Disponível no site <https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/ufmg-em-numeros>. Atualizado em 21 de setembro de 2020.

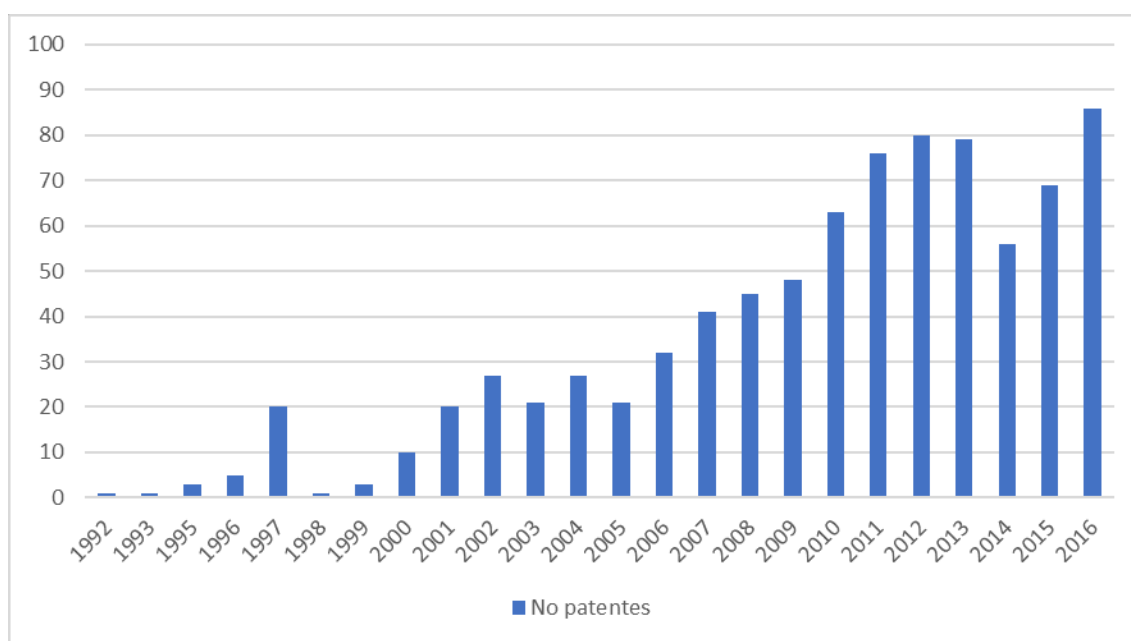
³⁷ Dados disponíveis no site <https://www.ufmg.br/prpg/avaliacao-da-capes/>. Atualizados em 15/02/2018.

3	4 (7%)	10 (15%)	6 (9%)	5 (7%)	9 (11%)
Total	57	66	70	70	86

Fonte: Assessoria Acadêmica/PRPG

Segundo o PDI 2013-2017, a universidade contava com mais de 800 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq. Já no PDI 2018-2023 consta que em 2016 a UFMG bateu seu próprio recorde de depósito de patentes e liderou o *ranking* do Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), como a instituição brasileira com maior número de depósitos, entre os residentes no país.

GRÁFICO 7- Número de depósitos de patentes por ano, de 1992 a agosto de 2016



Fonte: Sistema Somos UFMG

O processo de reformas das universidades federais brasileiras parece ter começado com maior força e articulação na UFMG, especificamente, na gestão de Aluísio Pimenta (1964-1967). Como consequência da cultura científica por ele liderada e por sua boa articulação com os governos do estado e o federal, o ensino de Pós-Graduação teve início na UFMG na década de 1960. Em 1966 foi instalado na universidade o Conselho de Pós-Graduação, atual Pró-reitoria de Pós-Graduação. Sob a gestão de Pimenta a UFMG foi a primeira universidade estatal a iniciar a Reforma Universitária de 1968, antes mesmo de ser imposta pelo governo

ditatorial às demais universidades federais, embora movimentos congêneres tenham também sido constatados em universidades de destaque nacional, como por exemplo a UFRJ e a Unicamp, segundo Cunha (2007) e Protetti (2019).

A relevância estratégica desta universidade para a Educação Superior brasileira por muitas vezes fez da UFMG um farol “daquilo que virá” quando o assunto são as mudanças nas políticas educacionais deste nível. Historicamente, a UFMG saiu à frente no processo de reformas estruturais da educação superior no Brasil, destacando-se pela força política comum a seus reitores, pela cultura da autonomia e da pesquisa e pela consolidação da Pós-Graduação. Foi assim que a UFMG encontrou no Brasil e no mundo formas para elevar e projetar a cultura científica da instituição.

Consta no PDI 2013-2017 que a UFMG reúne distintos estágios de desenvolvimento que a ela atribuiriam o *status* de uma Universidade de Classe Mundial³⁸. Por consequência, postula-se como uma das IES brasileiras em melhores condições para o alcance de níveis de excelência internacional no que se refere a seus métodos educacionais e de pesquisa. Este *status* dependeu de fatores externos relacionados às políticas de Estado para a Educação Superior, às fontes de financiamento e, especialmente, às decisões que a gestão universitária adotou no sentido de priorizar e incorporar os parâmetros de excelência internacional às atividades da Pós-Graduação.

Segundo os dados disponíveis no *site* da UFMG, a universidade conta em 2020 com aproximadamente 3.189³⁹ docentes. Na Resolução Complementar n. 04/2014 que dispõe sobre as progressões e as promoções dos integrantes das Carreiras de Magistério da Universidade Federal de Minas Gerais, o Conselho Universitário, complementando a Lei n. 12772/2012, atribui e define o que compreende como sendo os critérios necessários e indispensáveis para ocupação de cada classe da carreira docente na instituição. Chama atenção o fato de que apesar de que em todos os níveis constam a necessidade de vinculação com atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para acessar a Classe Titular o docente deve “*lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita*”. Todos estes docentes, aprovados em concurso público, devem cumprir obrigatoriamente encargo

³⁸Como demarcado no capítulo 2, esta formulação não volta a aparecer no PDI 2018-2023. Apesar disso, os *rankings* internacionais e produtivistas seguem sendo os indicadores que parametrizam o ordenamento institucional da UFMG, universidade dita de excelência.

³⁹ Disponível no site <https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/ufmg-em-numeros>. Atualizado em 21 de setembro de 2020.

didático na Graduação, a depender da negociação junto de seus respectivos Departamentos. Já para credenciamento junto aos Programas de Pós-Graduação há que se alcançar pontuação determinada por cada um dos atuais 90 (noventa) Programas da universidade.

A Câmara de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) aprovou em 29/04/2015 a seguinte proposta como critério geral para credenciamento nos Programas de Pós-Graduação da UFMG:

QUADRO 3- Pontuação referente à participação em atividades de docência nos Programas de Pós-Graduação da UFMG (2015)

Grupo	Pontos	Grupo	Pontos
ORIENTAÇÃO (concluída)		ORIENTAÇÃO (em andamento)	
Doutorado	18	Doutorado	9
Mestrado	12	Mestrado	6
IC e IC Junior	6	IC e IC Junior	3
CO-ORIENTAÇÃO (concluída)		CO-ORIENTAÇÃO (em andamento)	
Doutorado	9	Doutorado	5
Mestrado	6	Mestrado	3
PRODUÇÃO CIENTÍFICA			
Artigos publicados			
A1	16		
A2	14		
B1	12		
B2	10		
B3	3		
B4	2		
B5	1		
PATENTES E REGISTROS			
Patente depositada ou concedida ⁴⁰	15		

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa UFMG

QUADRO 4- Bonificação relacionada à produtividade em pesquisa nos Programas de Pós-Graduação da UFMG (2015)

Pesquisador 1A	10%
Pesquisador 1B	9%
Pesquisador 1C	8%
Pesquisador 1D	7%
Pesquisador 2	6%

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa UFMG

⁴⁰ Inclui Software, Cultivares.

Como a participação nos Programas é condicionada ao tempo de trabalho, mas especialmente aos parâmetros de produtividade acadêmica e em pesquisa, nem todos os docentes concursados estão na Pós-Graduação. Pode-se concluir, portanto, que o docente que integra a Pós-Graduação apresenta um perfil típico, o de docente “produtivo”. Por ter que desempenhar a função de orientação de dissertação e tese e apresentar produção científica relevante o professor da Pós-Graduação tende a ser aquele que compõe os *steps* mais altos da carreira (Classe Titular e Associado 3 e 4) e que gozam de um salário um pouco maior que os demais, como mostra a Tabela 7, embora sua vinculação à PG não amplie em nada sua remuneração.

TABELA 7- Vencimento e Retribuição por Titulação do Magistério Federal – Dedicção Exclusiva⁴¹

Classe	nível	GRADUAÇÃO			APERFEIÇOAMENTO			ESPECIALIZAÇÃO			MESTRADO			DOUTORADO		
		VEN C.	R.T.	TOTAL	V E N C.	R.T.	TOTAL	V E N C.	R.T.	TOTAL	VEN C.	R.T.	TOTAL	VENC.	R.T.	TOTAL
E (Titular)	1	7.404,20	0,00	7.404,20	7.404,20	1.038,47	8.442,67	7.404,20	1.656,52	9.060,72	7.404,20	4.019,45	11.423,65	7.404,20	11.491,51	18.895,71
D (Associado)	4	7.149,99	0,00	7.149,99	7.149,99	819,34	7.969,33	7.149,99	1.369,68	8.519,67	7.149,99	3.642,91	10.792,90	7.149,99	9.980,75	17.130,74
	3	7.026,02	0,00	7.026,02	7.026,02	783,05	7.809,07	7.026,02	1.326,50	8.352,52	7.026,02	3.494,12	10.520,14	7.026,02	9.430,25	16.456,27
	2	6.903,66	0,00	6.903,66	6.903,66	756,93	7.660,59	6.903,66	1.285,08	8.188,74	6.903,66	3.493,13	10.396,79	6.903,66	8.956,55	15.860,21
	1	6.893,09	0,00	6.893,09	6.893,09	626,93	7.520,02	6.893,09	1.143,44	8.036,53	6.893,09	3.490,80	10.383,89	6.893,09	8.520,82	15.413,91
C (Adjunto)	4	5.654,72	0,00	5.654,72	5.654,72	516,61	6.171,33	5.654,72	900,47	6.555,19	5.654,72	2.770,76	8.425,48	5.654,72	6.477,57	12.132,29
	3	5.598,73	0,00	5.598,73	5.598,73	487,38	6.086,11	5.598,73	865,17	6.463,90	5.598,73	2.662,13	8.260,86	5.598,73	6.110,91	11.709,64
	2	5.543,30	0,00	5.543,30	5.543,30	459,78	6.003,08	5.543,30	855,91	6.399,21	5.543,30	2.583,31	8.126,61	5.543,30	5.765,01	11.308,31
	1	5.488,41	0,00	5.488,41	5.488,41	446,39	5.934,80	5.488,41	794,92	6.283,33	5.488,41	2.505,60	7.994,01	5.488,41	5.597,10	11.085,51
B (Assistente)	2	4.989,47	0,00	4.989,47	4.989,47	421,12	5.410,59	4.989,47	792,77	5.782,24	4.989,47	2.254,71	7.244,18	4.989,47	5.335,67	10.325,14
	1	4.940,07	0,00	4.940,07	4.940,07	417,79	5.357,86	4.940,07	738,49	5.678,56	4.940,07	2.237,93	7.178,00	4.940,07	5.299,75	10.239,82

⁴¹ A opção por tabelar o vencimento e a retribuição por titulação relativos ao vínculo de dedicação exclusiva deve-se ao fato de que este era o vínculo contratual da totalidade dos entrevistados desta pesquisa.

A Adjunto - se Doutor Assistente - se Mestre Auxiliar - se Graduado ou especialista	2	4.490, 97	0,0 0	4.490,97	4. 49 0, 97	414,4 6	4.905,43	4.4 90, 97	731, 60	5.222,57	4.490 ,97	2.23 3,32	6.72 4,29	4.490,97	5.277,50	9.768,47
	1	4.446, 51	0,0 0	4.446,51	4. 44 6, 51	391,0 1	4.837,52	4.4 46, 51	683, 29	5.129,80	4.446 ,51	2.14 0,15	6.58 6,66	4.446,51	5.123,90	9.570,41

Fonte: BRASIL (2016)

Abaixo se encontra a evolução do quantitativo de docentes que de 2010 a 2020 integraram os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFMG.

TABELA 8 - Evolução do número total de docentes com credenciamento permanente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFMG, de 2010 a 2020

Ano	2010	2012	2014	2016	2018	2020 ⁴²
Nº docentes	1545	1636	1837	1918	2101	2278

Fonte: Assessoria Acadêmica/PRPG (adaptada pela autora)

Em julho de 2020, cerca de 71,43% dos docentes da UFMG encontram-se credenciados a pelo menos um Programa de Pós-Graduação da universidade⁴³.

No modelo de UCM praticado nos países centrais do capitalismo costuma-se trabalhar com uma forma de gestão do trabalho desde a conformação de uma equipe e de uma divisão do trabalho bastante complexa, caracterizada pelo parcelamento de responsabilidades e pelo envolvimento de um corpo técnico diversificado em cada etapa do processo.

Diferente das UCM de primeiro mundo, “verdadeiros” centros privados de pesquisa especializada, a universidade de excelência em pesquisa brasileira é a universidade pública, gratuita e estatal. Tal histórico é fruto de inúmeros enfrentamentos dos movimentos sociais brasileiros dos quais, inclusive, nasceu o sindicalismo docente. As reformas democráticas deste período estão expressas na CF/1988 e por seus avanços briga-se até hoje. O projeto político de nacional-desenvolvimento do PT ao contar com forte investimento na educação superior pública, também influenciou na dimensão estatal característica das universidades de pesquisa no Brasil.

⁴² Levantamento estimado e de autoria da pesquisadora feito através de consulta no site de cada um dos 90 (noventa) Programas de Pós-Graduação da UFMG, em julho de 2020.

⁴³ Optou-se por não inserir o quadro de distribuição desses docentes nos programas devido à extensão da tabela e também porque a divisão por área do conhecimento não é tema de aprofundamento nesta pesquisa.

Esta “particularidade brasileira” contou com a delimitação de centros de excelência universitários, como a UFMG, caracterizados por um alto número de estudantes na Graduação e com uma Pós-Graduação fortemente voltada à excelência em pesquisa. Uma forma transitória e que, por ser híbrida, culminou em sobrecarga e em novas atribuições às atividades docentes.

Uma vez que depende de angariar recursos para garantir condições de pesquisa, além da quantidade de produtos acadêmicos que precisa entregar para ter acesso a bolsas e insumos, na universidade de pesquisa brasileira o docente acumula atividades acadêmico-administrativas em sua rotina de trabalho. O trabalho intensificado do professor universitário brasileiro configura a marca da proletarização que a excelência tem custado. Um dos entrevistados desabafa:

“Que pesadelo!”, minha experiência mais difícil é ser coordenador da pós. Eu acho que coordenação de pós-graduação é a função mais difícil na Universidade hoje, porque já comanda despesa, você tem um monte de obrigações, os interesses dos professores estão todos lá nas decisões do colegiado da pós, mas você tem um ou dois funcionários na secretaria. Para cuidar da contabilidade, das bolsas, dos eventos, das defesas, tudo junto, e dos relatórios, é um pesadelo (Prof. Marco Tulio).

Sobre como lidar com o dia a dia desta realidade, um dos entrevistados alerta sobre o fato de que não bastasse ter que produzir, cabe ainda ao professor captar recursos e administrá-los, mesmo que não saiba bem como fazê-lo.

Porque as métricas internacionais são muito parecidas, o problema é que, além da exigência de produção, nós temos uma pressão também, cada vez mais crescente, sobre os aspectos administrativos dessa produção. O professor universitário, geralmente, não é um bom administrador, mas todo mundo tem que fazer, por exemplo, inúmeros projetos, ao longo do ano, para captar recursos (Prof. Rogério).

Desde um olhar das ciências duras, área de forte competitividade no capitalismo acadêmico, este outro entrevistado argumenta que deve-se especializar as funções do professor. Segundo ele, quem deveria se ater às finalidades de Ensino, Pesquisa e Extensão é a universidade e não o professor.

O que se faz com o professor é exigir que ele faça tudo. Você não pega, falando de uma outra coisa que também não entendo, que é futebol. Se o zagueiro não aparecer pra jogar, o treinador não vai pegar o goleiro: “Hoje você vai pra zaga, porque o cara não veio hoje e você tem que jogar” ou então em cada jogo ele ficar mudando as pessoas de posição porque todo mundo tem que fazer um pouco, no final da temporada todo mundo vai ter que passar pelo gol. Olha que loucura, não existe isso! Isso é o que se exige do professor universitário hoje. Isso foi inculcado de uma forma errada, você falou de dedicação exclusiva, que é outro engano que as pessoas

têm, podemos falar nisso depois. Então o professor tem que fazer tudo isso, mas nós temos que valorizar o professor, por aquilo que ele sabe fazer de melhor. De modo que a instituição faça ensino, pesquisa e extensão de ponta e de qualidade, atendendo o interesse da sociedade. Mas para isso você não pode querer que hoje ele esteja no gol, amanhã ele esteja no ataque e depois ele esteja na defesa, não, deixa ele na posição que ele tiver (Prof. Otto).

Comparando o quantitativo das universidades de classe mundial com a realidade da universidade de ensino e pesquisa brasileira este entrevistado comenta que as universidades estrangeiras têm uma comunidade acadêmica muito menor que as brasileiras. Em seu relato o REUNI é citado como marco na ampliação universitária.

Então apesar de haver uma certa resistência, na época, de alguns setores contra o REUNI, porque o REUNI ampliou muito a coisa. Se você pegar uma universidade de pesquisa há uma tendência das pessoas em falar: “Não vamos aumentar não”, porque todas as universidades de pesquisa no mundo são pequenas, as principais universidades de pesquisa têm um número de estudantes pequeno. Então, por exemplo, a USP brasileira é uma loucura, tem quase 100 mil estudantes. Isso é uma loucura! Porque se você pega o MIT⁴⁴, se você pega Harvard, se você pega Oxford University, essas universidades têm 30 mil alunos no máximo, entendeu? (Prof. Joaquim)

Ainda na visão deste entrevistado, corroborada na pesquisa, o projeto nacional-desenvolvimentista do PT para o Brasil se apoiou na produção intelectual e tecnológica desenvolvidas pelo corpo técnico docente e estudantil que atua nas IFES. Ele comenta da mudança no quadro em relação ao governo de FHC e sobre como tal opção ocasionou um importante impacto financeiro nas universidades.

Quer dizer, tem uma mudança que é muito positiva para a universidade que foi no governo do Lula, principalmente, o financiamento da universidade melhorou demais sabe? Então a universidade, no governo Fernando Henrique, ela vivia de pires na mão, ela teve alguns momentos de não ter dinheiro para pagar conta de água, não ter dinheiro para pagar conta de luz, era um desatino. (...) o governo do Lula priorizou a ciência e a tecnologia, então ele conseguiu, de certa forma, levar muito dinheiro para dentro da universidade (Prof. Joaquim).

E continua seu relato comentando sobre o crescimento da área de educação e ciências, também provocado pelo REUNI, e da criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET).

Então, por exemplo, a Associação que eu já presidi que é a ABRATEC, Associação Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências, ela praticamente dobrou o volume dela depois que aconteceu esse REUNI e tal. Porque esse REUNI também teve uma coisa que foi o crescimento da antiga área 46, que tinha uma área de ensino de ciências na CAPES que ela cresceu muito e isso cresceu também a Associação. Mas

⁴⁴ Massachusetts Institute of Technology.

acho que um dos principais motivos foi, justamente, o crescimento da universidade e a criação desses institutos federais de educação tecnológica (Prof. Joaquim).

Na UFMG, um dos centros de excelência universitária brasileiros, o fato de a universidade de pesquisa ser a universidade pública e estatal é percebida sob diferentes perspectivas, transitando da autonomia à compulsoriedade para os docentes da instituição. Tais atributos se concatenam de uma forma interessante no relato dos professores.

O excerto abaixo evidencia a percepção da existência de autonomia do professor vinculada à escolha do tema de pesquisa.

Eventualmente eu posso cair no perigo... Vamos supor que o tema que eu escolhi pra trabalhar não seja um tema de fácil publicação. Ou que não atraia investimento, você entende? Eu tenho que saber que isso não está funcionando. Então eu vou ter que procurar um novo tema ou me associar com grupos mais consolidados. Então, que eu possa gerar produtos em colaboração e que eu continue na liberdade de trabalhar com o que eu quero. Então esse é um ponto que dentro da universidade, da UFMG, da universidade pública que eu não abro mão. É essa liberdade de escolha que a gente tem. Óbvio que a gente tem compromisso, nós temos um contrato. E a gente responde. Mas, em compensação, a gente pode fazer o que a gente quiser de pesquisa! Isso é uma liberdade que não existe em lugar nenhum do mundo. Em qualquer universidade ou instituto de pesquisa fora do Brasil você é contratado para um projeto. Para uma linha de pesquisa. E você tem que seguir naquilo. E dentro da universidade, qualquer colega que chegue agora, ele tem liberdade para escolher o que ele quiser. Isso é extraordinário (Profa. Cecília).

Há que se problematizar nessa fala a ausência de dimensão sistêmica e crítica. O ambiente universitário está circunscrito no capitalismo. O capitalismo acadêmico, como procurou-se abordar no capítulo 2, é aquele que predicou uma nova divisão do trabalho acadêmico do qual o Brasil é parte enquanto nação periférica. Mesmo que nossa especificidade seja produzir cientificamente em instituições de pesquisa ainda públicas, o conhecimento que se produz nas IES é conhecimento-mercadoria, passível de ser transformado em processos e produtos mercantilizáveis.

O Estado vigente é o da classe dominante, ou seja, da classe capitalista. A liberdade e autonomia relatadas pela entrevistada Cecília só poderiam ser concebidas desde uma perspectiva que se enfrente com a alienação do trabalho pelo capital, abordada de forma detida no Capítulo 1. Longe de se enfrentar com a exploração, a produção, neste caso acadêmica, está submetida ao ordenamento do capital.

Em contrapartida, há docentes que concebem a autonomia como vinculada ao processo, não apenas ao resultado, e apontam as imposições sobre o trabalho docente, inclusive no que tange à distribuição dos tempos em sua jornada de trabalho.

Então, até você escolher tem uma liberdade, mas se você não escolher você é obrigado a escolher alguma coisa, né? Então você não pode falar assim: “Olha, eu vou ficar por conta da questão educacional o tempo todo, 40 horas por semana”, não, “Não, só na educação você não pode ficar. Você tem que fazer uma pesquisa ali”, “Não, mas no fundo eu estou testando um trabalho”, “Então você transforma isso numa pesquisa”, quer dizer, sempre tem alguém dando um palpite naquilo que você está escolhendo, sabe? Como se 40 horas trabalhando no ensino não seria o suficiente para a Universidade como um todo, então isso não serve, você tem que “xuxar”... Aí aquela pessoa que gosta de ensino, ela fica 40 horas no ensino e faz uma pesquisa e extensão para poder subir na carreira, sendo que ele fica naquele trem ali meio dependurado na coisa dele, porque precisa porque se não ele não sobe. Então nesse ponto eu acho que não tem autonomia não. (...) Você tem essa liberdade, mas é uma liberdade meio esquisita né? É uma liberdade meio imposta (Profa. Cassandra).

Ante aos discursos de democratização do Estado e das universidades públicas, supostamente alcançada por meio da política de expansão da educação superior dos governos petistas, verifica-se que a proletarização dos professores universitários se expressa de forma cada vez mais evidente nas IFES, como abordado no capítulo 3. O sindicato docente da UFMG se manifesta a respeito afirmando que os professores são instados a trabalhar mais para receber mais. O jornal_37_2015 do APUBH sintetiza as consequências deste processo: “*O resultado: para ganhar mais o docente tem que trabalhar mais*”.

Há que se ressaltar que, apesar de que o produtivismo não implique ganhos diretamente salariais, é em troca dele que os docentes das IES públicas acessam condições e recursos para pesquisa no Brasil. De antemão importa dizer também que a vinculação do desempenho docente ao aumento salarial é uma imposição desde o governo FHC.

Esta entrevistada apresenta críticas à adesão do modelo produtivista na UFMG tendo em vista que ele se baseia em um critério injusto por vincular parâmetros de interesses de uma minoria à uma maioria.

Nem sei se deveriam existir pontuações, porque na verdade existiriam essas pontuações para você subir na carreira, porque no fundo é para aumento de salário. No fundo é isso, você pontua, você melhora, você aumenta seu salário. Eu acho que o aumento de salário não deveria ser vinculado a essas questões. Eu acho que uma coisa é clara, você tem que exigir o trabalho dentro da Universidade, porque senão você também vai..., mas se você for ver, a maioria trabalha, então acaba que pela minoria você faz um critério para a maioria (Profa. Cassandra).

Sobre suas vivências neste contexto, essa entrevistada comenta da raiva que sente ao assimilar que a avaliação CAPES que era para ser um incentivo se tornou um “chicote”. O condicionamento da produção para acesso às bolsas, segundo ela, se tornou instrumento de açoite na Pós-Graduação.

Eu acho que nesse sentido da CAPES é outra sementinha ruim para o resultado. Na época eu conversava com uma tia do meu marido que trabalhava na CAPES, reclamando disso... lá no início da minha carreira, lá pelos anos, sei lá, 2005. E ela falava assim: “Mas o pessoal entendeu tudo errado! Essa avaliação da CAPES não era pra ser o que eles estão fazendo. Era pra ser uma coisa boa, de incentivo”. E o que virou foi um instrumento de açoite mesmo. Um chicote em todo mundo para produzir mais, para conseguir um conceito melhor na pós-graduação, pra conseguir mais bolsas e tudo isso vai junto, sabe? Eu estou ficando com raiva de falar disso! (Profa. Sônia)

A partir dos relatos é possível perceber que a carreira docente nas IFES é organizada com traços da dinâmica empreendida no setor produtivo, típicos da reestruturação produtiva pós-fordista, em que se requer um quadro qualificado comprometido com o desenvolvimento técnico-científico, que no caso da educação se trata da produção de conhecimento acadêmico mercantilizável. A cultura produtivista hegemônica na UFMG corrobora esse processo como se verifica na percepção de docentes, até mesmo no caso de entrevistados situados entre os mais “produtivos” pela CAPES.

Porque na Universidade Federal de Minas Gerais ou você produz conhecimento ou você não é nada, não tem como. Você tem que produzir conhecimento, então você tem que fazer pesquisa, professor tem que fazer pesquisa, é uma certa norma, né? (Prof. Joaquim)

Sobre essa “certa norma” que diferencia e hierarquiza os professores, um dos entrevistados, que já tinha um percurso em outra universidade, afirma como essa divisão se expressa inclusive na distribuição desigual de espaços físicos na universidade e numa pressão desproporcional sobre quem não apresenta bom desempenho em pesquisa.

Então quando entrei na UFMG em 2012 (...) como titular eu recebi um gabinete só pra mim. Então existia um reconhecimento dos titulares da UFMG, eu senti isso, mas eu senti que o ambiente é muito preconceituoso com quem não faz pesquisa. O ambiente faz uma pressão acima do normal em quem não faz pesquisa, tá? (Prof. Otto)

Também comenta perceber como essa segmentação entre os docentes estimula o deterioro da relação e amplia a competitividade entre os pares.

Mas a UFMG, no meu entendimento, na minha experiência, na minha vivência, ela põe muita pressão nos professores. Existe um nível de competição muito grande

entre os professores e aquele que não faz pesquisa, se costuma dizer; os colegas, costumam dizer que o camarada não faz nada (Prof. Otto).

A adesão institucional e a preconização da política “pró-excelência” interfere na relação entre os pares e nas subjetividades docentes, bem como na atividade de ensino, que fica relegada, como demonstram os relatos que se seguem.

Então, assim, tem um corporativismo de: “Nós somos pela excelência” e deixa de ver o lado pessoal das pessoas. Como se a excelência tivesse que ser naqueles termos e dá muito pouca importância para a excelência no ensino (Profª. Sônia).

Chama atenção no relato desta mesma entrevistada a percepção sobre a secundarização da atividade de ensino e do esgarçamento das relações entre os pares a tal ponto que, mesmo discordando da prática dos colegas de colocar seus orientandos para dar aulas em seu lugar, sentia-se impotente.

Eu já estive em uma reunião de Departamento onde eu chorei falando sobre a minha tristeza sobre a gente não conseguir ser colega mais. Da gente não conseguir conviver bem. Porque sempre a gente estava ali discutindo como dividir essa carga horária; principalmente a carga horária da graduação, era tida sempre como menos. Então a gente sempre tinha os professores que preferiam dar poucas aulas na graduação. Muitos casos de professores que não davam aula na graduação, mas que mandavam seus estudantes de pós dar. Então a gente tem casos disso. E isso sempre me deu muita raiva e eu me sentia impotente para mudar isso (Profª. Sônia).

Ainda sobre os impactos do produtivismo acadêmico na relação entre os docentes da UFMG esta docente comenta de um “estamento” criado para designar o bom professor do “não tão bom assim”: o baixo e o alto clero.

Eu vivi anos de universidade aonde, infelizmente, eu escutava de colegas: “Tem o baixo clero e o alto clero”. É horrível você escutar isso! Você ser pontuada dentro da sua casa, que é a universidade, onde todos somos docentes entre: o bom e o não tão bom. O bom é aquele que faz pesquisa, que publica, que tem bolsa CNPQ. E o não tão bom é aquele que não faz nada disso ou que não consegue (Profª. Cecília).

Concretizando como essa cultura político-institucional produtivista se materializa, o ambiente no Departamento de Química foi apresentado por um dos professores mais “produtivos” entre os entrevistados como “desumano”.

E muitos desses que são meus amigos, que estão na pós, sempre criticam aqueles que não estão. Então existe sim, por conta desse sistema de cobrança, de avaliação, na minha visão, existe por parte de alguns professores um certo despreço por aqueles que não fazem pesquisa. Então eu acho que isso tudo influencia sim na vida da gente, tanto influencia que o Departamento de Química criou uma comissão,

cujo nome eu não sei aqui agora qual é, que é uma Comissão tipo de humanização, porque os alunos entendem e os professores também, os funcionários, que o Departamento é um ambiente desumano, em que se fica procurando produtividade e não tem essa relação pessoal. Essa Comissão ficou responsável por organizar eventos, por organizar festas. Por exemplo, festa junina tem uma quadrilha, festa de natal e essa Comissão vem atuando nesse sentido, para humanizar o Departamento. Existe essa visão de que o Departamento é desumano (Prof. Otto).

Essas dimensões relacionadas à hierarquia das atividades de pesquisa em relação às demais atividades docentes em uma universidade de padrão produtivista também chegaram a ser denunciadas no jornal_30_2011 do sindicato.

O assédio relatado por professores nos plantões jurídicos do sindicato tem se apresentado nas seguintes situações: predomínio de instruções confusas dadas pelas chefias aos docentes, aplicação subjetiva das normas, publicidade das normas apenas para alguns docentes, diferenças na aplicação das normas para progressão ou participação em programas de pós-graduação, em que alguns professores têm mais facilidade de acesso que outros: bloqueio ao trabalho: Ignorar a presença do docente (isolamento): imposição de trabalhos injustificados ou em prazos impossíveis de serem cumpridos: cessão de privilégios a determinados docentes em detrimento do prejuízo de outros, entre outros casos.

Nas décadas de 1980/1990 os então criados Programas de Pós-Graduação eram menores e, segundo a tônica do relato dos docentes entrevistados, “era gente nossa” que estava na CAPES. Com as mudanças nas diretrizes da Reforma Universitária do governo Lula ocorre uma mudança no marco do que é a universidade brasileira e o trabalho docente na universidade. Segundo este entrevistado, a sensação que tinha era de que a universidade ficara cristalizada por 40 anos.

Era tanto tempo sem mudança, quer dizer, desde a reforma universitária em 68 até o REUNI em 2007 são 40 anos em que a Universidade parece cristalizada. (...) Os Departamentos estavam fixados do mesmo jeito, de 68 até 2007, tudo (Prof. Marco Tulio).

Segundo a síntese proposta por Silva Júnior (2017), o histórico vanguardismo da UFMG no contexto da política educacional brasileira, dentre outros, deve-se à forte vinculação político-institucional de seus gestores ao Estado em suas distintas instâncias. Percorrendo os *sites* da UFMG, do MEC, MCTI e agências de fomento à pesquisa brasileira é possível identificar docentes da UFMG, dentre eles reitores, com vinculação orgânica e/ou política aos governos municipal, estadual e/ou federal vigentes nos anos 2000, como os exemplos que se seguem.

- 1- **Ana Lúcia Almeida Gazzola (reitora entre 2002 – 2006):** compôs o Comitê Assessor de Letras e Linguística do CNPq e a comissão de especialistas em ensino de Letras da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação. Em 2010 assumiu o cargo de secretária de Estado de Desenvolvimento Social e, em 2011, de secretária de Educação do Estado de Minas Gerais.
- 2- **Ronaldo Tadêu Pena (reitor entre 2006 – 2010):** presidiu a Sociedade Brasileira de Automática em 1989-91. Foi também corresponsável pela condução do Projeto Campus 2000 e pela concepção do Projeto Parque Tecnológico de Belo Horizonte, do qual é o diretor-presidente, desde 2010. Heloisa Starling (vice de Ronaldo) foi uma das intelectuais de esquerda⁴⁵ que em 2018 se movimentaram publicamente em favor de Haddad, então candidato do PT à presidência da República diante da prisão de Lula.
- 3- **Clélio Campolina Diniz (reitor entre 2010 – 2014):** ex-diretor presidente do Parque Tecnológico de Belo Horizonte (BH-Tec) foi ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação (março a dezembro de 2014) de Dilma Rousseff.
- 4- **Jaime Arturo Ramírez (reitor entre 2014 – 2018):** participou do Comitê Assessor em Engenharia da Fapemig (1998-2000), foi do Comitê Assessor em Engenharia Elétrica e Biomédica do CNPq (2009-2012), do Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) e do Conselho Superior (CS) da Capes (2007-2008). Entre 2006-2010 atuou como vice-presidente da Sociedade Brasileira de Eletromagnetismo.

Também entre os entrevistados desta pesquisa podemos identificar a vinculação da UFMG com os organismos responsáveis por preconizar e induzir a política educacional na escala nacional, como fica evidente nos dois excertos que se seguem.

Eu fui do comitê do CNPQ, o CAs⁴⁶, o Comitê de Funcionamento, o CAs é quem julga as propostas lá em Brasília e tal, a gente reunia (Prof. Joaquim).

Eu sou titular da Cátedra UNESCO UFMG DRI, Territorialidades e humanidades: a Globalização das Luzes, está certo? (Prof. Daniel)

Retomando, a Pós-Graduação surge da Reforma Universitária na década de 1960 no Brasil. Entretanto, como ilustra o Gráfico 5 disponibilizado no Capítulo 2 desta dissertação, é nos anos 2000 que alcança patamares de excelência. Pode-se sintetizar que esse processo ocorreu a partir da combinação de duas movimentações: 1) a pressão avaliativa por meio da indução das políticas via MEC, CAPES, CNPq e 2) a adesão e, até mesmo, a defesa por parte do corpo docente e técnico responsável por orquestrar tais mudanças no interior das universidades estatais brasileiras; os professores da década de 1990, novos intelectuais referenciados por Sevcenko (2000) como os “herdeiros do futuro”. Seria atribuição deles reformular sua prática cotidiana, e a instituição universitária, no intuito de projetar a formação de outros tantos

⁴⁵ Disponível em:

<<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,intelectuais-de-esquerda-iniciam-movimento-a-favor-de-haddad,70002213860>>.

⁴⁶ Comitês de Assessoramento.

quadros com o patamar de excelência técnica necessário à produção da nova hegemonia do conhecimento-mercadoria no século XXI.

Desse modo os docentes “produtivos”, como parte daqueles que integram os Programas de Pós-Graduação, são aqui concebidos como quem adere, em maior ou menor grau, às diretrizes produtivistas na gestão da universidade e nas relações de trabalho do Magistério Superior. Ao ser parte ativa da movimentação das engrenagens do capitalismo acadêmico absorvem, induzem e praticam o que a CAPES orienta. Como já comentado, a concepção de que “A CAPES somos nós” constituiu pano de fundo de muitas das declarações feitas pelos docentes “produtivos” da UFMG.

Para este entrevistado a CAPES e o corpo docente à frente dos programas retroalimentam-se, detectando problemas e ajustando parâmetros que comumente julgarem necessários, numa espécie de “colaboração”.

Aquela coisa: “A CAPES mandou e a gente tem que fazer”, não, a CAPES está avaliando, tentando dar feedback, ela detecta lá: “Temos um problema com a duração da pós-graduação. Pessoal está demorando 10 anos para fazer dissertação de mestrado, tem que diminuir isso”, ela sinaliza, ela diminui nota de quem está demorando muito. Aí começa chegar perto de 24 meses, 30 meses, vamos tirar pressão disso, porque o pessoal está defendendo qualquer coisa, aí eles tiram. Eles vão ajustando o tempo todo, porque a CAPES somos nós, em boa medida, é o pessoal que está nos programas, vai lá, faz um comitê, detecta problemas, os problemas vão ajustando, é uma retroalimentação razoável (Prof. Marco Tulio).

Quando o professor participa da gestão universitária, da gestão na Pós-Graduação em particular, o nível de adesão ao modelo de produtivismo implantado pela CAPES aparenta ser ainda maior. Podemos dizer que a cooptação ideológica e, portanto, política, ocorre, pois, desde a vinculação ao Estado pela via da gestão, dos cargos e pela aplicação das próprias diretrizes educacionais. Também porque em troca de acessar recursos os docentes tenham que alcançar patamares de produção e o cumprimento dos critérios estipulados pelas agências de fomento, o corpo técnico na dianteira dos programas acaba sendo quem viabiliza a mecânica do capitalismo acadêmico nas universidades públicas brasileiras.

A gente fez esse acerto porque a gente queria que a nossa pós-graduação chegasse na nota máxima da CAPES. Então isso aí eu acho que foi um certo grupo da pós-graduação, no qual eu me incluo, que a gente fez isso, mas sempre teve na pós-graduação, gente que não concordava com a aplicação deste critério, que achava que a gente tinha que ficar mesmo 5 ou qualquer nota e tal. Mas eu vejo que se você entra numa coisa que tem um esquema de jogada, é um jogo, você tem um esquema ali, o melhor é você fazer tudo de acordo com esse esquema para você ter o benefício. Hoje nós temos muitas bolsas de mestrado e doutorado, esse número de

bolsas que nós temos é graças a esse movimento todo, entendeu? Do qual eu fiz parte, né, quer dizer, inclusive enquanto coordenador da Pós (Prof. Joaquim).

A dimensão da política educacional refletida no conteúdo das entrevistas e oriunda da pesquisa documental demonstrou o alinhamento da UFMG, e de parte do seu corpo docente que integra a Pós-Graduação, à política-institucional produtivista que decolou durante os governos democráticos no Brasil. Graças à disposição política dos gestores da UFMG em relação à esta proposta e à forte incorporação dos “produtivos” à lógica gerencial e capitalista da institucionalidade estatal, observa-se uma facilitação das mudanças nas relações de trabalho e de produção do conhecimento no interior desta universidade que foi eleita um dos centros de excelência nacional.

A adesão às políticas educacionais produtivistas na Pós-Graduação, com vistas ao alcance de patamares de UCM, implicou mudanças nas condições de trabalho nas universidades de pesquisa brasileiras, e no estudo de caso em questão, na UFMG. Tendo em vista que em seu sentido originário a luta sindical passa pela defesa dos direitos do trabalho, a ferramenta sindical não deveria prescindir da independência política em relação ao Estado e aos governos. Em se tratando de uma categoria, no caso dos docentes da UFMG, que se estrutura como base do funcionalismo público federal, partiu-se à análise da atuação político-sindical na UFMG buscando conhecer os efeitos e como lidou com este processo.

4.2 A atuação político-sindical de tipo lobista e o caminho do sindicato dos professores da UFMG à categoria de capitalismo sindical

Um dos jornais do APUBH publicados em 2015 apresenta uma interessante síntese sobre a prática conciliatória adotada pelas diretorias do APUBH com o patronato no período, no caso aqui representados por órgãos do governo tais como MEC, MPOG, TCU, CGU, como se evidencia no excerto abaixo.

(...) a ação estratégica preferencial da APUBH - Sindicato, desenvolvida nos últimos anos é: verificar com acuidade os direitos dos professores da ativa e companheiras/os aposentadas/os e negociar. A estratégia é trabalhosa. Implica estudos jurídicos e escolhas de táticas políticas para dialogar e, se necessário, confrontar; a estratégia sempre acarretou viagens a Brasília e diálogo (nem sempre pacíficos) com o MEC, MPOG, TCU, CGU. Mas, o diálogo e a negociação - quase sempre - trazem bons resultados - seja no plano da carreira docente, seja no plano salarial, seja no plano dos direitos das/os docentes aposentadas/os. (jornal_37_2015)

Em outro jornal publicado no mesmo ano, a diretoria do sindicato saúda a conquista da “vantagem do artigo 192” alcançada graças à articulação entre o APUBH e setores da administração central em Brasília.

o sindicato foi vitorioso na luta encampada contra a tentativa de usurpar dos docentes aposentados o direito de receber a vantagem do artigo 192. Em sentença favorável aos docentes, o plenário do TCU votou pela improcedência da ação. A vitória foi resultado da articulação da APUBH, com a UFMG e com diversos setores da administração central em Brasília (MPOG, CGU) - com o comando do professor-doutor Elias Antônio Jorge. (jornal_38_2015)

A introdução deste tópico ilustra, desde as fontes documentais originárias do sindicato dos professores da UFMG, a ação estratégica preferencial das diretorias vigentes no período estudado. Desde um viés que busca o diálogo direto com a institucionalidade até mesmo em Brasília, vigorou na UFMG o que aqui chamou-se de atuação político-sindical de tipo lobista. Como *lobby* compreende-se o conjunto de atividades relacionadas à prática de representantes de grupos, agindo como intermediários, a fim de levar interesses, ou um conjunto de interesses, para os tomadores de decisão ou para demais atores que podem influenciar esses tomadores de decisão (COSTA, 2013). Segundo Oliveira (2004), o lobismo inclui "a coleta de informações, propostas políticas e estratégias apropriadas para dar suporte a tais demandas, confecção de pesquisas e a procura por aliados (...) seu último estágio é a pressão".

Neste tópico da dissertação, além de identificar os passos que levaram as diretorias do sindicato dos professores da UFMG a trilhar um percurso avesso às práticas do sindicalismo tradicional, objetivou-se analisar o eco de tal conduta entre os docentes desta universidade.

Um dos entrevistados situado no grupo dos docentes “produtivos” demonstra grande simpatia pela conduta lobista adotada pela diretoria do APUBH.

Eu lembro que eu falava de lobby nos anos 90, falava: “Mas a gente não tem dinheiro pra lobby”, gente lobby não é suborno não, você não chega comprando votos, você faz relações públicas, você chega junto. E a universidade brasileira, óbvio na Esplanada dos Ministérios, Congresso, governo do estado, prefeitura, está cheio de gente que formou nas universidades federais. Você chega, cultiva as relações e reaviva essa memória afetiva, você vai ter portas abertas para o que você quiser (Prof. Marco Tulio).

A política vinculada ao “sindicalismo de gabinete” em Brasília, liderada pelo Prof. Elias Antônio Jorge⁴⁷, ex-presidente do APUBH contratado como assessor da diretoria no período

⁴⁷ Presidente do APUBH nas gestões vigentes em 1987-1989 e 1989-1991.

estudado, para promover a prática lobista em Brasília, conforme anuncia o jornal_38_2015, também pode ser identificada em termos de valores consumidos pela entidade, em algumas de suas prestações de contas, por exemplo:

Verifica-se que houve um aumento expressivo em 2011 dos gastos com despesas administrativas. Neste grupo, o gasto principal foi com viagens, totalizando R\$203.347,70. No ano de 2010, o total gasto com viagens foi de aproximadamente R\$151.483,93. (ata_30_2012)

Segundo mencionam os docentes mais antigos da universidade e é possível vislumbrar nos arquivos históricos do sindicato, também por ser um contexto em que a universidade “vivia de pires na mão”, o período do governo de FHC foi atravessado pela combatividade que ainda era marca do movimento sindical docente da UFMG. Entretanto, com os governos do PT, além da injeção orçamentária demonstrada no Gráfico 6 mencionado no Capítulo 2 desta dissertação, uma grande parte dos quadros docentes se adaptou ao Estado e outra pequena permaneceu na oposição. Ao mesmo tempo, um setor amplo de professores foi consumido pelo fenômeno do produtivismo acadêmico que impactou negativamente nas condições de participação no movimento sindical local e nacional.

Para um dos entrevistados a vigência dos governos do PT e a incorporação de quadros técnicos e políticos no Estado culminaram no esvaziamento da resistência protagonizada pelos movimentos sociais.

PT no poder; todo mundo mais ou menos petista, todo mundo meio intelectual, meio de esquerda, a esquerda no poder; todo mundo com uma postura bem mais compreensiva com o governo. (...) Muita gente no movimento também foi exercer funções no Estado que é natural, aí você dá uma esvaziada (Prof. Marco Tulio).

Se referindo à realidade da UFMG, este mesmo entrevistado apresenta que a dinâmica de participação da universidade em relação às greves se altera profundamente nos anos 2000. Do ciclo de greves, com a eleição de Lula em 2003 o movimento docente da UFMG passa a uma postura de relutância e retaguarda.

A partir da posse do Lula, você já deve ter o cronograma, no caso da UFMG as greves param. Você tem um ciclo grevista que vai de 81 a 2001, em 2002 o Lula é eleito, em 2003 toma posse e só volta a haver greve no governo da Dilma, 2011 ou 12, se não me engano. Mesmo assim a UFMG entra super relutante, é a última a entrar e a primeira a sair, etc. A UFMG, a partir da posse do Lula, se distancia, se afasta, rejeita um pouco o ciclo vicioso grevista, eu gosto de chamar assim, que estava vindo dos anos 80 e 90. Quer dizer, nos anos 80 o período de ebulição real, 90 uma espécie de círculo vicioso em que isso se retroalimentava (Prof. Marco Tulio).

Ainda numa dimensão analítica, mas expressando um tom compreensivo em relação ao refluxo sindical comenta que:

Eu acho que aumentou muito a confiança com o governo no momento em que o PT está no governo, aí baixa a agitação. Acho que teve uma desmobilização relativa também, porque parte dos quadros, eventualmente, vão trabalhar no governo e isso estica a corda né? Eu acho que várias associações e vários setores sentiram isso um pouco e as pessoas reclamam, às vezes, de uma desmobilização, de um aparelhamento que o PT, o petismo, teria cooptado os movimentos e desmobilizado, mas isso é inevitável. O PT tinha vinculações orgânicas com associações e no momento que vai ao poder, é natural que essas pessoas, esses aliados, eventualmente, vão colaborar com esses governos também e isso, eventualmente, dá uma esvaziada na retaguarda. Isso acontece no mundo todo, não tem mágica quanto a isso. Até onde eu consigo enxergar na UFMG é um movimento de certo refluxo sindical, mas é um refluxo sindical produzido também por isso, por uma identificação que é real (Prof. Marco Tulio).

Enquanto o entrevistado do excerto anterior considera natural este percurso de integração e assimilação ao Estado dos movimentos sindicais e sociais no governo do PT, este entrevistado considera que isso constituiu um grande erro.

Essa é uma crítica frontal que eu faço ao PT, pega o governo Lula, muita gente ligada a sindicato, muita gente ligada aos sindicatos no passado alçada à categoria de ministros. Veja a gestão dessas pessoas a frente de ministérios, os ministérios mais burocratizados, mais seguidores daquela linha mercadista. Então são verdadeiros traidores de classe. E eu acho que esse erro é imperdoável (Prof. Daniel).

Em contraposição à independência política frente ao Estado e aos governos apregoada pelo novo sindicalismo, a opção estratégica das diretorias do APUBH no contexto dos governos petistas, em análise nesta dissertação, se enquadrou pela busca permanente de vias de negociação e da disputa da política na esfera institucional junto aos gestores do Estado. Além de se vangloriar da participação efetiva na criação da Frente Parlamentar de Valorização das Universidades Federais (presidida por Margarida Salomão do PT, ex-reitora da UFJF), a diretoria desenvolve uma categoria interessante, o termo “*Bancada Sindical*” (jornal_11_2007).

Por estas e outras dimensões a diretoria alega ter moralizado a entidade no cenário nacional e perante o governo.

a diretoria da Apubh conseguiu elevar ainda mais o nome da entidade no cenário acadêmico nacional e abriu importantes canais de interlocução junto ao Governo Federal e o Congresso Nacional, o que permite, a partir das necessidades de sua

base, influenciar de maneira positiva nas decisões político-educacionais do país. (jornal_4_2006)

Ainda tratando de sua “luta” enquanto entidade sindical, a diretoria do APUBH informa de seu empenho junto aos deputados federais e comenta da importância em eleger parlamentares que defendam a educação, demonstrando a permanente busca por canais de diálogo direto em Brasília.

O nosso empenho se dá atualmente junto aos deputados federais para que essa mudança ocorra e não haja o veto do Presidente da República. Para isso, precisamos nos mobilizar. Um ano eleitoral não pode ser esquecido. É preciso cobrar dos candidatos uma política em defesa da Educação, de salários dignos para os docentes e da democratização do ensino superior. Contamos com os colegas para engrossar nossas fileiras nessa luta. (jornal_6_2006)

Optou-se por iniciar este tópico recuperando algumas das dimensões encontradas no percurso da empiria e que ilustram os efeitos que expressam o que se pretendeu chamar de deslocamento do sindicato docente da UFMG da arena política combativa para adoção de um sindicalismo de tipo lobista nos anos 2000. Com o exercício deste tipo de sindicalismo, práticas de greve e de auto-organização tradicionais do movimento dos trabalhadores, recuperadas no Capítulo 1 em que foi tratado do sindicalismo a partir da experiência inglesa, passaram a ser vistas como “ferramentas desgastadas” utilizadas como último recurso. As greves dos anos 2000 que ocorreram na UFMG se deram por pressão de forças da base, portanto, externas às diretorias do APUBH.

QUADRO 5- Greves docentes de 2005 a 2016 (UFMG)

	2005	2012	2016
Participação APUBH	Não participa	Figurativa	Passiva
Participação UFMG	Não participa	Ativa	Ativa
Elemento de pressão	Ser parte do ANDES	Base docente	Ocupação estudantil
Resultante das movimentações	Negociação e consulta eletrônica	Desigual; Entra por último e sai primeiro	Atrasado; por tempo determinado
Acontecimentos mais relevantes	Orientação ao PROIFES e ruptura com ANDES	Oposição (Autoconvocados) e criação do MDIA	Comando de greve docente atua com o ME
Opinião dos entrevistados	Não abordaram	Greve de TAE; desconsiderou a negociação	Greve estudantil

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2020.

Com efeito, ao passo que táticas de resistência caíram em “desuso” entre as diretorias do sindicato de professores da UFMG, outras duas frentes de atuação sindical junto a categoria docente marcaram o período analisado. Uma foi a judicialização das lutas e dos direitos que, além de individualizar, desvia a atenção dos problemas centrais dos professores esvaziando a luta política coletiva. Vale dizer que a via da judicialização também representava a entrada de recursos orçamentários, uma vez que um percentual dessas ações era apropriado pela entidade. A outra frente de atuação era a gestão dos recursos do sindicato e dos serviços prestados aos “associados” como expressão da concepção gerencial que vigorou no APUBH de 2003 a 2016.

A partir dos 85 (oitenta e cinco) documentos submetidos à análise nesta dissertação, pode-se afirmar que a postura das diretorias vigentes no APUBH nas primeiras duas décadas do século XXI girou em torno a informar as negociações políticas e jurídicas que os diretores apoiados por uma equipe técnica desenvolveram. Não foi encontrado, entre os jornais disponibilizados pela diretoria 2018-2020, nenhum em que não houvesse o “*Informe Jurídico*” do sindicato. Quando há movimentações alternativas à via judicial, aparentemente as diretorias assumiram uma postura protocolar e figurativa, conforme pretende ser demonstrado quando o assunto a ser tratado forem as greves docentes dos anos 2000.

Essa espécie de boicote a qualquer dimensão de enfrentamento com a ordem hegemônica, chega a ser criticada nos materiais da oposição.

Sua característica de marcada combatividade foi destituída tomando lugar a desmobilização e a interdição da organização coletiva dos seus representados. Cada vez mais distante de seus filiados, as diretorias da APUBH passaram a investir, de um lado, em esparsas atividades recreativas, e de outro, em projetos cujos fins, objetivos, formato, composição e processos são alheios ao conjunto dos seus associados, embora seguramente defendidos em seu nome e por eles financiados. (chapa_APUBH_VIVA_2014-2016)

A postura negocial que evita os métodos tradicionais de organização sindical e que privilegia um ordeiro funcionamento institucional praticada pelo APUBH aparenta ter respaldo entre a maioria dos docentes “produtivos”, conforme será melhor abordado no Capítulo 5. As movimentações políticas apoiadas no lobismo junto à esfera federal acompanhadas da especialização na gestão de direitos podem ser identificadas em inúmeros documentos do sindicato.

Os "descompromissos" do Governo Federal com os docentes A novela da negociação do ano de 2005 continua! Depois de quase 12 meses de negociação com

o Governo Federal de um reajuste que acabou por repor somente a inflação de 2001, e de parte deste reajuste só ter saído em junho, fomos surpreendidos, no final de julho por duas medidas descabidas, tomadas 20 que parece, pela equipe econômica: o parcelamento dos retroativos e a diminuição dos valores do Artigo 192. (...) Alertado em tempo pela Apubh sobre esta possibilidade, o MEC discordou desta interpretação. No entanto, como temíamos, já que a redução do valor da aposentadoria pelo Artigo 192 se deu no pagamento de julho e não de junho, fica uma pergunta no ar: - Terá, então, o MEC mudado de opinião? Diante desse quadro, a diretoria da Apubh tenta atualmente modificar a medida provisória por meio de contatos com o relator, mas não descarta a possibilidade de uma ação judicial para o caso. (jornal_7_2006)

Autorização para APUBH entrar com ação judicial para: a) obter reajustes com fundamento na EC 41/03 e o pagamento das diferenças de 2004 a 2008; b) incorporação da GAE ao vencimento básico bem como c) obter as diferenças da incidência da GEMAS e da RT sobre as vantagens pagas aos aposentados. (ata_24_2009)

Em outros informativos a diretoria pede autorização e/ou convoca a base a ir à judicialização de suas demandas reivindicando um "histórico de êxito em diversos pleitos judiciais". (ata_26_2010)

Nesta publicação a diretoria fala da vinculação entre o sucesso das ações judiciais e a conquista de novos filiados.

A iniciativa da Apubh de propor a ação judicial para incorporação da GAE teve grande procura por parte de associados e não associados. Afinal, as perdas salariais mensais, desde fevereiro de 2009, de professores DE com doutorado variam de cerca de R\$ 900,00 a mais de R\$ 1.500,00. Em dois dias, tivemos cerca de 70 filiações de professores interessados em ingressar com ação através da Apubh. Somos o primeiro sindicato docente no Brasil a propor esta ação. (jornal_25_2009)

No jornal_34_2013 a diretoria do APUBH chama os associados a que entrem na justiça, tendo em vista que o almejado diálogo com a reitoria falhou.

A Reitoria e a Administração Central têm, sistematicamente, retirado direitos dos docentes da UFMG. A Apubh rejeita esta atitude e tem feito todos os esforços para reverter essas situações através do diálogo com a Reitoria. No entanto, quando falha o diálogo, o que tem sido a norma, a Apubh orienta os professores para que ajam pela via administrativa e, como também tem sido rechaçados os recursos administrativos, a Apubh propõe ações judiciais. Infelizmente, a via judicial tem levado mais de uma década para trazer resultados aos professores, nem sempre positivos. Por isso, é sempre a última alternativa que a Apubh procura oferecer a seus filiados.

A partir de uma prática sindical que privilegia a atuação jurídica e a qualidade na prestação de serviços aos "associados", o APUBH demonstra uma trajetória típica de capitalismo sindical (BERNARDO; PEREIRA, 2008). Pode-se dizer que a dimensão mercantil e gerencialista vigente no plano institucional da Universidade Federal de Minas Gerais, de alguma maneira,

se transpôs à administração e ao funcionamento do sindicato de professores desta mesma universidade.

Na análise de documentos foi comum encontrar o uso da palavra “*superávit*” (*ata_30_2012, ata_35_2014, ata_39_2016*) ou mesmo a referência ao aumento do “*capital aplicado*” (*ata_28_2011*) nas prestações de contas do sindicato. Para além dos termos, os valores na ordem de milhões e a dinâmica de vertiginoso crescimento relacionados à arrecadação, despesas e patrimônios do sindicato dos professores da UFMG se sobressaem no período de 2008⁴⁸ a 2015, como demonstrado na tabela abaixo⁴⁹. Além dos documentos já mencionados, os dados se basearam nas atas *ata_26_2010* e *ata_37_2015* e nos relatórios financeiros *relatorio_01_2014* e *relatorio_02_2015*.

TABELA 9- Receitas e despesas do APUBH entre 2008 e 2015

	2008	2009	2010	2011	2013	2014	2015
Receita	R\$1.007.302,82	R\$1.482.639,02	R\$2.149.807,57	R\$2.372.445,82	R\$2.835.920,97	R\$3.246.667,23	R\$3.593.729,86
Despesa	R\$977.765,71	R\$988.375,53	R\$1.314.249,62	R\$1.733.725,22		R\$2.427.489,36	R\$5.769.275,08
Ativo		R\$1.260.080,39	R\$2.240.744,25	R\$2.878.304,18	R\$4.457.116,28	R\$5.065.185,94	
Passivo		R\$40.639,29	R\$52.711,99	R\$51.476,43	R\$51.006,29	R\$381.503,48	
Superávit	R\$29.537,11	R\$495.263,49	R\$835.483,06	R\$638.720,60	R\$990.230,61	R\$819.178,07	R\$709.789,12
Aplicações financeiras		R\$1.174.169,30	R\$2.034.115,25	R\$2.544.083,30	R\$4.189.843,10	R\$4.993.265,41	R\$2.853.874,34
Patrimônio Social		R\$1.389.617,93	R\$2.188.032,26	R\$2.878.304,18	R\$4.561.053,78	R\$5.376.717,97	

Fonte: Atas do APUBH

Foi possível identificar uma preocupação, que com o tempo culminou em deliberação, em se desligar da obrigação dos repasses ao ANDES/SN de modo que toda a arrecadação do APUBH ficasse livre à utilização para os fins pretendidos por seus diretores. A quantidade de docentes filiados, e a contribuição dela decorrente, aparentou ser a salvaguarda necessária para que o APUBH trilhasse um caminho próprio que “priorizasse a autonomia da UFMG” em relação ao sindicalismo nacional. Tais posturas revelam a existência de diretorias decididas a garantir a estruturação financeira de seu projeto político-sindical.

⁴⁸ Não foram disponibilizados à pesquisa dados referentes aos anos anteriores.

⁴⁹ Os valores que não constam na tabela não foram encontrados nos documentos analisados.

Desde uma postura que reivindica sua própria gestão eficiente, a diretoria alega que a contribuição dos associados é aplicada da melhor forma para atendê-los e representá-los.

Mesmo com aumentos de gastos em itens essenciais, a Apubh chegou ao fim da atual gestão com uma situação financeira saudável, pois aumentou consideravelmente o saldo bancário e o patrimônio imobilizado da entidade. Assim, o associado pode ter a certeza de que a sua contribuição é aplicada para melhor atendê-lo e representá-lo. (jornal_4_2006)

Como se denota, o aumento do saldo e do patrimônio imobilizado da entidade são defendidos como exemplo de gestão saudável dos recursos e como meio para melhor representação dos professores. Por apresentar uma síntese emblemática de como a diretoria atuou sob a lógica da acumulação para fazer render os recursos do sindicato, selecionou-se a formulação abaixo.

O fato de a Apubh ter sido capaz, no ano de 2015, de realizar vultuosos investimentos imobiliários sem consumir todas suas reservas financeiras e custeando parcialmente esses investimentos com as próprias receitas atesta a boa saúde financeira da entidade e o zelo da atual diretoria com a responsável utilização das receitas versadas pelos afiliados. (ata_37_2015)

A permanente preocupação das diretorias com a autossuficiência financeira e com o número de filiados indica, de certa forma, uma dimensão gerencial de estruturação desse “projeto político” de sindicato. As reformas na área física do sindicato, obras da sede em Belo Horizonte, uma casa bem estruturada e valorizada situada no bairro São José próximo a UFMG, e do Ponto de Encontro do Professor em Montes Claros (PEP-MOC), situada dentro do *campi* da UFMG em Montes Claros foram aprovadas em assembleias cujo número de presentes sequer foi informado em ata (*ata_36_2014*), apesar dos altíssimos valores envolvidos. O volume financeiro envolvido nas reformas foi “*Reforma da sede R\$2.525.700,96*” e “*PEP R\$359.633,38*” (*relatório_02_2015*).

A própria reforma da sede e do PEP-MOC foi assim justificada,

Assim, em 2015 trabalharemos para que os filiados da APUBH possam usufruir, até 2016, da nova sede que contara entre outras coisas, com um auditório e um espaço para eventos e cursos, além dos dois PEP's, um no campus da Pampulha e outro no de Montes Claros. Outras novidades virão já no início de 2015, pois esse é o nosso compromisso com o filiado: cuidar de seus interesses e de seu bem-estar. (jornal_36_2014)

Também chama atenção o fato de que, apesar de que a base de representação abranja docentes sindicalizados e docentes não sindicalizados, e de que entre eles haja docentes da ativa e

aposentados⁵⁰, no período de análise foi possível identificar uma maior preocupação com a atuação orientada aos aposentados, em detrimento da atenção aos professores em atividade. O fato de o quantitativo de docentes aposentados ser maior que os ativos entre os filiados talvez seja expressão desta priorização.

Café com memória inaugura projeto para encontro com docentes aposentados. (jornal_36_2014)

Em assembleia no dia 28/03/2014 o Prof. Siqueira, presidente do sindicato à época, destaca a disposição da diretoria em fazer da sede um espaço em que os aposentados discutam seus interesses.

Acentuou o interesse da APUBH em trazer os professores aposentados para a sua sede para discutir assuntos do seu interesse. (ata_35_2014)

Entre os motivos para se filiar ao APUBH no jornal do sindicato são citados a representação sindical, a assistência jurídica completa, a cartilha de convênios, a oferta de brindes e a realização do baile de professores.

Representação sindical, Assistência jurídica completa, convênios com empresas de diversos setores, seguro contra acidentes, convênio odontológico, agenda anual, baile dos professores e happy hour quinzenal, grupo de cuidados com a voz. (jornal_29_2011)

Como é possível perceber, a representação é citada como mais uma entre outras ofertas de serviços, demonstrando a secundarização da representação política e sindical no período. Há um extenso cardápio de serviços privados, como escolas de idiomas, cursinhos, faculdades, farmácias, clínicas, restaurantes, hotéis, academias e até empreiteiras, como são os casos da *Construtora de Imóveis CASTELO BH* e as construtoras *ARN Engenharia* e *Almeida Construções* constam entre as parcerias do sindicato.

Chama a atenção que a cada nova parceria realizada, atualizações são referenciadas nos jornais da entidade, como propaganda junto aos professores, como se pode constatar nos exemplos que se seguem:

Novos convênios: Faculdade Padre Arnaldo Janssen, farmácia Souza e Rezende LTDA, Viamundi Idiomas e Traduções e Amuminas Associação Mineira dos Usuários de Medicamentos e Produtos Médicos Hospitalares. (jornal_23_2009)

⁵⁰ Segundo informado pela diretoria gestão 2018-2020 no dia 29/10/2020, entre os docentes da UFMG estão filiados ao APUBH 1.281 docentes ativos e 1.618 pensionistas.

Novos convênios: Chromos, Construtora de Imóveis CASTELO BH e as construtoras ARN Engenharia e Almeida Construções. (jornal_25_2009)

Novos convênios: Sinergia Studio Pilates e Estética, Colégio Palas Atena Ensino Medio LTDA, Farmácia Real LTDA - Montes Claros, Drogaria Minas Brasil, MRSom LTDA, Luciana Carvalho - Terapeuta Holística. (jornal_32_2012)

Novos convênios: Pneus Nacional Ltda, Colegio Palas Atena Ensino Medio LTDA, Chromos Colégio e Pré-vestibular, Faculdade Arnaldo, Viamundi Idiomas e Traduções, Restaurante Mineirinha, Especial - Clinica e Academia de Promoção da Saúde e Reabilitação, Drogaria Minas Brasil - Montes Claros, Farmacia Real LTDA, Hotel Tauá LTDA. (jornal_33_2013)

A noção de associativismo é deformada a partir das opções político-financeiras do sindicato. A entidade de classe chama o docente a que também "seja dono" e que antecipe as "cotas de capital" investidas.

Na NOSSACOOOP você não é mais um. Você também é dono. (...) Distribuição de R\$ 1.300.000,00 entre os cooperados em 2007. (jornal_9_2007)

Para isso, você deverá fazer a opção pela capitalização contínua, até 25 de JULHO de 2009, (Artigo 16, § 4º). caso contrário perdera a oportunidade de resgate antecipado e parcial das cotas de capital. (jornal_23_2009)

Espelhando a listagem de convênios e os doadores de brindes ofertados durante os tradicionais "Bailes do APUBH", tem-se como prática comum no APUBH a permuta com os prestadores de serviços: as empresas doam os itens e o sindicato os oferece como brindes aos filiados.

Sorteio de ingressos para o Cirque Du Soleil, DVD, TV, câmera, mini System Lenoxx e diárias em hotel durante o Baile do APUBH descritos como doação da Editora FTD, da Centercon Contabilidade, da Gemma Viagens, da Canto da Siriema, do Geraldo Marcos e Advogados Associados, da construtora Castelo e da Nossacoop. (jornal_25_2009)

Para qualificar ainda mais sua cartilha de serviços a diretoria cria o Clube de benefícios da APUBH (ata_35_2014)

No final de 2013, a Apubh cria o Clube de Benefícios, uma seleção de parcerias e convênios com empresas de vários segmentos visando garantir o acesso de seus filiados aos melhores produtos e serviços com descontos únicos e especiais. Esta iniciativa é resultado de uma constatação da perda do poder aquisitivo dos professores, em função do aumento com os gastos com despesas essenciais, e a perda do ganho real como último reajuste salarial. (jornal_35_2014)

O caminho à categoria de capitalismo sindical não se deu sem críticas. Numa das assembleias (ata_35_2014) um docente chega a comentar sobre a falta de informações, por parte do APUBH, sobre as lutas, ao passo que informações comerciais sobre convênios aumentaram.

(...) falta de informações pela APUBH sobre assuntos relevantes nas lutas docentes, incluindo aposentados, enquanto aumentaram as informações comerciais sobre convênios. (ata_35_2014)

A oposição sindical⁵¹ também denuncia o desvio da entidade de sua “vocação pública” tendo em vista a assimilação à lógica de funcionamento gerencial adotada pelas diretorias vigentes.

Cabe ressaltar, a transformação da entidade sindical em um grande balcão de negócios, agenciadora de descontos de salão de beleza à agência de carros “Clube de benefícios da Apubh”, chegando ao ponto de contratar empresa privada para captação desses descontos, desviando a entidade de seus objetivos fundamentais e de sua vocação pública. Vemos os espaços de divulgação e de notícias, nos campi, na internet e na comunicação eletrônica, serem colocados a serviço de lojas e empresas privadas sem relação com as atividades fins da universidade. (chapa_APUBH_VIVA_2014-2016)

Segundo foi informado à pesquisadora pela diretoria APUBH 2018-2020, as atas disponibilizadas são referentes às assembleias da categoria ocorridas no período em análise nesta dissertação. Por decisão da diretoria, as atas referentes às reuniões internas do sindicato não foram disponibilizadas. Portanto, o número de atas tende⁵² a coincidir com número de assembleias, a saber, 50 (cinquenta). A partir do quadro-síntese de documentos disponibilizado na introdução desta dissertação pode-se dizer que no intervalo de 13 anos ocorreram, em média, 4 (quatro) assembleias docentes por ano na UFMG. Entretanto, quando se observa os dados distribuídos ao longo desses anos, vislumbra-se que o ano de 2004 e de 2016 concentram quase metade das assembleias realizadas pelo APUBH neste período.

Segundo demonstram os documentos, as assembleias são divulgadas em veículos de grande circulação, seguindo a legitimidade que prevê o estatuto. Entretanto, como se pode verificar no quadro-síntese das assembleias que se segue, em lugar de funcionar como uma instância política máxima e decisória da categoria, regra geral, as pautas são administrativo-burocráticas.

⁵¹ Agrupamento que por discordâncias com a atuação político-sindical da diretoria do APUBH concorreu ao pleito sucessório.

⁵² Não há como afirmar, pois, o acesso aos documentos por parte da pesquisadora se deu de forma indireta.

QUADRO 6- Quadro-síntese das assembleias do APUBH de 2004 a 2016

Ata	Data	Pauta	Presentes	Local	Horário
1	03/02/2004	I) Reforma Universitária; II) Reforma da Previdência; III) Campanha Salarial 2004 e IV) Delegados 23º Congresso do ANDES/SN.	s/i ⁵³	FALE	10h
2	19/03/2004	I) Ação judicial contra a taxaço previdenciária dos inativos; II) Ação contra o desconto retroativo das contribuições previdenciárias sobre a GAE de dezembro de 1992 a novembro 1993); III) Congresso do ANDES/SN.	s/i	COLTEC	9h30
3	02/06/2004	I) Mesa de negociação, propostas, indicativo de greve.	47	ICB	14h
4	14/06/2004	I) Proposta do Setor das IFES.	15	FAFICH	14h
5	15/07/2004	I) Negociação salarial.	s/i	s/i	14h
6	30/07/2004	I) Informes GT Verbas e reunião 1º e 2º graus; II) Reunião do Setor das Federais e reunião de negociação.	23	ICEX.	10h45
7	23/08/2004	I) Campanha salarial, suspensão da assembleia permanente, ação dos 11%.	16	ICB	10h
8	14/10/2004	I) Resultado da votação eletrônica; II) Criação de uma nova entidade nacional dos professores das IFES.	45	Reitoria.	16h
9	25/10/2004	I) Congresso Nacional de Associações Docentes (CONAD).	s/i	Sede	s/i
10	21/02/2005	I) Reforma Universitária; II) Congresso do ANDES/SN e eleição de delegados.	s/i	ICEX	14h
11	22/03/2005	I) Repasse para ANDES/SN; II) Sindicato local; III) Desfiliação do ANDES/SN; IV) Reforma Universitária.	s/i	ICEX	14h
12	24/06/2005	I) Delegados para o CONAD, II) Campanha salarial; III) Reforma Universitária.	s/i	FAFICH	9h
13	16/08/2005	I) Eleição de delegados para o CONAD e reunião do PROIFES em Brasília; II) Conjuntura; III) Indicativo de greve.	s/i	ICEX	9h45
14	02/09/2005	I) Eleição para reitor; II) Indicativo de greve.	20	COLTEC	9h
15	09/09/2005	I) Deflagração de greve.	88	Praça Serviços	11h
16	22/02/2006	I) PL do magistério superior; II) XXV Congresso ANDES/SN.	15	ICEX	15h
17	20/04/2006	I) Posse da Diretoria e Conselho de Representantes da APUBH-Gestão 2006/2008.	s/i	Reitoria	20h
18	22/05/2006	I) Situação do reajuste; II) Discussão Lei e Diretrizes Orçamentária.	s/i	COLTEC	14h
19	30/08/2006	I) Ação de incorporação dos quintos de abril de 1998 a setembro de 2001 relativos ao exercício de funções gratificadas ou cargos de direção e correção das parcelas incorporadas antes de 1998.	s/i	Sede	14h30

⁵³ Sem informação.

49 ⁵⁴	10/05/2007	I) Transformação da Associação Profissional dos Docentes da Universidade Federal de Minas Gerais - APUBH/UFMG - em entidade sindical e fundação do APUBH. II) Aprovação do Estatuto do APUBH.	126	ICB	10h30
20	31/05/2007	I) Integração do município de Montes Claros à base territorial do APUBH e adesão dos membros da categoria ao sindicato.	s/i	MOC	10h30
21	25/06/2007	I) Posse da diretoria Geral e do Conselho de Representantes do APUBH.	s/i	Reitoria	19h
50 ⁵⁵	13/06/2008	I) Prestação das contas do exercício financeiro de 2007 e II) Relatório de atividades e plano orçamentário para o exercício de 2008.	s/i	Reitoria	19h30
22	30/04/2009	Não realizada.	Sem quórum suficiente	ICB	13h30
23	21/05/2009	I) Proposta de flexibilização a dedicação exclusiva.	s/i	ICEX	13h30
24	24/11/2009	I) Ações em desfavor da UFMG: a) reajustes dos benefícios concedidos com base nos artigos 1º e 2º da EC 41/2003 e o pagamento das diferenças de 2004 a janeiro de 2008; b) incorporação da GAE ao vencimento básico prevista na Lei 11.344/2006, bem como o pagamento das diferenças remuneratórias; c) diferenças resultantes da incidência da GEMAS e da RT sobre as vantagens pagas aos aposentados relativas aos artigos 192 da Lei 8.112/90 e 184 da Lei 1.711/52, de fevereiro de 2009 até a data em que os pagamentos foram implementados; II) não-incidência do Imposto de Renda sobre as verbas recebidas a título de abono de permanência e ressarcimento das quantias indevidamente retidas à esse título.	s/i	Sede	13h30
25	12/02/2010	I) Medida judicial para participação dos professores e dos representantes do Conselho de Integração Comunitária no Conselho Universitário nos termos dos incisos VI e IX do artigo 8º do Estatuto da UFMG.	s/i	sede.	14h30
26	31/03/2010	I) Balanço anual financeiro e patrimonial e do parecer do Conselho Fiscal sobre as contas do exercício financeiro de 2009; II) Relatório de atividades da diretoria e plano orçamentário para 2010.	s/i	ICEX	14h30
27	10/06/2010	I) Parecer do Conselho Fiscal do Sindicato sobre as contas de 2010.	s/i	Sede	19h30
28	23/03/2011	I) Balanço anual financeiro e patrimonial e parecer do Conselho Fiscal sobre as contas de 2010; II) Relatório de atividades e plano orçamentário para 2011.	s/i	ICEX	14h30

⁵⁴ A numeração está fora da ordem crescente, pois o documento foi disponibilizado em um período posterior aos demais.

⁵⁵ A numeração está fora da ordem crescente, pois o documento foi disponibilizado em um período posterior aos demais.

29	23/11/2011	I) Negociações da carreira docente com o governo; II) Desfiliação do PROIFES.	s/i	Reitoria	14h38
30	22/03/2012	I) Relatório de atividades da diretoria; II) Prestação de Contas; III) Plano orçamentário para 2012.	s/i	FACE	14h30
31	01/06/2012	I) Proposta de Carreira da APUBH como reestruturação do PUCRCE; II) Conjuntura.	s/i	ICEX	9h
32	12/06/2012	I) Indicativo de greve e II) Proposta de Carreira da APUBH.	142	FACE.	9h
33	19/06/2012	I) Informe das unidades.	264.	Reitoria	9h
34	15/05/2013	I) Ponto Biométrico para professores do EBTT; II) Ação judicial coletiva após a interposição de recurso administrativo perante o Conselho Universitário.	26	COLTEC	9h30
35	28/03/2014	1) Relatório de atividades da diretoria; 2) Prestação de contas e III) Plano orçamentário para 2014.	12	Engenharia	10h
36	11/09/2014	I) Projeto da nova sede do sindicato.	s/i	No ICEX	15h
37	26/03/2015	I) Relatório de atividades da diretoria; II) Prestação de contas e III) Plano orçamentário para 2015.	s/i	ICEX	13h
38	18/12/2015	I) Reforma do ponto de encontro do professor PEP-MOC.	s/i	ICA	14h30
39	11/03/2016	I) Relatório de atividades da diretoria; II) Prestação de contas e III) Plano Orçamentário para 2016.	s/i	Engenharia	14h
40	29/04/2016	I) Recursos impetrados pelos professores Paulo e Rômulo ⁵⁶ contra a decisão da Diretoria Geral pela exclusão dos mesmos dos quadros associativos do sindicato.	62	Engenharia	14h
41	15/07/2016	I) Ingresso do Sindicato em juízo para a) cobrança do adicional noturno para professores que exercem atividades após as 22h, b) conversão do tempo especial em tempo comum e os reflexos financeiros e previdenciários decorrentes da conversão; II) Ação para reconhecimento do direito da promoção acelerada aos professores que pertenciam à carreira em 01/03/2013 e que se encontrem em estágio probatório, bem como o pagamento das diferenças remuneratórias oriundas desse direito e III) Análise da a) incorreta aplicação do parágrafo único do artigo 21 da Lei 11.784/2008 para mestres e doutores; b) descumprimento pela UFMG da tutela antecipada proferida nos autos do processo nº 2008.38.00.001103-2; c) Acórdão nº 2.161/2005 proferido pelo TCU; d) retribuição por titulação como parcela do vencimento básico do professor pós graduado.	s/i	Sede	13h30
42	04/11/2016	I) Conjuntura; II) Paralisação dia 11/11/2016.	449	Engenharia	11h30
43	11/11/2016	I) Indicativo de greve.	453	Medicina	9h

⁵⁶ Os nomes citados tratam-se de codinomes.

44	16/11/2016	I) Conjuntura nacional e II) Movimento grevista.	358	Reitoria	14h
45	21/11/2016	I) Conjuntura nacional e II) Movimento grevista.	340	Engenharia	14h
46	30/11/2016	I) Conjuntura nacional e II) Movimento grevista.	291	Reitoria	14h
47	06/12/2016	I) Corte salarial - continuidade da greve; II) Conjuntura nacional e III) Movimento grevista.	240	Engenharia	18h30
48	15/12/2016	I) Comunicado do encerramento da greve.	203	Engenharia	10h30

Fonte: Atas do APUBH

Pela quantidade de pessoas nas assembleias, reconhecendo que na maioria das atas (27) não há menção de quantidade de presentes, as assembleias aparentam ser um “encontro” que em geral reunia a diretoria e alguns de seus apoiadores, podendo haver a presença de alguns opositores, em minoria. Fica evidente a ausência de um setor amplo de docentes que constitui o universo de representados⁵⁷ da entidade, sobretudo os “da ativa”.

Interessa citar o fato de que quando se tratavam de assembleias em que houve alguma deliberação e em que não há menção nas atas sobre a quantidade de presentes, possivelmente porque se tratavam de poucas pessoas, nas atas constam referências genéricas no intuito de legitimar formalmente as definições oriundas da diretoria e de seus apoiadores. A síntese dos termos utilizados para legitimar decisões importantes, apesar do quórum das assembleias é: “referendada pela assembleia” (ata_1_2004), “aprovação por ampla maioria” (ata_5_2004, ata_29_2011, ata_37_2015, ata_39_2016), “aprovação” (ata_9_2004), “a assembleia autorizou” (ata_10_2005), “consensualmente” (ata_11_2005), “aprovado por unanimidade” (ata_12_2005, ata_19_2006, ata_20_2007, ata_50_2008, ata_24_2009, ata_25_2010, ata_27_2010, ata_30_2012, ata_36_2014, ata_38_2015), “os presentes decidiram” (ata_13_2005, ata_18_2006), “todos concordaram com a proposta” (ata_23_2009), “todos os pontos foram devidamente aprovados” (ata_26_2010, ata_28_2010) e, por fim, “de acordo com o discutido e deliberado” (ata_41_2016). A despreocupada menção à “maioria” ou mesmo à uma pretensa “unanimidade” sem qualquer especificação numérica dos presentes ilustra uma relativa preocupação em camuflar a baixa participação dos professores de base na tomada de decisões da diretoria.

Observando os lugares em que ocorreram as assembleias, ganha relevo o fato de que a maioria delas acontece na reitoria, na sede do sindicato, no ICEX ou na Engenharia que são os

⁵⁷ A UFMG tem, segundo os dados levantados nesta dissertação em julho de 2020, aproximadamente 3.189 docentes.

locais de origem dos diretores à frente do sindicato. Esse tipo de opção parece buscar atrair os professores mais próximos e apoiadores das direções da entidade presentes nessas localidades e afastar possíveis questionamentos à condução da entidade ou propostas dissidentes que possam ganhar expressão nas assembleias.

Identificando os horários em que eram realizadas as assembleias vale comentar a existência de obstáculos às condições de participação do professor de uma universidade de padrão produtivista, sobretudo dos professores da Pós-Graduação na rotina sindical da categoria. Objeto de maior pressão pelo alcance de patamares de produtividade em prazos comprimidos, sufocados pelo tempo, a participação dos docentes “produtivos” em assembleias realizadas no meio do expediente torna-se ainda mais dificultada. Além disso, o debate vinculado a pautas essencialmente administrativas também pode ter significado um elemento de pouca atratividade quando da disputa de interesse dos professores da UFMG.

Nas atas do sindicato há menções à utilização dos meios virtuais como veículo de deliberação, até mesmo quando da criação do PROIFES. Tal prática se apresenta como um problema à auto-organização de base, tendo em vista que é do encontro entre diferentes, do conflito de ideias que se torna possível exercer democracia.

A preocupação demonstrada pela diretoria orbita a apresentação de emendas parlamentares e de ações judiciais que encontrem brechas na legislação. Quanto ao funcionamento do sindicato temos uma verdadeira assimilação da lógica gerencial. A modelação de receitas e o manejo de “capital” fazem parte da linguagem e da operação cotidiana da diretoria.

A falta de espaços de participação efetiva também merece destaque. Sem espaços de colaboração e troca que debatam política, para além da prestação de serviços e judicialização dos direitos, e que coletivizem os assédios e as demais dimensões do produtivismo acadêmico no trabalho, quais recursos terão os docentes para enfrentar a lógica da competição por recursos em troca de produzir mais produtos de impacto acadêmico que interessem ao capital?

Tal questionamento é justificado pela perspectiva de que sem uma educação política e uma cultura estimulada desde a sua entidade de representação, os docentes, submetidos à ditadura do trabalho e ideológica da classe dominante, tendem a relegar a luta sindical e coletiva a um segundo plano. Este percurso leva a crer, em certo sentido, numa dimensão de incorporação e sincronia entre capitalismo acadêmico e capitalismo sindical, ambos passivos à urgência do

enfrentamento aos interesses do capital na educação e suas incidências sobre o trabalho do docente universitário.

4.3 A experiência das greves, o histórico de rupturas e o surgimento de um único agrupamento de oposição local

Segundo consta na linha do tempo⁵⁸ presente em seu *site*, a Associação dos Professores Universitários de Belo Horizonte (APUBH) nasceu em novembro de 1977 pelas mãos dos docentes da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Em 1980 ocorre a primeira greve nacional da categoria e a APUBH participa. Devido à proibição da sindicalização de servidores públicos, com outras associações de docentes, o APUBH participa da fundação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) em 1981. Em 1984 o movimento docente, e como parte dele a APUBH, participa ativamente das manifestações pela democratização do país, da universidade e pelas Diretas Já. Neste período ocorre uma greve que dura 84 (oitenta e quatro) dias, sem ganhos salariais.

Em 1987 os professores participam de novo movimento grevista que dura mais de 2 (dois) meses e tem como ganho a publicação do Plano Único de Carreiras, Retribuição, Cargos e Empregos (PUCRCE), Decreto nº 94.664/87. Em 1989 ocorre uma nova greve cuja pauta incluiu a aposentadoria paritária com os docentes da ativa, plano de carreira única, aposentadoria integral, abertura de concursos, autonomia universitária na gestão de recursos, entre outros. A mais longa greve (124 dias) do movimento docente, até ali, ocorre em 1991 e a APUBH também participa dela.

A APUBH tinha até o início dos anos 2000 presença ativa nas lutas nacionais da categoria docente. Com a conquista do direito à sindicalização, inicialmente representa docentes da educação superior pública e privada e se enfrenta por meio das greves com os ataques à democracia e à carreira do professor.

Durante os primeiros anos de governos do PT os materiais do sindicato se referem à luta conjunta, do direito dos trabalhadores e contra a “Reforma da Previdência” (entre aspas em alguns dos materiais). Neste período a tônica em defesa de uma universidade a serviço do

⁵⁸ A ser complementada pelos processos políticos e sindicais desenvolvidos ao longo deste tópico da dissertação.

povo e do país faz-se muito mais presente no discurso das diretorias do sindicato. Desde uma postura de exigência, a diretoria do APUBH se direciona a Lula, em início de mandato, explicitando suas bandeiras e reivindicações, que também eram bandeiras do movimento docente nacional via ANDES/SN, ao governo recém-eleito.

É preciso que o Governo Lula diga a que veio. Cinquenta milhões são votos suficientes para lhe dar legitimidade e coragem para rejeitar as negociações com o FMI e a inclusão do Brasil na ALCA, repensar a dívida pública, preferir os trabalhadores aos patrões e banqueiros, não chamar de Reforma da Previdência essa cruel cassação de direitos, não acenar com mazelas já conhecidas como a flexibilização dos direitos trabalhistas e a pulverização dos sindicatos, não querer reformar a Universidade brasileira sem ouvir os segmentos que a construíram e que sempre a defenderam. (boletim_20_2004)

Em 2004, num contexto de aprovação da Contrarreforma da Previdência, contrária aos anseios do movimento docente nacional, e de aumento dos tensionamentos entre a diretoria da APUBH e o ANDES/SN, o então ministro da Educação Tarso Genro comparece à UFMG. Junto à reitora da Universidade, Ana Lúcia Gazzola, realiza discussões sobre a Reforma Universitária proposta pelo governo Lula, as condições de trabalho e de pesquisa dos docentes, a falta de reajuste de salários e de recursos. A ida de Tarso Genro à UFMG contou com sua passagem pela sede do APUBH. Segundo consta no jornal_1_2004 nesta ocasião o ministro da Educação garante aos diretores do APUBH que o PROIFES participaria das negociações nacionais. No mesmo ano deste encontro, por impulso da APUBH juntamente com representantes dos docentes de 15 Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, o Fórum Nacional dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior – PROIFES foi fundado.

Sobre este episódio, a oposição afirma o caráter de integração ao governo, às políticas e às reformas do governo Lula que passa a ser característico da direção da APUBH a partir de sua desvinculação do ANDES/SN.

A saída da APUBH da base do Andes/SN em 2004 dá início a uma nova forma de atuação da entidade, coincidindo com o projeto de Reforma Universitária empreendida pelo governo Lula e a visita à APUBH do então Ministro de Estado da Educação, Tarso Genro. (programa_autoconv_01_2012)

Apesar de que a formalização do processo de ruptura com o ANDES/SN se efetive com o⁵⁹ APUBH tendo se tornado sindicato autônomo em 2007, desde a decisão política pela ruptura

⁵⁹ De associação, a APUBH, o sindicato de professores da UFMG se transforma em sindicato autônomo, o APUBH.

com o ANDES/SN (sindicalismo de combate) para trilhar o caminho do sindicalismo de negociação, boa parte das publicações do sindicato de professores da UFMG se centra na crítica frontal ao sindicalismo praticado pelo Sindicato Nacional, a exemplo do excerto abaixo.

Existe uma grande dificuldade entre os professores das Ifes em aceitar o Andes como representante da classe. Isto, porque a total ausência de negociação com o governo nas duas últimas décadas, o aparelhamento partidário da instituição e a própria ilegalidade como sindicato, contribuem para o caos da sua representatividade diante de nós, professores. Diante desta realidade, só cabe aos docentes buscarem uma forma de interlocução com o Governo. O Proifes tem sido um fórum da aglutinação dos professores, que visualizam a necessidade de negociarmos continuamente com o governo, pois, a cada ano, a situação dos servidores públicos, em particular os do executivo, sofrem o maior arrocho salarial e o desmonte dos serviços públicos. (jornal_9_2007)

A busca por representar a todos os docentes da Educação Superior e Tecnológica, pública e privada, característica da unidade sindical ante à fragmentação do capital e parte da história do próprio APUBH em sua origem, é usada contra o ANDES/SN como motivo para criação de uma outra entidade nacional, uma “entidade das IFES”. Por conveniência a diversificação das IES fez parte dos argumentos de que a diretoria do APUBH lançou mão para quebra da unidade sindical.

O ano de 2004 foi também de uma campanha salarial arrastada pela habitual intransigência e incompetência da Andes em negociar. O aumento resultante desta campanha sobre a gratificação do Estímulo à Docência (Ged), via Medida Provisória, serviu de alerta aos professores da UFMG para a discussão de Trabalho do MEC e pela necessidade de se criar uma entidade voltada somente para os docentes das IFES. (jornal_4_2006)

A forma com que a diretoria do sindicato estabeleceu sua narrativa dá a entender que o que justificou a ruptura do APUBH com o ANDES/SN foi “um problema de relacionamento de ordem política” vinculado ao fato de as ideias da UFMG serem “jogadas na lata do lixo”.

O Andes é quem deveria cumprir esse papel, mas ela não atende às propostas oriundas da UFMG, já que existe um problema de relacionamento de ordem política entre ela e a APUBH. Com isso, nossas ideias são sempre jogadas na lata do lixo. (jornal_2_2004)

Desse modo, fica evidente a busca por tentar isolar o ANDES/SN e desqualificar as ações de greve impulsionadas nos primeiros anos do mandato de Lula. Em suas publicações a diretoria da APUBH atribui sua não adesão à medida de força da entidade nacional afirmando que graças “aos docentes extremamente sábios” o APUBH não fortaleceu o movimento grevista

nacional. Em lugar disso, junto ao PROIFES se reposicionou no sentido da via de negociação com o governo federal e fez críticas à greve.

Assistimos, em 2005, a uma das mais longas greves da história das universidades - 114 dias. Ops! Será que foi isso mesmo? Foi quase isso. Na verdade, apenas 36 Ifes aderiram à greve e algumas delas permaneceram pouquíssimos dias paradas. Assim, esta greve não pode ser considerada a maior da história, pois se mostrou inócua ao buscar lutar por algo impossível e longe do agrado da maioria dos professores. Em junho de 2005, a Diretoria da Apubh sugeriu que a UFMG cruzasse os braços, pois naquele momento o MEC não negociava. No entanto, os docentes foram extremamente sábios em insistir nas negociações, o que levou a Apubh e o Proifes a reverem suas posições e adotarem este mesmo procedimento. Assim, ao final das negociações, obtivemos, pela primeira vez em 13 anos, um considerável aumento no vencimento básico, além de outras conquistas que esperamos ser aprovadas em breve no Congresso Nacional. (jornal_4_2006)

A narrativa construída pela diretoria do APUBH é de que a forma organizativa do Sindicato Nacional retirava a autonomia e desconsiderava o peso das seções sindicais na base das IFES.

Na construção do Sindicato Nacional, forçou-se o enfraquecimento das Seções Sindicais, retirando-lhes parte da autonomia que tinham construído na luta e as submetendo a uma lógica perversa que, independentemente do número de filiados, foram reduzidas a ter a mesma representação nas instâncias específicas das IFES, subvertendo a vontade da maioria a de uma minoria manipulada pela direção. (jornal_9_2007)

A quantidade de docentes que representa⁶⁰ aparenta ser a salvaguarda necessária para o APUBH construir “um caminho próprio” ante o cenário nacional. Em uma das assembleias realizadas ainda em 2005 o Prof. Armando Gil Magalhães Neves, à época 2º tesoureiro do APUBH, além de defender que a UFMG não participe do Comando Nacional de Greve propõe que, caso a UFMG participe, o critério de contribuição às ações de greve não seja proporcional ao número de filiados, demonstrando a preocupação da entidade em salvaguardar seu orçamento para ações que não tem vinculação com a luta.

Sou contrário à participação da UFMG em se unir ao CNG no ANDES. Caso a UFMG decida participar, proponho que a contribuição não seja proporcional ao número de filiados". (ata_14_2005)

Em um de seus jornais a diretoria defende a autonomia das Associações Docentes (AD) e um funcionamento federativo como alternativa de organização sindical a nível nacional.

⁶⁰ A UFMG tem, segundo os dados levantados nesta dissertação em julho de 2020, aproximadamente 3.189 docentes.

A questão não é só jurídica. É, principalmente, de concepção sindical. Um modelo federativo, com sindicatos locais fortes é muito mais democrático, pois cada base tem suas peculiaridades. E um sindicato local estará próximo dos filiados. (jornal_9_2007)

A defesa dessa concepção sindical consiste, na prática, em resguardar condições para que tenha “autonomia” para se posicionar como pilar ante às políticas de governo, praticar barganhas junto aos parlamentares e ministérios em Brasília.

A Apubh e o Proifex continuarão a fazer gestões junto aos deputados federais para que o PL seja aprovado o mais rapidamente possível. Por este motivo, têm se esforçado nos últimos meses em inúmeras reuniões no MEC e no Congresso. (jornal_4_2006)

Vale destacar que no tocante à “autonomia” afirmada pela diretoria do APUBH subjaz à suspensão do repasse das contribuições financeiras ao ANDES/SN, realizado a partir de 2007 descumprindo, também no aspecto econômico, o estatuto da entidade nacional. Isso implica que a significativa arrecadação da APUBH passa a ser de livre e integral utilização para os fins pretendidos por seus diretores, isenta, portanto, de compromissos com o movimento nacional docente e suas bandeiras.

O arrefecimento ante as lutas da categoria passa a sobressair nos discursos da diretoria do sindicato, sob a afirmação de que a greve é sinônimo de “desgaste”.

No dia 10 de maio de 2007, por decisão histórica e incontestável dos professores presentes a uma assembleia extraordinária, a Apubh foi transformada em Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros. Esta transformação nos libertou das amarras de uma entidade criada por nós como instrumento de combate à ditadura, mas que, infelizmente, foi transformada por políticas equivocadas em uma entidade distante dos nossos interesses. Há muito, os docentes da UFMG já não se sentiam representados por aquela entidade. Apesar do temor de muitos, não nos isolamos do cenário nacional. Contrariamente a isso, nos fortalecemos, juntamente com o Proifex. Os anos de 2006 e 2007 provaram que é possível atingirmos conquistas salariais, sem a utilização do desgastado e desgastante instrumento legítimo chamado greve. (jornal_12_2008)

Em 2007, ano de lançamento do REUNI, principal via de impacto da Reforma Universitária do governo Lula nas universidades públicas federais naquele momento, a APUBH desvincula-se formalmente do ANDES/SN. Neste mesmo ano o Sindicato de Professores da UFMG participa do III Encontro Nacional do PROIFES ao qual se filia em 2007 e se mantém

com vínculo formal até 2011, quando a Reforma Sindical do governo Lula apresenta outras possibilidades para a diretoria da APUBH.

Na UFMG o REUNI foi implantado ainda em 2007. Sob a gestão de Ronaldo Pena e de Heloisa Starling⁶¹ a UFMG foi a primeira grande universidade a aderir ao projeto de reestruturação das universidades públicas brasileiras e receber os recursos financeiros correspondentes à reestruturação da universidade, para além do seu orçamento. Esse processo de adesão da UFMG ocorreu de forma rápida, e se deu sem o debate necessário, o que é afirmado pelos docentes das áreas Biológicas e Humanas entre os entrevistados.

Uma das bandeiras que teve no governo do Lula de aumentar e tudo. Que tem um lado positivo, mas que pra gente da universidade grande, como a Universidade Federal de Minas Gerais é, foi uma loucura na época. Porque a gente recebeu meio que goela abaixo o que veio daquelas propostas, né? (...) “Não, a gente não quer abrir esse curso! A gente não quer participar”. Mas a faculdade que estava propondo o curso, quis (Profa. Sônia).

Por exemplo, com o REUNI e a consequência positiva dele que é a inclusão, houve uma série de tomadas de decisões um pouco apressadas, justamente, vinculadas ao que a gente chama de estruturação do ensino (Prof. Rogério).

A pressa para a adesão ao REUNI pela UFMG e nas Unidades de Ensino é explicada pela busca de acesso aos recursos do programa, como assegura este entrevistado também da área de Humanas.

O Haddad teve a ideia, botou o incentivo, quem aderir vai ter 20% a mais não carimbado no orçamento e foi o estouro da boiada. Eu lembro que a gente recebeu a visita do Mauro Braga que era pró-reitor de graduação, apresentando o que seria (...) a gente não estava conversando sobre isso até ali, mas ficou meio um pacote pronto, entendeu? 15 dias depois a gente estava aprovando a criação (Prof. Marco Tulio).

Enquanto as Seções Sindicais do ANDES promoviam rodadas de assembleias para amplo debate sobre o REUNI e resistiam à sua adesão irrefletida, a diretoria do APUBH se omitiu, centrando sua atenção na reestruturação do Programa. Em lugar de estabelecer espaços de diálogo e auto-organização da categoria, das três assembleias realizadas pelo APUBH em 2007, conforme apresentado no quadro-síntese das assembleias de 2004 a 2016, uma teve como pauta a *transformação da Associação Profissional dos Docentes da Universidade*

⁶¹ Em 2018 fez campanha pública para Fernando Haddad, candidato à presidência pelo Partido dos Trabalhadores.

Federal de Minas Gerais - APUBH/UFMG - em entidade sindical, e fundação do Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros – APUBH e a aprovação do Estatuto do Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros APUBH (ata_49_2007).

A segunda assembleia do APUBH pautou-se apenas pela *integração do município de Montes Claros à base territorial do Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros e adesão dos membros da categoria ao mencionado sindicato (ata_20_2007)*. Já a terceira teve um único ponto de pauta: *a posse da diretoria Geral e do Conselho de Representantes do Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros - APUBH (ata_21_2007)*.

Do ano 2008 foi disponibilizada à pesquisa apenas uma ata de assembleia que pautou um tema ordinário, estatutário: *a aprovação das contas do exercício financeiro de 2007, do relatório de atividades da diretoria e do plano orçamentário para o exercício de 2008 (ata_50_2008)*, sem o que a diretoria ficaria impedida de apresentar candidatura à direção da entidade no pleito seguinte. O REUNI passou à margem das assembleias de 2007 e 2008.

Das menções capturadas nos demais materiais do sindicato, consta no jornal_19_2008 que ocorreu uma assembleia com “votação-eletrônica” em que o tema REUNI foi abordado e os sindicalizados consultados quanto à adesão ao Programa. O texto afirma a posição ambígua da diretoria de apoio à expansão de vagas, mas critica a forma como a UFMG promoveu sua adesão. Fica evidente também que a referida assembleia eletrônica ratificou a posição da diretoria.

A APUBH sempre foi favorável ao aumento do número de vagas na UFMG, bem como à expansão do ensino público, mas não nos moldes propostos pelo REUNI e, principalmente, não nos moldes como a UFMG aderiu ao programa. A posição da diretoria encontra-se disponível em nossa página eletrônica <http://www.apubh.org.br> e foi também ratificada por assembleia eletrônica, em que 54% dos votantes declararam-se contrários à proposta de adesão da UFMG ao REUNI, 33% foram favoráveis e 13% se abstiveram.

No ano em que o REUNI é aprovado na UFMG pode-se afirmar que o APUBH além de não chamar a categoria para o debate, promoveu encontros de cúpula que contaram com a participação de ministros e secretários do governo e da reitoria.

Fica patente que em lugar de estabelecer fóruns de debate e organização “entre a classe” que problematizassem o processo de expansão, aprovado sem diálogo e apressadamente na UFMG, a diretoria da APUBH promoveu seminários e veiculou materiais em que de forma ambígua criticava a falta de diálogo por parte da reitoria, ao mesmo tempo em que promoveu espaços para dar voz a ela.

Dentro da UFMG (...) Da melhor maneira possível, procuramos expressar a oposição da grande maioria dos professores da UFMG ao plano de adesão ao Reuni apresentado pela Reitoria, informando as inconsistências e incoerências contidas na proposta da universidade. (jornal_12_2008)

Já com o REUNI implementado, em um dos seminários organizados pela diretoria do sindicato reverbera-se a posição da reitoria ante à expansão empreendida na UFMG.

O reitor da UFMG, professor Clélio Campolina explicou que a universidade está em franca expansão e que todos os vestibulares previstos para o Reuni já foram abertos. Campolina mencionou ainda o recente corte no orçamento, suspensão de concursos nas verbas para custeio de viagens, entre outros e que afetam a dinâmica de funcionamento da Universidade. Além disso, há um atraso nas obras realizadas no campus, principalmente, daquelas que precisam de aporte financeiro para serem finalizadas ou iniciadas, como é o caso do CAD 3. (jornal_30_2011)

Em 2008 uma parte da diretoria do PROIFES-FÓRUM se movimenta para transformar a entidade em Sindicato Nacional, enquanto outra parte defendia a continuidade como Fórum. Essa possibilidade gerou um conflito aparentemente organizativo entre ela e a diretoria da APUBH, contrária à proposta de outro sindicato nacional. O APUBH permaneceu defendendo a existência de sindicatos locais para que “todos tenham” autonomia como sindicato para negociar suas particularidades com o governo. Esse conflito cindiu o PROIFES.

Representantes da APUBH faziam parte da diretoria do PROIFES e participavam de suas reuniões e Encontros Nacionais sempre perdendo propostas de interesse dos professores. Entretanto, alguns diretores do Proifes começaram a defender interesses individuais e de grupo, distanciando-se do conjunto dos professores. Ora, com a desculpa esfarrapada de que o governo só iria negociar com entidades sindicais de âmbito nacional, propõem a criação de um Sindicato Nacional, levando de quebra o nome do PROIFES e, apesar de vários argumentos contrários, especialmente por parte da Apubh, a proposta foi aprovada. Consultados, os professores da UFMG se manifestaram contrários à criação de mais um Sindicato Nacional e autorizaram a Diretoria da APUBH a votar contra na assembleia de formação do SN. Esse Sindicato foi criado em 06/09/2008 sem nenhuma base real (não tem mais que duas dezenas de filiados) e com a mesma diretoria do Fórum. Agora são dois: o PROIFES-FÓRUM e o PROIFES-SINDICATO. Difícil é saber quem é quem. (jornal_31_2011)

Tal como a suposta indisposição em negociar com o governo no contexto da greve de 2005 foi utilizado como motivo para ruptura do APUBH com o ANDES/SN, o ambiente da greve de 2012 serviu como oportuno para tornar pública a sua ruptura com o PROIFES-SINDICATO.

Discordâncias quanto à defesa de uma quinta Classe acima de todas na carreira, fraude nas eleições, acusação do uso político de cargos e as relações partidárias no PROIFES são também argumentos para a ruptura do APUBH com o PROIFES. Contudo, sua concepção sindical permaneceu solidificada nos princípios da entidade com a qual o sindicato de professores da UFMG rompe.

Enquanto isso, a oposição sindical local da UFMG denunciava a negociação entre PROIFES e governo durante o contexto da greve de 2012, quando um acordo foi assinado à revelia do Comando Nacional de Greve (CNG) do ANDES/SN.

A terceira tática do governo contra a greve se deu quando anunciou, em 01 de agosto, o encerramento de negociações, dando unilateralmente fim a um processo que ainda era inicial de discussão com o CNG. O governo, então, assinou em seguida um acordo com o PROIFES. Cabe ressaltar que a proposta do governo foi rejeitada majoritariamente em todas as assembleias realizadas nas 61 IFES, inclusive naquelas em que o PROIFES tinha seus sindicatos afiliados. (programa_autoconv_01_2012)

A assembleia do dia 23/11/2011 se centra na acusação de fraude nas eleições do PROIFES e na crítica ao loteamento de cargos entre partidos políticos. O Prof. Giovane, membro das diretorias do APUBH desde 2004, afirma que o "*modelo PROIFES está irreversivelmente danificado*" (ata_29_2011). Dizeres como o "*PROIFES está comprometido com outros interesses*" também fazem parte do discurso da diretoria na citada assembleia. De diferentes modos neste espaço reitera-se "*o APUBH como sindicato autônomo, representativo e genuíno interlocutor dos professores da UFMG*" e aparentemente crítico ao PROIFES, alvo de severa crítica da categoria por sua posição na greve docente em âmbito nacional que se findava com um acordo com o governo contrário às reivindicações da pauta grevista.

Associada à ausência de práticas e posturas de independência política e de classe, a forma com que o APUBH se relaciona com os demais sindicatos e federações indica respeitar apenas a conveniência da sua diretoria. Nenhuma relevância é dada à quebra da unidade sindical que pratica e à atomização das forças nacionais da categoria que provoca. Tal postura revela uma concepção sindical despolitizada e essencialmente pragmática por parte dos diretores do APUBH: nos termos da edificação de um projeto de "sindicato próprio" quando

interessa se une, quando não se isola segundo seus próprios interesses ou conforme lhes pareça conveniente.

Os diretores do APUBH, no período em análise, se postulam como aqueles que “fazem valer a autonomia legítima da UFMG”. Com o argumento de que “não precisamos de intermediários”, os diretores do sindicato docente desta instituição romperam as vinculações nacionais que eles mesmos ajudaram a criar visando manter-se como um sindicato autônomo e local, portanto livre de amarras com o movimento sindical nacional efetivamente democrático e combativo. Sob a lógica de que “a UFMG sabe o que é melhor para si” e no intuito de não perder a possibilidade de apoio e negociação direta com o governo federal, o APUBH já “livre” do ANDES/SN, rompe e se libera do PROIFES e protagoniza a criação do Movimento Docente Independente e Autônomo das Instituições Federais de Ensino (MDIA), supostamente coerente com sua concepção sindical.

É recorrente o apelo a que a UFMG tenha assento nas mesas de negociação com o governo, como se só ela pudesse “falar em seu próprio nome”. Esta sucessão de rupturas identifica, pela negativa, a dimensão simbólica do vanguardismo de a UFMG estar “sempre na frente”. A autossuficiência do sindicalismo docente da UFMG expressa na condição de buscar negociações unilaterais, desrespeitando até mesmo a dimensão do Regime Jurídico Único (RJU), balizador das relações de trabalho e do sindicalismo no serviço público federal, reflete uma posição auto proclamatória e divisionista.

A oposição sindical local da UFMG no período, denuncia essa posição da diretoria da APUBH, que desconsidera tanto o RJU quanto à representatividade da direção nacional do movimento docente.

Autoproclamando-se o único representante da UFMG nas negociações com o governo, os diretores da APUBH parecem ter desprezado o fato de que temos um regime jurídico único para todo o território nacional e que todas as nossas negociações só podem ser realizadas em âmbito nacional e, portanto, em conjunto com o movimento docente nacional. (chapa APUBH VIVA 2014-2016)

O curso rupturista e o, ainda atual, isolamento do movimento sindical da UFMG das vinculações políticas e nacionais do sindicalismo docente universitário no Brasil seguem caracterizando sua particularidade, fenômeno que merece atenção em se tratando do tamanho e da importância política que possui a UFMG. Aparentemente a projeção da UFMG enquanto universidade em âmbito nacional e internacional, e também a proporção de sua base de

representação ante à categoria em âmbito nacional, foram motivadores para a postura “pouco articulada com o todo” típica das diretorias vigentes no período estudado.

A dimensão de que a UFMG deve ser representada por si mesma demonstra ter eco no relato de uma professora entrevistada.

Eu lembro que na época a APUBH foi criada de uma cisão de sindicato. De uma cisão de grupo. E a gente até hoje está sofrendo esse mal. Porque, assim, na mesa de negociação com o governo a APUBH nunca é chamada. Então a gente depende de um sindicato maior. É uma confusão! Que, ou seja, a gente não sabe pra que lado corre (Profa. Cecília).

Em 2012, no mesmo ano da segunda greve das universidades federais com mais dias parados sob os governos petistas, é lançado o MDIA, coordenado por um dos membros da diretoria da APUBH. A esse respeito, a oposição sindical local denuncia o caráter antidemocrático da diretoria da APUBH por sua movimentação em plena greve, sem qualquer consulta ou debate na UFMG.

Mas o fato talvez mais alarmante tenha sido a participação do presidente e do vice-presidente da APUBH, durante o mês de julho, sem qualquer informação ou consulta às suas bases, em plena greve da UFMG, no evento de criação do Movimento Docente Independente Autônomo (MDIA). Inclusive, o vice-presidente (representante legal da APUBH), assume a coordenação do MDIA. Tal fato, além de usurpar o direito dos professores da UFMG de decidirem sobre sua escolha sindical, revela a face autocrática da diretoria da APUBH e indica que o mesmo erro cometido com o PROIFES tende a se repetir com o MDIA. Cabe ainda indagar e refletir sobre o significado e a motivação para tal posição, o que deve ser uma tarefa coletiva. (programa_autoconv_2012)

Juntamente com representantes do Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina (APUFSC-Sindical), da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Itajubá (Adunifei) e da Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (Adunb) o APUBH, ao impulsionar a criação do MDIA e assumir sua coordenação, visa se apresentar como um sindicalismo “alternativo” ao ANDES/SN e ao PROIFES. Em uma assembleia em que um docente de base questiona a necessidade do MDIA, tendo em vista a existência do ANDES/SN e sua participação na greve de 2012, o vice-presidente do APUBH responde:

Nem ANDES nem PROIFES representam os docentes de forma satisfatória na negociação com o governo. ANDES se recusa sempre e o PROIFES aceita de imediato. (ata_35_2014)

Supostamente insatisfeita com os parâmetros das negociações nacionais, a diretoria do APUBH funda o MDIA com o propósito de conquistar condições de que o governo federal converse com o sindicato local. Para além da insistente postura de “furar a fila” das negociações via RJU, a construção do MDIA também indica a depuração de um tipo de sindicalismo cada vez mais vinculado à especialização na gestão de direitos. Na assembleia de 12/06/2012 a divisão do movimento docente é criticada por um docente de base que afirmou: *A "UFMG que sempre aparece, atualmente aparece pela ausência”* (ata_32_2012).

Objetivando se configurar como um pólo de atração alternativo, a linha para construção do MDIA passa por defender que:

A luta do movimento docente, através da greve, resultou em reajustes acima de todas outras categorias do serviço público, mas não em uma carreira digna. Fato que nos coloca o imperativo ético de seguirmos no firme propósito de fortalecimento do coletivo de trabalhadores docentes do Brasil e que resultou em uma nova articulação sindical docente, através da criação do Movimento Docente Independente e Autônomo-MDIA, já que Andes e Proifex estão dominados por partidos políticos, de oposição, no caso do primeiro, ou governistas, no caso do segundo. (jornal_32_2012)

Sobre a greve das federais em 2012, segundo apresenta a oposição sindical local, a diretoria à frente do sindicato não só foi contrária como também argumentou que ela atrapalhou o diálogo do MDIA com o governo federal.

Ao apagar das luzes do dia 27 de agosto, a diretoria envia, através de correspondência eletrônica a todos os professores, estudantes e técnico-administrativos, um documento intitulado "Análise da atual situação de greve dos professores federais na UFMG". Nesse documento apresenta sua avaliação sobre a situação da greve, e sobre a "proposta final" apresentada pelo governo (em 24 de julho), dizendo “[...] é necessário encerrar a greve no menor tempo possível.” No dia 28 de julho, entretanto, esta proposta da diretoria é derrotada em assembleia, que decide pela continuidade da greve e pelo direito de resposta do Comando Local de Greve. No referido documento, a diretoria alega que devido “às turbulências da greve não pode apresentar o MDIA ao governo como mais um interlocutor válido para as negociações”. (programa_autoconv_2012)

A greve de 2012, segundo relatam os entrevistados e é possível acompanhar no repasse das unidades informados nas atas das duas assembleias de greve que foram disponibilizadas pela diretoria 2018-2020 do sindicato à essa pesquisa, foi uma greve forte⁶². Entretanto, sua repercussão e adesão foi muito desigual entre os institutos e faculdades da UFMG. A ausência

⁶² A assembleia realizada em 12/06/2012 teve 142 presentes e a assembleia realizada no dia 19/06/2012 contou com a participação de 264 presentes.

da diretoria do sindicato na condução das mobilizações que à época insurgiam na universidade também faz parte do depoimento dos entrevistados.

Uma das entrevistadas, integrante da oposição sindical local, denuncia a omissão da direção do APUBH ao elucidar o fato de que as bases tiveram que pressionar a burocracia para que a adesão à greve nacional protagonizada pelo ANDES/SN pudesse ser aprovada na UFMG.

Por causa de todas as dificuldades: o sindicato muito pelego, o sindicato não queria fazer assembleia e tal. Só que isso foi amadurecendo né, em especial na Faculdade de Educação e depois com trabalhadores de outras faculdades. E foi na assembleia no início de 2012, em março e abril, que a gente conseguiu que na assembleia fosse pautada a discussão sobre a greve nacional e tal. E numa outra assembleia a gente tirou a greve, a entrada na greve nacional de 2012. (Profa. Marilda)

A mesma entrevistada revela com detalhes o enfrentamento com a diretoria do sindicato para que a greve pudesse se desenvolver.

A diretoria da APUBH foi obrigada a engolir a greve, inclusive a “dirigir” a greve junto com o Comando de Greve. Mesmo que em algumas reuniões do Comando de Greve eles mandassem fazer um café pra gente, providenciar bolo e biscoito e eles próprios não estivessem. Está vendo? E estimular a participação dos professores da UFMG que eram retirados em assembleia e que foram o Comando Nacional de Greve, constituíram também o movimento nacional dos professores de greve nacional. Ao mesmo tempo que isso também integraria o movimento sindical do ANDES (Profa. Marilda).

Este entrevistado, também membro da oposição sindical local da UFMG, confirma que a greve de 2012 que reestruturou a carreira docente a partir da criação da classe de associado e titular aconteceu à revelia da diretoria do sindicato.

Na greve de 2012 eu participei bastante ativamente, inclusive fui várias vezes como delegado às reuniões em Brasília com os sindicatos. Organizamos manifestações públicas de rua ou na universidade, ajudei, na medida do possível, do meu possível a também, enfim, organizar a categoria dos professores. Então tenho, assim, a minha cota de ajuda, ajuda não, porque é meu interesse também, enfim. E eu acho que foi a última vez, em 2012, que nós tivemos realmente uma participação muito grande e que teve, inclusive, como consequência a reestruturação da carreira: a criação da classe de associado e titular que, ainda que controversa, trouxe alguns pequenos avanços. Essa greve de 2012 na UFMG, especificamente, ela foi organizada, inclusive, à revelia do nosso sindicato (Prof. Rogério).

Esse outro entrevistado sintetiza os revezes da desmobilização na UFMG durante os governos do PT e alerta para o fato de que enquanto em outras universidades a mobilização ocorreu, a adesão à greve de 2012 na UFMG foi atrasada em relação ao movimento grevista nacional.

Nessa época em que você está reportando, essa época do governo do PT, praticamente a UFMG entrou em greve uma única vez, mas mesmo assim quando já estava quase todo mundo saindo da greve. Tanto que a gente tem colegas em outras universidades, às vezes eu ia num lugar para uma defesa de tese e tal e via o pessoal trabalhando fora de época, que não era pra trabalhar, porque eles estavam pagando a greve. Nós nem pagamos nada, porque a gente entrou quase em julho, se não me engano, ficamos julho e em agosto saiu todo mundo da greve (Prof. Joaquim).

Sobre o descompasso da UFMG com o calendário nacional de greve, esse entrevistado também reforça a forma da adesão dos docentes da UFMG, em tom de crítica.

2012, pois é, foi essa que a gente brincava, porque a UFMG foi a última a entrar e a primeira a sair. Ela entra no finzinho de junho e volta no começo de agosto, ela fica as férias de julho em greve (Prof. Marco Tulio).

Numa das assembleias da greve chama atenção o comportamento das bases da Faculdade de Ciências Humanas (FAFICH) e de Educação da UFMG: “*Sociologia e Ciência Política ausentes*” enquanto na Faculdade de Educação (FAE) a adesão foi grande: “*não há qualquer posição contrária à greve*” (ata_33_2012).

A greve de 2012, realizada ainda no primeiro mandato de Dilma, contou com baixa adesão de docentes das ciências duras e com o posicionamento contrário do Diretório Central dos Estudantes da UFMG (DCE-UFMG) que foi à uma das assembleias defender sua posição (ata_33_2012). Tal ordenamento político guarda relação positiva com a preservação do governo da ex-presidente Dilma Rousseff, já que as forças hegemônicas da entidade estudantil eram parte das bases de sustentação do governo junto aos movimentos sociais.

Sobre a greve de 2012 e a ausência das Humanas convém destacar o depoimento de uma entrevistada que relata a falta de mobilização por parte da direção sindical.

Em 2012 eu não participei, eu já estava na UFMG. Eu fiquei paralisada por um mês que foi o tempo que... Não teve nenhum direcionamento e o próprio direcionamento, pelo menos da reunião que eu fui com o sindicato, era: “Os professores que quiserem aderir e cada um segue sua consciência”. Não tinha nenhum direcionamento de: “Precisamos seguir assim ou seguir assado”, então essa foi uma das questões. Então 2012 eu te confesso que eu não senti tão fortemente os efeitos e nem nada disso (Profª. Mariana).

Polarizando com a decisão pela greve e com a postura da Faculdade de Educação, este outro entrevistado das Humanas argumenta que não havia motivos para a greve.

Acho que muitas greves que aconteceram durante o governo Lula e Dilma foram completamente estúpidas. Elas foram, sobretudo de funcionários (...) E eu não acho que houvessem motivos suficientes para fazer greves, as greves foram feitas de uma maneira completamente inadequada. Tanto que na UFMG, verdadeiramente, eu peguei a greve de 2016. Não foi propriamente uma greve porque houve as ocupações dos alunos. A greve de 2012, se não me falha a memória, foi uma greve que a FAFICH,(...) ela foi contra essa greve, está certo? Então eu vejo da parte do movimento docente, em alguns segmentos, um radicalismo estéril, um esquerdismo infantil, inconsequente, que levou e contribuiu para o lugar onde a gente está. A gente tem que reconhecer isso. Então eu sou muito crítico em relação a essas pessoas que têm na Faculdade de Educação o seu bastião (Prof. Daniel).

Essa entrevistada, docente das Biológicas, área dentre as mais “produtivas” da UFMG e que também não aderiu à greve de 2012, afirma considerar que os docentes da UFMG não pararam e que a greve foi “mais forte do lado” dos servidores técnico-administrativos.

Nossa, eu nem lembrava da existência dessa greve! Eu não parei. Eu não parei, eu continuei trabalhando do mesmo jeito. E não foi uma greve unânime como foi a de 98. A de 98 eu estava entrando na universidade e essa foi pesadíssima. Essa de 2012 eu acho que ela foi muito mais forte do lado do servidor técnico administrativo que no docente. Têm universidades que pararam mais que outras. A UFMG não parou em termos de docência (Profa. Cecília).

A diferença de percepção dos entrevistados sobre a greve de 2012 aparenta ter a ver tanto com a concepção política, e a relação de confiança com o governo, quanto com a área de formação e a condição de produtividade na universidade. Esses fatores se evidenciam entre os docentes não aderentes à greve.

O retardo na participação da UFMG na greve fica evidente em relação ao cenário do movimento docente nacional. A partir da pesquisa documental realizada no site do ANDES/SN constatou-se que o movimento nacional grevista se articula desde abril/maio de 2012, sob o impulso do ANDES/SN, ao passo que a UFMG entra no circuito da greve em junho/julho por iniciativas externas à diretoria do sindicato local. Apesar das dificuldades, o movimento grevista que surge na UFMG assume a frente do processo de modo que a diretoria do sindicato acaba tendo que admitir a greve de 2012, chegando a dedicar-lhe um jornal especial “*Panorama greve 2012*” (jornal_32_2012).

O papel da oposição sindical local na UFMG que se articulou em prol do movimento grevista é relatado por uma das entrevistadas que, embora apoiadora, teve uma participação parcial na greve.

Na greve era uma coisa meio louca porque nós estávamos em greve, mas era como se o tempo todo o sindicato queria que a gente sáisse da greve. Que eu me lembre

era disso. Então, o retrato que era trazido eu acho que era mais rico vindo do coletivo do que do próprio sindicato. Então eu me lembro das brigas e eu não queria participar daquilo. Teve vários relatos... que eu não estive em algumas assembleias, teve aquela coisa de professor que teve que convocar porque o sindicato não convocava. Então era um mal-estar muito grande e eu nunca gostei dessa briga né? Mas eu fico feliz porque teve colegas que pegaram o boi pelo chifre e foram à frente para fazer alguma coisa (Profa. Sônia).

Para ocorrer na UFMG a greve de 2012 teve que se enfrentar com a concepção político-sindical de tipo lobista da diretoria do APUBH. Tal condição se concretizou a partir de iniciativas do único⁶³ agrupamento de oposição que se estabeleceu durante o período de 2011 a 2016. Antes da adesão à greve esse agrupamento se autodenominou movimento dos “Professores Autoconvocados” da UFMG, após a experiência da greve se renomeou de “Coletivo de professores da UFMG”. Tal coletivo lançou seu Programa na assembleia que deu fim à greve na UFMG por meio de um documento intitulado “Para seguirmos Indignados!” (programa_autoconv_2012). Entre outras atividades, tal Coletivo apresentou chapas de oposição nas eleições para a diretoria do sindicato local em 2014 e 2016 como Chapa 2 - “APUBH Viva, Democrática e Transparente”.

A afirmação de que se tratou de uma única oposição sindical durante o período em análise deriva do fato de que nem nos documentos disponibilizados pela diretoria 2018-2020 do sindicato, tampouco em seu *site* foi possível encontrar informações sobre outros agrupamentos que se conformaram para disputar a sucessão do sindicato no período. Através de fonte indireta, no caso o *site* da própria UFMG, constatou-se que em 2006 duas chapas concorreram ao pleito para a sucessão do APUBH: a Chapa 1, encabeçada pelo Prof. Robson Mendes Matos, do departamento de Química do ICEX; e a Chapa 2, que teve como candidato a presidente o Prof. João Maurício de Figueiredo Mota, da Faculdade de Odontologia. Embora fossem duas chapas em disputa nessa ocasião, nos períodos seguintes, os membros dessas duas chapas se agruparam em nova chapa, indicando não existirem diferenças de fundo entre elas, em termos de concepção sindical, como ocorreu a partir de 2011.

Aparentemente, integrantes do grupo (marcados em negrito como exemplo) que se elege em 2004 permanecem à frente do sindicato até 2016.

⁶³ Qualificou-se como oposição aqueles agrupamentos que, por discordâncias com a atuação político-sindical das diretorias do APUBH, se organizaram para concorrer ao pleito sucessório.

QUADRO 7- Quadro-síntese das diretorias do APUBH de 2004 a 2016

	PRESIDENTE	1º VICE-PRESIDENTE	2º VICE-PRESIDENTE	1º SECRETÁRIO	2º SECRETÁRIO	1º TESOUREIRO	2º TESOUREIRO	1º SUPLENTE	2º SUPLENTE
2004-06	Prof. Robson Mendes Matos	Prof. Bruno Rabelo Versiani	Profª. Rosângela Carrusca Alvim	Profª. Irmgard de Assis	Profª. Herzila Maria de Lima Bastos	Profª. Maria Ines Melo de Toledo	Prof. Giovane Azevedo ⁶⁴	Prof. Paulo Roberto Antunes Aranha	Prof. José Eduardo Borges Moreira
2006-07	Prof. Robson Mendes Matos	Prof. Giovane Azevedo	Profª. Otávia F. Souza Rodrigues	Profª. Irmgard de Assis	Prof. José Lopes de Siqueira Neto ⁶⁵	Prof. José Eduardo Borges Moreira	Prof. Armando Gil Magalhães Neves	Prof. Bruno Rabelo Versiani	Profª. Débora Torres Mendes
2007-08	Prof. Robson Mendes Matos	Prof. Giovane Azevedo	Profª. Otávia F. Souza Rodrigues	Prof. José Lopes de Siqueira Neto	Profª. Débora Torres Mendes	Prof. José Eduardo Borges Moreira	Prof. Armando Gil Magalhães Neves	Prof. Bruno Rabelo Versiani	Profª. Janetti Nogueira de Franchisch
2008-10	Prof. José Lopes de Siqueira Neto	Prof. Armando Gil Magalhães Neves	Prof. Carlos Barreira Martinez	Prof. Giovane Azevedo	Prof. Otávia F. Souza Rodrigues	Prof. José Eduardo Borges Moreira	Prof. Cristino Gurgel	Prof. João Maurício Lima Figueiredo Mota	Profª. Janetti Nogueira de Franchisch
2010-12	Prof. José Lopes de Siqueira Neto	Prof. Armando Gil Magalhães Neves	Prof. Carlos Barreira Martinez	Prof. Giovane Azevedo	Prof. Otávia F. Souza Rodrigues	Prof. João Maurício Lima de F. Mota	Débora Torres Mendes de Oliveira	Prof. Ronaldo Alves Pinto Nagem	Prof. Marco Túlio Corrêa de Faria
2012-14	Prof. João Maurício Lima de F. Mota	Prof. José Lopes de Siqueira Neto	Prof. Giovane Azevedo	Profª. Otávia F. de S. Rodrigues	Profª. Débora Torres Mendes de Oliveira	Prof. Armando Gil Magalhães Neves	Prof. Carlos Barreira Martinez	Prof. Augusto Afonso Guerra Jr.	Profª. Marta de Oliveira Pimentel
2014-16	Prof. José Lopes de Siqueira Neto	Prof. Carlos Barreira Martinez	Prof. Marta de Oliveira Pimentel	Prof. Dalmir Francisco	Prof. Giovane Azevedo	Prof. Armando Gil Magalhães Neves	Prof. Otávia F. de S. Rodrigues	Prof. Mauro Passos	

Fonte: Site APUBH

O entrevistado, membro da oposição sindical, chama a atenção para o que denomina de falta de alternância, de democracia na condução da entidade.

Depois de 2012 o sindicato nosso ainda continuou numa perspectiva, eu acho, fraca no sentido da mobilização. Muito poucas assembleias, sem discussão, pautas completamente irrelevantes e isso foi desgastando muito. Desgastando tanto que eu, inclusive, na época junto com outros professores, alguns inclusive da FAE, a gente fez uma chapa para a APUBH, tivemos muito apoio, mas perdemos. Depois fizemos outra e perdemos de novo. Isso foi desestimulando porque a participação era pouca e o grupo controlava muito as eleições, burocratizava tudo e, finalmente, mais recentemente um grupo conseguiu mudar, porque já havia quase 20 anos que não mudava, praticamente, a diretoria do sindicato. Isso é ruim, sindicato não pode se perpetuar, tem que ter alternância. Aliás, tudo na democracia tem que ter, se não tiver uma alternância é ruim (Prof. Rogério).

⁶⁴ Professor do Setor de Técnicas de Laboratório no Colégio Técnico da UFMG(COLTEC/UFMG).

⁶⁵ Professor do Departamento de Ciência da Computação no Instituto de Ciências Exatas da UFMG (ICEX/UFMG).

Uma das professoras entrevistadas e integrante da oposição sindical desde 2011 revela que, apesar de haver procurado, desde quando ingressou na carreira (em 2002) não encontrou na UFMG agrupamentos de resistência e oposição à diretoria do APUBH com que pudesse se congrega sindicalmente.

Quando voltei para a universidade, vamos dizer assim, eu fiquei procurando onde é que estavam os professores que faziam resistência ou que eram oposição ao sindicato... Ao sindicato não, à diretoria da APUBH né? Tudo isso. Eu fiquei procurando e tal e não encontrei. Eu vou te dizer, assim, eu encontrei pessoas, uma ou outra, que volta e meia respondia uma ou outra pergunta, mas assim, em termos de tentar aglutinar coletivamente pessoas eu não fui chamada, não tive a experiência de ter sido chamada por ninguém, ninguém mesmo, para poder participar de qualquer coisa que dissesse respeito a uma resistência às diretorias da APUBH que tinham entrado a partir, se não me engano, de 2002 (Profa. Marilda).

A mesma entrevistada relata como se deu o surgimento do movimento de oposição em 2011 que integrou.

Somente a partir de 2011 quando foram se constituindo grupos de questionamento, de resistência em alguns locais de trabalho no interior da UFMG é que, assim, nesse movimento, vamos dizer assim, dos locais de trabalho em direção às preocupações mais gerais dos problemas da categoria, aí que eu, por exemplo, comecei a conversar com colegas de outras unidades, da própria Faculdade de Educação e outros colegas (Profa. Marilda).

O panorama revelado pelos entrevistados e documentos sindicais demonstra que por mais de 10 anos a burocracia à frente do sindicato dos professores da UFMG exerceu hegemonia sem que quase nenhuma oposição consistente surgisse até 2012. Pode-se afirmar que “governava em paz”. Quando a oposição sindical ganha maior robustez a ponto de concorrer ao pleito, a diretoria assume o caminho de embate frontal e aprimora suas estratégias de controle, visando se fortalecer ante à oposição. Com uma atitude desproporcional com relação à oposição, a diretoria chega a retardar a filiação de um de seus membros segundo a denúncia expressa no documento citado abaixo.

Nesse cenário, professores com posições políticas explicitamente divergentes ao grupo que hoje dirige o sindicato foram impedidos de se filiar. O caso mais emblemático diz respeito ao que ocorreu com o professor Márcio⁶⁶, que efetuou sua filiação no dia 22/12/15 e, até o momento, a sua inserção definitiva no quadro de filiados não foi concluída. Tal fato não apenas impediu que este professor pudesse integrar a chapa de oposição que disputa as eleições do sindicato (CHAPA 2 APUBH VIVA), como, também, impedirá o seu direito de participar deste pleito como sindicalizado com direito a voto. (chapa_A PUBH_VIVA_2016-2018)

⁶⁶ O nome citado trata-se de um codinome.

Os diretores do APUBH também chegam a propor a expulsão de 2 (dois) membros de seu quadro associativo. A oposição se move e restabelece o vínculo dos docentes, derrotando a posição arbitrária da diretoria em 2016 como revela essa entrevistada

Porque, inclusive, quando a gente consegue, pela primeira vez, uma assembleia derrotar uma posição da diretoria do sindicato foi que começou um processo maior de... Eu acho, talvez né, foi quando a gente conseguiu derrotar a tentativa de expulsão de dois professores dos quadros de filiados do sindicato: professores Paulo e, esqueci o nome, e Rômulo⁶⁷ né? (Profa. Marilda)

Como parte da política de isolamento e linchamento público da oposição, apresentada como “bárbaros”, “sem decoro”, e como aqueles que “nem possuem estatura ética para representar quem se dedica ao ensino, à pesquisa e à extensão de qualidade dentro da Universidade Federal de Minas Gerais”, a diretoria do APUBH chega a ocupar duas edições do jornal do sindicato (jornal_38_2015 e jornal_39_2016) para desqualificar os “aventureiros” da oposição. Em tom desafiador, a diretoria do APUBH busca desqualificar a oposição perante a base.

E desafio-os a explicarem porque o grupo da atual Diretoria consegue permanecer por mais de uma década se não atende aos anseios da categoria. (jornal_39_2016).

No mesmo jornal, a diretoria da entidade afirma que a oposição busca destruir a autonomia da APUBH, propondo retorno ao ANDES/SN e a retomada do ciclo de greves docentes anuais.

Querem destruir a autonomia da APUBH, construída a grandes esforços e sacrifícios, para levar a representação sindical da APUBH de volta para os braços da Andes. Querem destruir o trabalho duro de cada um de nós, professores da UFMG, propondo greves anuais, como a Andes tem feito, que duram meses, sem resultado efetivo. Cabe a você, filiado, dizer não à destruição prometida por esses aventureiros que querem impor sua agenda política à toda UFMG e dizer sim ao interesse exclusivo dos professores da UFMG, que temos construído ao longo desses 10 anos, com os frutos que deixamos como marca à frente da direção da APUBH.” (jornal_39_2016).

O mesmo texto satiriza a oposição sindical e se opõe, mais uma vez, ao sindicalismo combativo e à prática de greve, buscando apoio dos sindicalizados ao modelo de sindicalismo adotado pela diretoria do APUBH nos anos analisados.

Mas temos certeza de que não é de um "sindicato de luta" que os professores de universidades federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco estão precisando. A solução para os graves problemas das universidades federais não

⁶⁷ Os nomes citados tratam-se de codinomes.

pode ser resumida em mais uma proposta de entrar em greve junto com o conjunto dos servidores públicos federais, que, aliás, nem cogita nisso em meio à grave crise política e financeira pela qual o país passa. A Andes, é claro, fez 5 meses de greve em 2015, sem obter nada, e chama para nova greve em 2016. Por essas e outras é que não goza de grande prestígio junto aos professores de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco. (jornal_39_2016).

Em 2016 a partir da revolta acumulada pelas precariedades das condições de trabalho e ensino, contra o *impeachment* da ex-presidente Dilma, o anúncio da “PEC do Teto de Gastos” (PEC 241/2016) e da Reforma do Ensino Médio propostas pelo governo Temer, ocorre uma forte mobilização nacional da educação básica e superior. O movimento estudantil da UFMG foi vanguarda do movimento nacional ocupando a grande maioria dos prédios da universidade, obrigando, assim, os professores a paralisar suas atividades. Em contrapartida, em nenhum dos jornais ou boletins entre os disponibilizados pela diretoria do APUBH à essa pesquisa há qualquer menção ao *impeachment* ou mesmo à PEC 241. Pode-se afirmar que estes temas, divisores de água da realidade brasileira a partir dos anos 2016, não fizeram parte da política pública de agitação e mobilização do sindicato. Sobre este fato uma das entrevistadas comenta:

Mas o que posso te dizer é, nem durante o impeachment da Dilma eu vi movimentação sindical ou eu recebi alguma coisa do tipo: “Vamos como sindicato protestar! Porque isso é uma violação do nosso direito, nós elegemos legitimamente”, nem isso (Profª. Mariana).

Impedidos de trabalhar pelas ocupações estudantis desde de outubro/2016, os docentes da UFMG deflagram uma greve em novembro que desde o início é referenciada como greve “*para marcar posição*” e quando votada é por tempo determinado, com o término marcado para o dia 13 dezembro de 2016. Esse fato fez a greve da UFMG destoar movimento docente nacional que aprovou e praticou a greve por tempo indeterminado.

Segundo a ata da assembleia de greve (ata_43_2016) ocorre a “*aprovação do indicativo de greve a partir de 16/11 com término dia 13/12 (segunda votação da EC no Senado)*”. O documento faz questão de destacar que “*a greve foi deflagrada para sinalizar a oposição da categoria à aprovação da PEC do Teto*”, ilustrando uma nítida intenção em identificar a greve enquanto momento passageiro cujos objetivos são estritamente políticos.

Devido às condicionantes relatadas, entre os docentes há aqueles que não reconhecem as mobilizações de 2016 como movimento de greve docente.

E em 2016, por isso que não acho que é um movimento sindical de greve, em 2016 esse chamamento foi dado pelos alunos (Profa. Mariana)

As experiências das greves docentes na UFMG durante os anos 2000 demonstram um trajetória sindical marcada pelo conflito entre a busca por negociações e mediações com o Estado, de modo a estabelecer relações de confiança, apoio e barganha com o governo, e a forma tradicional e combativa de atuação do movimento sindical que preza pela independência política e pela auto-organização da classe trabalhadora. Sob os governos petistas, o sindicalismo docente e a luta sindical na UFMG são marcados pelo vínculo entre os modelos de capitalismo sindical e capitalismo acadêmico. A transfiguração para o capitalismo sindical e o curso deliberadamente rupturista do sindicato dos professores da UFMG indicam uma adaptação ao ordenamento estatal combinada com a especialização em gestão dos direitos por parte das diretorias vigentes. À frente do sindicato não mais setores identificados por sua reconhecida combatividade. Na condução do sindicato diretores e ex-diretores apoiados por uma equipe técnica responsável por viabilizar um projeto gerencial de sindicato.

O protagonismo da UFMG em promover rupturas com as entidades nacionais também merece destaque. Pode-se arriscar a afirmar que se hoje há dispersão do movimento docente nacional ou mesmo confusão entre a base docente acerca de por onde se orientar no que se refere ao sindicalismo docente nacional, as diretorias do sindicato de professores da UFMG tem parte importante desta responsabilidade.

Os episódios levantados neste capítulo confirmam a sincronia entre o alcance de patamares de excelência por parte da UFMG e a incômoda reticência e até mesmo aversão à prática grevista por parte dos diretores do sindicato de professores desta universidade. Chama atenção o fato de que apesar de que tenham ocorrido fortes greves nacionais, no decorrer dos processos políticos e da assimilação dos patamares de excelência em pesquisa sob os governos do PT, a UFMG “sai de cena”; um comportamento destoante ao da década anterior em que, como demonstra o histórico presente no *site* do sindicato, a UFMG foi protagonista das mobilizações sindicais da categoria. Das práticas sindicais empreendidas pelo APUBH, desaparece a luta e a combatividade. Nas duas greves de que a UFMG participa em 2012 e 2016 a categoria localmente não só esteve em descompasso com o movimento nacional quanto para ocorrer se enfrentaram com as forças presentes nas diretorias do APUBH. A greve de 2012 teve o movimento docente combativo local como protagonista. A greve de 2016 contou com explosão do movimento estudantil.

Elemento que merece uma análise mais detida é também o fato de que em momento de choques agudos, de greve, insurgiu o agrupamento de oposição (Coletivo de Professores da UFMG) que buscava mudanças na política levada a cabo pela diretoria do sindicato docente. Não fosse a prática grevista, originária do movimento sindical e docente combativo brasileiro, a burocracia à frente do sindicato de professores da UFMG teria “governado” em paz.

5 A ATUAÇÃO SINDICAL NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DA UFMG

No capítulo que encerra esta dissertação o objetivo foi problematizar como os docentes “produtivos” se relacionam com o sindicato e a luta docente a partir da perspectiva dos próprios professores. Ao buscar apreender como os sujeitos analisam suas entidades de representação e como se auto identificam do ponto de vista do pertencimento de classe pretendeu-se trazer à tona a subjetividade e a expectativa (ou descrença) política dos professores da UFMG com a luta sindical e coletiva.

Por ser a UFMG uma universidade de excelência e, no caso brasileiro, a universidade de pesquisa ser estatal e pública em que a Pós-Graduação é irradiadora do paradigma da produção de conhecimento-mercadoria, a escolha do extrato de 11 (onze) docentes se baseou no critério de vínculo com a Pós-Graduação. Conhecer as concepções políticas dos docentes “produtivos” filiados, em sua maioria, ao sindicato de professores da UFMG e como eles se relacionam com as lutas sindicais, das quais o sindicato é parte, integraram o problema de pesquisa desta dissertação.

A autorreferência à condição de trabalhador intelectual e de funcionário do Estado, sob os governos petistas, revelou-se grande influenciadora da percepção docente acerca da exploração e da dimensão do conflito capital-trabalho na universidade. Identificam a pesquisa acadêmica nas universidades públicas brasileiras como um diferencial quando a referência são as UCM dos países centrais do capitalismo. Tal condição traria às atividades docentes elementos de autonomia na perspectiva de alguns e de sobrecarga na visão de outros. Apesar de que a maioria dos entrevistados se considere pertencente à classe trabalhadora, considera-se uma classe trabalhadora de elite, intelectualizada. Em geral se referem ao trabalho lhe atribuindo elementos de liberdade e prazer. Veem como privilégio relativo o fato de receberem para estudar.

Entre os docentes entrevistados chama atenção o fato de a pauta econômica referente ao reajuste salarial ser concebida como parte da atuação genérica e limitada do sindicalismo. A maioria dos entrevistados não identifica o reajuste salarial pleiteado nacionalmente como prioridade dentre as reivindicações, em se tratando da realidade brasileira. Quando questionados sobre qual pauta seria a principal motivação para reclamar junto ao governo, as respostas foram relacionadas às condições de trabalho. Apesar de que a maioria entre os entrevistados se refira aos governos do PT, com destaque aos de Lula, como um período de

“tranquilidade”, os docentes “produtivos” comentam a insuficiência de orçamento vivenciada nas universidades públicas brasileiras. Como para viabilizar sua pesquisa o “pesquisador empreendedor” depende de angariar recursos, ao reivindicar condições de trabalho compreende-se que, na prática, os entrevistados estão se referindo à necessidade de orçamento para pesquisa, não contrariando a lógica da indução de métricas produtivistas em seu trabalho.

Refletindo um espectro de preocupação circunscrito à esfera local, o APUBH apareceu como principal menção entre os professores da UFMG entrevistados. Ao se referirem às suas diretorias no período de 2003 a 2016 os depoimentos apresentam críticas relacionadas à falta de direcionamento e combatividade por parte do sindicato, apesar de que também possa ser encontrado nos relatos algum nível de simpatia pelo diálogo com os governos até mesmo na forma de *lobby* e à preservação do funcionamento institucional.

Apesar de que demonstrem em seus depoimentos consciência política, e reflitam elementos de crítica à incursão do capitalismo acadêmico e do produtivismo na UFMG, os docentes “produtivos” imersos no trabalho intensificado atribuem a atuação sindical a terceiros, aos “sindicalistas”. Preferem a negociação com os gestores do Estado às práticas de greve. Foi comum entre os docentes a crítica de que, diferente dos setores produtivos, a greve de funcionários públicos seria contraproducente para disputa da opinião pública e para o “desarranjo” do calendário e dos prazos acadêmicos. Vale registrar que a pouca identificação dos docentes da UFMG com as práticas de greve “coincide” com o período em que o sindicato de professores desta instituição sai da cena combativa nacional.

Formas de resistência de cunho individual também foram relatadas pelos docentes como recurso subjetivo, e até mesmo existencial, para lidar com as distintas facetas e dimensões da exploração no trabalho. Para enfrentar a competição típica de uma universidade de padrão produtivista, e também as omissões dos diretores de seu sindicato, os docentes desenvolveram mecanismos tais como a busca por recurso terapêutico, o diálogo entre pares, a resiliência e a desfiliação sindical para lidar com os reflexos desse contexto na realidade da UFMG.

5.1 As entidades sindicais segundo o relato dos entrevistados

Pela dinâmica de movimentação da UFMG ante o cenário das políticas educacionais e as reconduções que a entidade representativa dos professores desta instituição adotou frente ao sindicalismo docente brasileiro, conhecer a dimensão deste processo segundo a ótica dos

docentes de base importa para compreensão da luta sindical docente em seus distintos ângulos.

Ao buscar aproximar dos elementos estruturais e subjetivos que estão “por trás” do caminho rupturista e de privilégio à via negocial adotado pelo APUBH pretendeu-se relacionar a concepção político-sindical dos professores “produtivos” da UFMG, que é uma universidade de excelência, com o sindicalismo praticado por diretorias da entidade na esfera local e nacional.

Quando abordados sobre sua opinião acerca do APUBH e das entidades nacionais do sindicalismo docente, a saber: ANDES/SN e PROIFES, as memórias mais significativas dos entrevistados se referiram ao APUBH que, isoladamente, concentrou quase metade das menções referentes à atuação sindical com mais que o dobro das citações ao ANDES/SN e ao PROIFES. Este dado pode indicar que entre os professores entrevistados há maior propensão a que se apropriem e se posicionem quanto aos acontecimentos relacionados aos sindicatos e à luta sindical a partir de referências locais e regionais que conhecem e com as quais parecem ter contato mais direto.

Chamou atenção o fato de que nenhum dos entrevistados, além dos docentes da oposição sindical, sequer ouviu falar do MDIA. Apesar de ter sido impulsionado e coordenado pela diretoria do sindicato de professores da UFMG, nem mesmo entre os docentes desta universidade a “nova entidade” alcançou repercussão.

Ao analisar a virada dos anos 1990 para os 2000 é possível identificar no relato deste docente a percepção de que no ANDES/SN se praticava um tipo de sindicalismo com desvio esquerdista, hegemônico pelo Partido dos Trabalhadores Unificado (PSTU). E complementa que, em sua visão, a disputa sindical não seria para “amadores”.

Nos anos 90 nos incomodava um pouco isso, quer dizer, a ANDES aquela altura era hegemônica pela Convergência do PSTU. Eu lembro de entrar anos 96 em greve, 98 em greve, 2001 em greve, falei: “Gente, não acho graça em ser instrumento de capital político, das prioridades políticas do PSTU, com todo devido respeito, não estou no horizonte” e a resposta padrão era: “Então você tem que se organizar e disputar o sindicato”. Eu falei: “Gente eu não nasci ontem, (...) isso não é pra amadores”, entendeu? (Prof. Marco Túlio)

Esse outro entrevistado, apesar de confundir as siglas (citar ANDIFES em lugar de ANDES), afirma considerar que o ANDES/SN pratica o sindicalismo das “críticas estereis” e da oposição a priori. Para ele o PROIFES seria o sindicalismo de assimilação das políticas do

governo e comenta que a falta de independência política leva a uma confusão entre partido e governo e ocasiona “perdas” às entidades sindicais.

Eu sou crítico frontal da ANDIFES. A ANDIFES teve gestões desastradas, a ANDIFES, salvo engano, posso estar enganado, apoiou o golpe de 2016. Você pode até me corrigir, eu vou até procurar aqui na internet, mas acho que apoiou o golpe de 2016. Isso é de uma miopia política imperdoável. A ANDIFES teve uma presidenta lá do Nordeste que era um desastre! Um desastre! Então, nossa, eu espero que a ANDIFES tenha mudado um pouco o perfil, porque ela era desastrosa. O que a ANDIFES era desastrosa por um lado, o radicalismo juvenil, pueril, inconsequente, frágil, pouco embasado, está certo? De uma cretinice e de uma ausência de visão acadêmica e política mais sólida, coisas inaceitáveis! E o que você tem? De um lado você tem o PROIFES que é quase pelego, para falar bem a verdade, quase funcionou como uma espécie de sucursal dos governos petistas, não dá também né? Essa é uma questão fundamental! O sindicato não pode se confundir com o partido político, não pode se confundir com o governo, porque se ele se confundir perdeu! Perde o governo e perde o sindicato, entendeu? (Prof. Daniel)

Avesso ao sindicalismo confrontacional do ANDES/SN, para esse entrevistado o PROIFES seria sua antítese e se constituiu como produto de suas dissidências, sobretudo presentes na FAFICH, a caminho de um sentido oposto ao praticado pelo ANDES/SN.

Depois a coisa muda completamente, né, se a APUBH nos anos 90 está próxima, quer dizer, as prioridades do ANDES acabavam sobressaindo, nos anos 90, talvez em parte por causa desses conflitos que tiveram lugar, eu não fui viver lá dentro do sindicato, então não sei como eles metabolizaram isso, mas talvez por causa da dissidência cada vez mais aberta, cada vez mais manifesta de um grupo crescente de professores, sobretudo, mas não apenas na FAFIFCH, pode ter levado eles a certa altura para o PROIFES (Prof. Marco Tulio).

Até mesmo para este docente, gestor que administra e conserva a estrutura da universidade produtiva, o sindicalismo protagonizado pelo APUBH disse respeito a um sindicalismo de tipo “pelego” que foi impactado pelas relações do petismo com o Estado. É o que se pode reconhecer na afirmação do entrevistado, que seguiu explicitando sua percepção.

Aí a coisa é quase como se virasse o oposto, aquela coisa mais confrontacional completa, teve um momento de, como dizer? Eu posso cometer injustiça com as pessoas, mas era percebido como uma coisa mais pelega né? PT no poder, todo mundo mais ou menos petista, todo mundo meio intelectual, meio de esquerda, a esquerda no poder, todo mundo com uma postura bem mais compreensiva com o governo. Mas sim, por outro lado também vinha mais recurso, vinha mais recurso de um modo geral. A coisa, talvez, até tenha ido no extremo oposto, a APUBH teve um momento de esvaziamento, que aconteceu um pouco com o movimento sindical com o Lula na presidência. Entregou um monte de coisa, o pessoal aceitou. Muita gente no movimento também foi exercer funções no Estado que é natural, aí você dá uma esvaziada (Prof. Marco Tulio).

Mesmo tendo um posicionamento autodeclarado como crítico ao que entende como sendo o posicionamento “muito à esquerda” do ANDES/SN, um docente da área de Exatas entre os entrevistados afirma ver com maus olhos a divisão que ocorreu no sindicalismo docente nacional com a criação de outro sindicato, o PROIFES.

Então, o primeiro presidente do PROIFES o cara era amigo meu, químico orgânico na Federal do Rio Grande do Sul. E houve uma dissidência, eu não sei exatamente da história, porque eu não participei muito né, mas o ANDES estava com um viés muito, com uma diretoria muito à esquerda e um grupo de professores não concordava com as posições e acabou que esse grupo de professores criou esse novo sindicato. Eu não concordo com isso, embora, do ponto de vista ideológico, eu me alinhasse mais um pouco com algumas das coisas que o PROIFES pregava na época. (...) eu conhecia o presidente do PROIFES, que era um sujeito que eu respeitava e respeito, que era o Rolim, mas eu não acho certo você fazer uma divisão, isso só enfraquece a nossa categoria, tá? Do mesmo jeito que acontece com vários partidos, não acho certo as divisões. Se você tem uma posição dentro de uma categoria, você tem que defender a posição, se a sua posição foi perdedora durante os processos de eleição, durante os processos de negociação, eu acho que você tem que aceitar isso e continuar lutando pelas suas ideias e não criar seu próprio sindicato. (...) Eu não concordo com isso, não sei se a pergunta era essa, mas a minha visão é a seguinte, eu nunca me inteirei muito das pautas do PROIFES, mas eu acho que é muito ruim pra gente você ter um sindicato dividido como a gente tem (Prof. Otto).

Sobre essa divisão no sindicalismo docente nacional, outro entrevistado, membro da oposição sindical local, compara o que para ele é o sindicalismo praticado pelo ANDES/SN e a concepção sindical do PROIFES.

Antes nós tínhamos o ANDES que unificava um pouco mais a luta docente e hoje nós temos outros sindicatos, temos o PROIFES. Temos diferença entre eles: um é mais engajado numa luta mais plural, uma luta não só em defesa da universidade pública e dos salários, mas defesa também de outras questões como inclusão, ações afirmativas e autonomia da universidade; e outras mais, digamos, vinculadas ao pragmatismo sindical, que é o PROIFES, que está muito vinculado à negociação de benefícios para a categoria, como melhorar negociação, negociar um ou outro benefício (Prof. Rogério).

Há também entre os entrevistados a posição de que nem o ANDES/SN nem o PROIFES os representam. Segundo o relato deste entrevistado, tanto o ANDES/SN quanto o PROIFES seriam uma expressão da “velha política”.

Eu não me identifico com a ANDES também não, eu acho a ANDES uma coisa que também acho que identifico muito com essa velha política, entendeu? Então eu acho que tem uma coisa que a própria ANDES não me satisfaz muito, o PROIFES também não, então acho que meio sem nenhum deles (Prof. Joaquim).

Sobre o MDIA e a forma de sua construção, uma das docentes entrevistada que compôs a oposição sindical local durante o período estudado afirma que a tentativa de criação desta entidade revela a submissão das diretorias da APUBH às políticas empresariais e governamentais hegemônicas em curso.

Isso o MDIA. Isso! (...) uma submissão completa das diretorias do sindicato às políticas hegemônicas em curso, tanto pelas políticas empresariais quanto governamentais durante todos esses anos. Caso contrário essas diretorias teriam chamado os trabalhadores de base, teriam tentado movimentar os professores para lutar pelos direitos e contra corte dos seus direitos básicos, muito básicos, inclusive, previdenciários e salariais e tal. Como foi o que nos mobilizou em 2011, em especial, e em 2012 com a própria greve (Prof. Marilda).

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), criada em 1989, foi muito referenciada no discurso dos docentes “produtivos” da UFMG como quem tem cumprido a função de mediação junto ao governo contra os ataques orçamentários e de cunho ideológico às universidades. À figura dos reitores é atribuída a função de representar os docentes junto ao governo em suas demandas relacionadas ao trabalho. Em uma das assembleias do APUBH ocorre o encaminhamento de “*Solicitação à ANDIFES para que se manifeste em apoio à luta contra a PEC*” (ata_44_2016) demonstrando que a “fronteira” entre os docentes de base e os que ocupam cargo de “mando” também é rompida pelas diretorias do sindicato.

Aparentemente a busca de apoio político da ANDIFES para questões sindicais revela a assimilação por parte de alguns entrevistados ao ordenamento estatal e evidencia a atribuição do papel político que deveria ser do sindicato à administração universitária central. Isso fica evidente na entrevista de uma docente que afirma desconhecer a representação política no ANDES/SN, ao passo que declara acompanhar de perto a atuação do ANDIFES. À primeira vista, confunde os papéis de ambas as entidades.

Hoje em dia eu não sei nem quem são os representantes no ANDES. E hoje eu vejo muito mais a mobilização e a tentativa de um posicionamento político do órgão de representação dos reitores, do que do sindicato de docentes. Para dizer a verdade (Prof. Cecília).

Não raro, esse tipo de posição coaduna com a defesa da atuação combinada da reitora da UFMG junto da ANDIFES como veículo para intermediação dos interesses da instituição junto ao Congresso Nacional (CN). É o que se depreende da afirmação de um entrevistado,

gestor na UFMG, que defende a prática lobista da ANDIFES e da reitora da UFMG no CN, uma espécie de “divisão do trabalho” entre elas.

Então é valiosíssimo que você tenha as associações civis, da ANDIFES até o sindicato, fazendo o debate político e quanto mais penetração eles tiverem na casa, melhores condições você tem de fazer isso, de maneira a nos fazer permitir tentar administrar em condições adversas, sem ter que entrar no bate-boca, a instituição, como tal, entrar no bate-boca de notas públicas e etc e passar recibo dos factoides do governo. Então essa divisão do trabalho ajuda muito e no dia a dia também (Prof. Marco Tulio).

Por identificar que houve uma assimilação por parte do APUBH aos governos do PT, uma das entrevistadas argumenta que por consequência desta adaptação restara à reitoria o papel de articuladora política.

Mas aí a APUBH foi... Ou seja, nesse momento ainda era aquela APUBH completamente alinhada com o governo. Eu acho isso muito perigoso. Eu acho muito perigoso. Você ser alinhado com o governo não é um problema. Você deixar de ser crítico porque você está alinhado é um grande problema. Nós não podemos fazer isso, sindicato algum pode fazer isso. Universidade alguma pode fazer isso. Não é porque tivemos governo Lula e Dilma que nos abasteceu, digamos, que a gente tem que engolir tudo. E foi o que aconteceu. Erro gigante nosso! De deixarmos de sermos críticos em relação a isso. E aí virou cordeirinhos. Vamos ser claros? Viramos cordeirinhos. E agora que a gente está no governo da oposição a gente não sabe o que fazer. Não somos mais articulados, deixamos de nos articular. E sobrou, de novo, para a reitora exercer mais esse cargo, né? Esse papel de articuladora. É complicado. (...) Então, hoje, no nosso meio, o nosso intermediário de comunicação, acerca da política pública de educação, é a reitoria. Ela tomou pra ela esse papel que o sindicato não está exercendo (Profª. Cecília).

Sobre o processo de ruptura do APUBH com o ANDES/SN e seu movimento de construção do PROIFES esta mesma docente que na ocasião apoiou a desvinculação do ANDES/SN, na atualidade avalia que foi algo negativo e se refere a seu sindicato local como sem força política para exercer qualquer tipo de pressão.

É dissidente de um nacional... de um sindicato nacional, mas ela não é chamada pra mesa de negociação. Então gente está a ver navios. No final das contas é isso que está acontecendo. O que naquele momento a dissidência foi boa. Eu votei, inclusive, para... Hoje eu revejo tudo isso como tendo sido algo negativo. Porque a APUBH que nós temos hoje não tem movimentação nenhuma. Ela não tem pressão. Ela não faz pressão. Ela não tem força política para exercer qualquer tipo de pressão (Prof. Cecília).

Essa mesma entrevistada argumenta que essa dissidência do APUBH e suas brigas o levaram à apatia e reduziram sua força em nível nacional.

E, assim, eu acompanhei essas dissidências todas, essas brigas. Mas hoje eu acho, eu vejo o sindicato morto. Apático! De pouca força a nível nacional (Prof. Cecília).

Ao tratar da relação do sindicato local com as entidades nacionais um docente da oposição sindical local entrevistado critica a representatividade da diretoria do APUBH que busca assento à mesa de negociações com o governo, como representante dos professores da UFMG, para defender aspectos particulares, ignorando a existência do RJU.

Mas até então era um sindicato isolacionista. Ainda que eles fossem mais vinculados e simpatizantes ao PROIFES, mas é um sindicato que, inclusive, tinha pretensões de ir ele próprio nas reuniões nacionais para negociar pautas específicas, o que a gente sempre criticou. Quer dizer, não existem pautas específicas já que nós vivemos num regime jurídico único. Então como um sindicato local pode querer, vai sustentar a mesa de uma negociação nacional, com que representatividade? Eu acho que aí já é demais. Uma coisa é você ter dois sindicatos representativos, como o PROIFES e ANDES negociando porque têm base, têm uma grande base, têm vários outros sindicatos reunidos ali sob a coordenação dessas chamadas centrais. Agora, daí você fazer um sindicato, dizendo: “Não, aqui a gente discute nossos aspectos particulares” é algo que eu acho que numa carreira nacional não é recomendado (Prof. Rogério).

Outra crítica dos docentes entrevistados refere-se à política assistencialista e pouco política dos diretores do sindicato docente da UFMG e a sobrevalorização dos bailes anuais promovidos pela entidade por ocasião da celebração do dia dos professores, como argumenta uma docente da área de Biológicas.

Tem tanto autor legal dentro da UFMG que a APUBH pode fazer uma tarde de leitura. E nesse contexto entrar a questão política. Eu não vejo um baile como sendo algo nesse sentido (Prof. Cecília).

A partir de uma perspectiva histórica da prática sindical na UFMG, um entrevistado denuncia a ausência de reuniões e assembleias dos docentes, a desmobilização e as reclamações de colegas sobre essa conduta sindical do APUBH.

Se antes a APUBH era um sindicato habituado a puxar greve, em que uma assembleia de 50 a 100 pessoas decretava greve que parava nós todos no dia seguinte, nos anos 90, agora em 2015 quando a casa começa a cair de novo, a APUBH não puxa assembleia nenhuma, para coisa nenhuma. Tinha virado uma coisa... Eu não participei muito disso, mas lembro dos colegas se queixando e reclamando: “Não é possível, a gente precisa se reunir!”, ia lá e a APUBH não puxava (Prof. Marco Tulio).

As mudanças de postura no APUBH são percebidas por outros entrevistados, como fica evidente no excerto abaixo transcrito em que o docente se referencia à gestão do APUBH 2018-2020, não abrangida neste estudo.

Por outro lado, ele tem que ser aguerrido, combativo, porque igual a APUBH nossa mesmo andou um tempo aí na mão de um pessoal que não era aguerrido, não era combativo. Então, assim, isso dá uma diferença enorme! Você vê que durante os anos em que a APUBH esteve com esse pessoal você via pouca coisa da APUBH (Prof. Joaquim).

Também recuperando a memória histórica do movimento sindical na UFMG este mesmo entrevistado destaca a grande participação de docentes nas greves e nas assembleias na década de 1980, compara as gestões do APUBH nos anos 2000 com as da década anterior e identifica negligência na condução da política da diretoria do APUBH no período analisado.

Então na década de 80 mesmo eu participei de algumas greves que foram muito importantes e teve uma participação enorme. Eu lembro de uma assembleia que nós fizemos no ICEX, no antigo ICEX, (...) com mil pessoas. O Pompeu, (...) era presidente da APUBH e ele comandou uma assembleia para mais ou menos mil pessoas e tinha todas as pessoas, tinha desde pesquisador... (...) Houve esse período que a APUBH ficou em mãos meio, quer dizer, que não mobilizava e tal, (...) Mas antes disso toda as chapas da APUBH tinham um posicionamento ideológico claro, tinha uma posição mais à esquerda, então isso é uma tradição no sindicalismo né? (...) Ela não era combativa. Tanto que a gente quase não tinha notícia da APUBH. A gente tinha notícias mais de pessoas falando: “Poxa, mas nós estamos tentando e a APUBH boicota, a APUBH não comparece”, então isso aí foi um período que isso ficou marcado, eu acho (Prof. Joaquim).

A necessidade de renovação no sindicato de professores da UFMG com vistas à uma maior sintonia com a classe foi destacada por um entrevistado, ainda que reconheça méritos na gestão do sindicato.

(...) acho que precisava haver uma renovação. Acho que a gestão anterior teve mérito, mas teve um monte de defeitos também e era importante que houvesse uma maior sintonia entre sindicato e a classe do professorado (Prof. Daniel).

Uma crítica tecida nas entrevistas sobre a gestão da APUBH refere-se à ocupação dos espaços do sindicato de forma pouco democrática. Para uma entrevistada, com pouco tempo na carreira, os espaços do sindicato são colonizados por certos grupos e isso desincentiva a participação dos professores.

Me parecem espaços colonizados por certos grupos, então eu não sei se é pura formalidade. Eu não acho que é pura formalidade, mas eu também não sei se é totalmente democrático. Eu acho que tem uma... E aí acaba desincentivando quem tem interesse, porque: “Não, esse espaço aqui é do fulaninho. Nesse espaço tem

beltraninho e ciclaninho”, enfim, essa foi minha visão sobre o problema (Profa. Mariana).

Apresentando uma síntese mais analítica do que concebe ser o sindicalismo praticado pelo APUBH, uma entrevistada, integrante da oposição sindical local, chama atenção para o corporativismo e a postura gestorial que caracterizaram as direções no período analisado.

Então tem um corporativismo das direções da APUBH muito localizado também, aí teria que entrar em detalhes para ver as políticas das diretorias nesse processo para poder definir. Uma das coisas talvez que caracterize isso seja um assento nas causas trabalhistas, muito específicas, tá? De lutas por direitos que poderiam ser recorridos ou revistos via justiça. E aí você põe uma diferenciação entre um sindicalismo de massas e um sindicalismo gestorial só de administração do próprio sindicato né? Ou de administração da categoria, em termos sindicais né? Você tem especialistas aí em gestão de direitos né? Se é que se pode chamar assim (Profa. Marilda).

Sobre a questão das sucessivas desvinculações do sindicato local com o sindicalismo nacional a mesma entrevistada destaca tais medidas como sendo fruto de uma política deliberada das diretorias.

Essa recusa ou uma política deliberada de não se vincular com professores nos locais de trabalho, nas universidades em nível nacional e, tampouco, com a diretoria do sindicato nacional, nem com uns e nem com outros, fez com que isso também caracterizasse essa diretoria. De certa forma porque essas diretorias também fizeram um incremento na sua política na formação de agrupamentos nacionais contrários à diretoria do ANDES (Profa. Marilda).

Sobre as críticas quanto à atuação gerencialista e assistencial do APUBH levantadas pelos colegas que compunham a oposição sindical, apesar de que concorde esta entrevistada considera haver uma relativa omissão dos docentes de base, grupo em que ela se inclui.

Isso foi uma coisa que a gente começou a se dar conta, exatamente, pelo questionamento de alguns professores, de alguns sindicalizados do coletivo. Eu acho que a gente não se dava conta do quão importante era ter essas informações. Então foi legal ver isso mais escancarado, né? De ver a sede que foi muito dinheiro que foi gasto. Como eu não entendia muito de questões sindicais, a gente vai deixando acontecer, né? Mas, tipo assim, tem uma questão de omissão sim. Então a gente... Não é bom a gente se ver nisso, mas eu tenho meia culpa, de omissão mesmo! (Profa. Sônia)

Para este entrevistado a diretoria do APUBH haveria se acomodado e se absorvido pelo controle do aparato sindical.

A minha percepção é que a diretoria que entrou é uma diretoria mais, um certo grupo que passou a controlar o sindicato e burocratizou o sindicato, aí o sindicato passou a fazer muito menos política, muito menos priorizar esse lado político, de fazer uma discussão sobre a carreira, sobre as finalidades da atividade docente, sobre as propostas a serem recebidas pelos docentes. Os horizontes e expectativas desses docentes, as políticas públicas que esses docentes deveriam investir. Então eu acho que houve uma gestão muito burocrática que se expressou até na incorporação do campus da Universidade Federal de São João Del Rey que está em Ouro Branco. Então eu sou crítico em relação a isso, a esse lado acomodado (Prof. Daniel).

Percebe-se forte crítica à atuação da APUBH, principalmente nas falas dos entrevistados sindicalizados que compartilham a opinião de que a direção do sindicato no período analisado era menos ativa que as gestões anteriores. Ao lado do fato de que entre os docentes entrevistados há aqueles que apresentam uma referência política “quase sindical” na Associação de reitores, chama atenção o fato de que a combatividade no sentido da defesa dos direitos de classe, atribuída ao passado do APUBH, é remetida na atualidade ao sindicato de técnicos da UFMG.

Os técnicos alcançaram... e eu acho que o sindicato deles é até muito melhor que o nosso. Porque eles têm uma força sindical e eles conseguiram um posicionamento dentro da universidade que é de extrema importância (Profa. Cecília).

Provavelmente a relação dos docentes que estão à frente do APUBH com seus “colegas de trabalho” em cargo de gestão repercute um corporativismo implícito, revelado também na referência política que a ANDIFES aparentou ser para alguns dos docentes entrevistados. O fato de as relações de trabalho serem reguladas por pares, seja nos processos de avaliação, distribuição de encargos e demais questões relativas às condições de trabalho tende a constituir elemento de apaziguamento dos conflitos inerentes à exploração do trabalho docente no ambiente de capitalismo acadêmico presente na universidade de pesquisa estatal e pública brasileira.

Por ser uma camada de trabalhadores mais proletarizada do que a camada de trabalhadores intelectuais na universidade, recebendo remuneração inferior e exercendo funções exclusivamente administrativas⁶⁸ os técnicos tenderiam a enfrentar com mais nitidez as relações de exploração hierárquicas estabelecidas no ambiente de trabalho mesmo no serviço público. Também por isso o sindicato dos técnicos seria percebido como aquele que conquistou espaço e legitimidade como representante dos funcionários da universidade.

⁶⁸ Mesmo que tenha formação em nível superior.

No relato deste entrevistado pode-se identificar o reconhecimento de hierarquias sociais na universidade vinculadas à dimensão do “*status acadêmico*” de que gozam os professores.

Todo mundo é meio intelectual, meio de esquerda, todo mundo do mesmo lado, mas, na verdade, poucas organizações são tão hierárquicas, tão rígidas, tão duras, quanto a Universidade quanto a esses status, porque tem esse status acadêmico pairando sobre tudo (Prof. Daniel).

O corpo docente por ser, na maioria dos casos, composto por pessoas que gozam de um modo de vida comum a setores médios da sociedade tenderia a conceber as relações sociais e de trabalho desde outro viés. Especialmente aqueles cuja atividade de trabalho está vinculada à pesquisa, atribuem ao trabalho uma essência mais criativa e prazerosa.

Há que se ressaltar que apesar de que envolva atividade elaborativa, nem por isso o trabalho docente está menos intensificado e alienado pelo capital. Pelo contrário, o conhecimento-mercadoria e a mercadorização crescente da força de trabalho do professor constituem as bases da exploração “de novo tipo” postulada com mais força desde a virada do século XX para o XXI e acelerada em proporções inéditas pela indústria 4.0.

5.2 Concepção e prática sindical a partir da dimensão de pertencimento de classe

A busca por conhecer as relações de classe em suas expressões na universidade produtivista do século XXI orientou o percurso e a forma com que esta pesquisa abordou seus entrevistados. Combinar na análise a dimensão objetiva e estrutural das relações sociais de produção capitalistas em suas atualizações com as perspectivas produzidas pelos trabalhadores, força viva do processo, instalou-se como uma necessidade diante do desafio de relacionar o sindicalismo⁶⁹ com as expressões da exploração e de classe contemporâneas. Isso porque, como se pretendeu abordar no capítulo 1 e mais detidamente no capítulo 3 desta dissertação, a dimensão de classe é derivada da localização estrutural do sujeito na produção e reprodução sociais no capitalismo e também da dimensão subjetiva que delas o sujeito apreende.

Não basta que os trabalhadores se concebam, a partir de sua localização na produção, como assalariados explorados e alienados (classe em si) para fazer recuar a exploração capitalista. É

⁶⁹ Compreendido como o método tradicional de organização sindical dos trabalhadores.

necessária atuação sobre a consciência (de classe para si) que só pode ser desenvolvida nas e das relações sociais de exploração do trabalho pelo capital. Resultante das lutas da classe trabalhadora por melhores condições de vida, historicamente, os sindicatos foram criados. Em que pese que as novas formatações do trabalho, e sociais, portanto, importem para a luta de classes, compreende-se que até que outras formas organizativas para resistência à exploração capitalista se desenvolvam, seguirá sendo sob a condução das entidades sindicais que os trabalhadores têm condições de estruturar sua força organizada enquanto classe coletiva.

Entendendo que a atuação sindical (moderadora da venda da força de trabalho) é condicionada pelas relações sociais de produção e pelas classes em antagonismo em determinado período histórico, partir-se-á às contribuições que foram levantadas na empiria desta dissertação.

Refletindo sobre como a universidade produtiva transformou o trabalho dos docentes de modo a estratificá-lo ainda mais, uma das entrevistadas, integrante da oposição sindical local afirma que as políticas aplicadas na universidade, incluindo as de avaliação, contribuíram para prejudicar a percepção de pertencimento de classe dos professores.

Eu creio que todo esse processo, essas políticas todas elas criaram toda a estrutura de funcionamento, quanto às políticas de avaliação gerais e específicas, também da CAPES que se expressaram nos programas de pós-graduação e tudo isso, estratificaram ainda mais o trabalho docente. Separaram ainda os professores uns dos outros, no que diz respeito às suas possibilidades de atuarem enquanto classe social. E se identificarem também enquanto classe social, enquanto classe trabalhadora ou enquanto sujeito coletivo do que quer que seja. Seja de lutas locais na própria faculdade, seja de lutas mais gerais no interior da universidade ou mesmo enquanto uma categoria profissional nacional. Então eu acho que esse processo prejudicou muito esse nível aí de entendimento dos professores sobre si mesmos como trabalhadores (Profª. Marilda).

No que se refere às questões relativas ao pertencimento de classe, de maneira geral, os docentes “produtivos” da UFMG entrevistados nesta dissertação se consideram pertencentes à classe trabalhadora, embora alguns afirmem se sentir privilegiados devido às suas condições gerais de trabalho, como remuneração, autonomia e ante a possibilidade de desempenhar trabalho “não alienado”. É o que expressam os excertos que se seguem.

Eu não sei, sou trabalhador, o que eu faço? Eu trabalho. Assalariado, recebo salário, não sou nobre, não sou herdeiro de nada. Não sou dono de empresa, sou um empregado, se eu não trabalhar e perder meu emprego, perco meu salário, se eu perder meu salário perco minha renda, sou trabalhador (Prof. Otto).

De modo geral, eu como trabalhador me sinto muito privilegiado. Eu estou em condições de receber um salário, sendo um assalariado, funcionário público, fazer

um trabalho muito pouco alienado, no sentido marxiano da palavra. Eu trabalho pra mim, trabalho com a minha agenda. Eu reconheço que o trabalho docente pode ser trabalhado alienado também, quando a gente pensa em produtivismo, nas metas quantitativas, etc e etc, e nas aulas que, às vezes, você tem que dar e que não vê muito sentido naquela disciplina. Mas a gente sempre pode exprimir em poucos trabalhos, talvez nenhum trabalho assalariado seja tão receptivo a trabalho não alienado quanto carreira acadêmica (Prof. Marco Tulio).

O reconhecimento de que a natureza do trabalho que exercem se difere de outras categorias profissionais estaria relacionado às peculiaridades da carreira docente na universidade de pesquisa pública brasileira. Entre elas são citadas, por exemplo, a estabilidade de que ainda goza o servidor público atualmente e o salário, ainda que a percepção sobre a remuneração seja diferenciada entre os entrevistados. Essa aparente contradição pode ter como um de seus fatores explicativos a posição de cada entrevistado na carreira docente e no acesso às gratificações por participação na gestão universitária, já que estes acessos incidem positivamente sobre a remuneração do professor.

Você aumenta a sua receptividade a um salário que pode não ser uma Brastemp, mas o fato de ser um salário seguro para a vida toda (Prof. Marco Tulio).

Eu me sinto feliz de ter o trabalho, de ter garantido que eu vou ter no final do mês. Eu sou a maior provedora da casa já há alguns anos (Profª. Sônia).

Eu sou um trabalhador assalariado está certo? Mas eu não sou qualquer trabalhador assalariado, tenho que admitir. Se você pegar a faixa de salário da gente aqui é uma faixa, deixa eu chutar aqui, não sei direito, mas deve ser uma faixa de 20 mil brutos, é uma faixa, para o Brasil, altíssima! É uma classe média alta, eu estou privilegiado (Prof. Otto).

Além do salário e da estabilidade, o fato de “trabalhar com prazer” também seria um elemento de autorrealização inerente ao trabalho no serviço público para alguns docentes entrevistados, como pode ser verificado nos trechos abaixo. Observa-se, ainda, que a afirmação dos entrevistados demonstra a percepção da grande extensão das jornadas de trabalho desses trabalhadores, bem como a sua naturalização.

Mas a gente tem um salário adequado. Eu não vejo, assim. Eu acho que o fato de nós termos um salário adequado. Nós termos a estabilidade que eu acho que isso é um fator importantíssimo, né? Eu acho que no privado, eventualmente lá nos cargos mais altos, você teria um salário melhor. Mas eu tenho certeza que a qualidade de vida não seria a mesma. Eu posso até, em número de horas, não trabalhar tanto no privado quanto eu trabalho no público, mas o prazer que eu tenho de trabalhar no público certamente não ia ser o mesmo que no privado. Então a nossa qualidade de vida, quando a gente entende e consegue adequar o nosso trabalho como servidor público, é muito bom! Apesar do número de horas gigantes que a gente trabalha, mas é com prazer. É o que a gente sabe fazer (Profª. Cecília).

Revelando mais uma faceta do trabalho intensificado nas IES públicas brasileiras este entrevistado comenta sobre que na função de gestão o trabalho docente acaba tendo que estar permanentemente à disposição do Estado/empregador.

Aí quando encerra o dia, voltar pra casa, é um emprego full time, é preciso pensar nele assim (Prof. Marco Tulio).

(...) como me explicou a Patrícia⁷⁰, que é Corregedora Geral e que chefia a Unidade Correcional, fala: “A gente não bate ponto, mas é porque a gente está à disposição do serviço público”, entendeu? Se às 2 horas da manhã, alguém telefona e pede providências, alguma coisa, eu vou ter que dar, esse é o ponto (Prof. Marco Tulio).

Entre as peculiaridades do trabalho declaradas pelos entrevistados também aparece a “autonomia” docente que se manifesta por este deter certo controle sobre a própria agenda, os tempos e locais em que exerce suas atividades, ainda que o trabalho não possua horário fixo e se estenda sobre os fins de semana.

E uso parte do dia para ir a um museu, para fazer isso e aquilo, quer dizer, você tem certa versatilidade. Mas a contrapartida é clara, você tem que trabalhar finais de semana, você não tem um horário fixo (Prof. Daniel).

Como já mencionado, a maioria dos entrevistados se considera pertencente à classe trabalhadora, mas uma classe trabalhadora de elite, intelectual. Segundo os entrevistados, por exercem atividades vinculadas à produção de conhecimento (pesquisa) e a formação de pessoas (ensino e extensão) os docentes universitários se diferem de outras categorias profissionais. Outros argumentos para essa suposta distinção se refere ao trabalho não limitado a atividades repetitivas, comuns aos setores industriais do proletariado, o que permitiria que por meio do trabalho os docentes apreendessem horizontes mais amplos. Novamente a detenção de certa autonomia e prazer no exercício da atividade acadêmica fundamentam essa percepção da especificidade do trabalho docente. É o que se pode depreender dos trechos abaixo.

Trabalhador, membro do grupo de trabalhador... Eu acho que tem uma coisa muito forte, né? Com aspectos históricos mesmo né? E eu entendo que eu sou, mas a palavra não me soa que eu faço parte não. É como se eu fosse de uma elite diferente, sabe? (Prof. Sônia)

⁷⁰ Codinome.

Eu acho que é essa ideia que a gente faz parte de um grupo de produtor do conhecimento que está mais próximo à intelectualidade. É um grupo que traz e que teve uma carreira muito específica né? Porque são poucos os que fazem uma graduação, depois mestrado, doutorado, pós-doutorado e que chegam a estar nesse ponto de ser professor de uma universidade para ajudar outros a se formarem (Profª. Sônia).

Então eu acho que essas coisas e essa profissão da universidade, então, é uma profissão que eu escolhi e que eu gosto dela. Então, nesse sentido eu me sinto realizado. Então, nesse sentido, que eu me diferencio um pouco desse trabalhador proletário que faz aquele trabalho repetitivo, todo o dia a mesma coisa e tal. Porque eu, apesar de certa forma, fazer sempre as mesmas coisas, mas essas coisas são muito variadas e elas me dão um horizonte mais amplo (Prof. Joaquim).

Não, é um trabalho como qualquer outro. É claro que é um trabalho prazeroso, eu acho que isso é a diferença, porque na universidade a gente trabalha, por isso que a gente trabalha tanto, dá prazer, então é uma coisa que dá prazer a você. Porque você se torna um pouco dono do seu trabalho, né (Prof. Joaquim).

O discurso destes entrevistados marca a contradição inerente à condição remuneratória e às atividades docentes do professor universitário quando comparado aos demais trabalhadores no Brasil. Para um deles tanto a condição salarial quanto a condição de trabalhador intelectual seriam responsáveis por uma “dupla condição” de classe do professor universitário.

Mas o professor universitário comparado, estou dizendo professor universitário com dedicação exclusiva nas universidades públicas, comparado a outras profissões, nós somos elites, nós somos 10% de brasileiros que têm uma renda desse tipo. Então eu acho que aí você tem que pesar essas coisas também, porque no Brasil eu acho que a gente é uma elite sim (Prof. Joaquim).

Então por um lado eu sou proletário, por outro eu sou uma classe média abastada, então é preciso considerar isso. Eu tenho que saber qual é o meu lugar, eu não posso esquecer que tenho essa dupla condição. (...) Então eu vejo, no meu pertencimento de classe envolve essa dupla inserção, tenho que dizer isso pra você. E tem uma terceira, eu sou um trabalhador intelectual, eu não trabalho na fábrica, isso muda muito! (Prof. Otto)

Mesmo em relação aos demais trabalhadores da educação, a identificação de classe dos entrevistados é marcada por elementos de distinção. Duas das docentes entrevistadas que tiveram percurso progressivo como professoras na educação básica afirmam as diferenças salariais entre esses níveis de atuação, a presença de maior espaço para desenvolvimento de criatividade em seus estudos e a ascensão à carreira universitária como uma vitória, um privilégio e/ou elemento de atração.

Realmente eu considero, assim, privilegiada, eu tenho muito orgulho. Eu acho que foi, como que eu falo? Foi uma vitória, por mais que te falei que foi um caminho que eu percorri... (Profª. Paula)

(...) além de ter um salário melhor que eu creio que corresponderia e talvez corresponderia a três vezes, quatro vezes o que eu ganhava como professora da educação básica, seria muito atrativo sim eu ter condições de ter um salário melhor e ter também uma parte do meu tempo em que eu pudesse exercer alguma criatividade no trabalho por meio da pesquisa, por exemplo (Profa. Marilda).

Esta docente comenta que estudar é a coisa que mais ama na vida. Receber para exercer sua paixão é motivo de comentário entre seus familiares.

Eu falo com meus filhos que eu sou paga pra estudar e a coisa que mais amo na vida é estudar. Então eu adoro. Eu sou apaixonada por isso (Profa. Cecília).

Voltando à questão salarial, entre os entrevistados há os que consideram baixo o valor da remuneração face à importância que atribuem à categoria para o desenvolvimento do país, da ciência, bem como a formação acadêmica destes profissionais.

Você começou a entrevista comigo: “Vamos falar de ensino, fala de extensão, de pesquisa, de administração” e... nós somos cientistas! E um cientista faz tudo isso e ainda tem que brigar pela carreira? Ainda tem que brigar pelo salário? Tem que brigar pelas políticas que a gente quer pra ciência, que a gente quer para a universidade pública! (Profa. Sônia)

A condição salarial característica à realidade brasileira, em contraposição às nacionalidades de padrão mais alto em especialização e excelência em pesquisa, é percebida por um entrevistado como impedimento para contratar os docentes pesquisadores mais reconhecidos, “as estrelas”. Ele, um dos docentes mais “produtivos” entre os entrevistados, opina que a remuneração no Brasil estaria muito distante dos parâmetros salariais praticados nas universidades consideradas de excelência dos países de capitalismo central.

Então você tem muito professor bom na Universidade brasileira? Tem, mas ele não está aqui por causa de salário não. Por causa de salário eu já teria ido para empresa, eu já teria ido até para o exterior, porque eu já tive oferta de emprego no exterior, não teria ficado aqui, se fosse por causa de salário, percebe? Mas por que a gente não consegue contratar professores estrangeiros como os Estados Unidos faz? Então vou dar um exemplo aqui, professor Harry [incompreendido], que já faleceu há uns 3 anos, professor de química, ganhou o prêmio Nobel e a Universidade da Flórida, imediatamente, contratou o professor, deu um salário pra ele que não sei qual, mas com certeza, como diz no exterior: “Compraram o passe dele”. Agora, o Brasil vai comprar o passe de alguém que ganhou o Prêmio Nobel nesse sentido? Você vai oferecer para um professor desse aqui um salário de professor titular de R\$23.000,00, será que alguém vai sair? R\$23.000,00 é o que um pós-doc, deixa eu ver aqui, R\$23.000,00 é o que um pós-doc ganha na Inglaterra, entendeu? Você nunca vai conseguir contratar pessoas, daquelas estrelas, vamos chamar assim, porque em toda área você tem estrela (Prof. Daniel).

Apesar de não ser uma universidade no mesmo patamar das universidades de pesquisa dos países ditos "desenvolvidos", este mesmo docente salienta o “alto nível” acadêmico da UFMG, esta que é afirmada como uma universidade de excelência no Brasil.

O ambiente da UFMG é um ambiente intelectual do mais alto nível, de nível internacional. Então você encontra pessoas na UFMG, pessoas do mais alto gabarito, então todo local que você vai na UFMG você tem uma aula (Prof. Daniel).

Ao comparar nossa realidade com os padrões não só salariais, mas também de concepção e funcionamento de universidades estrangeiras avaliadas como de excelência, não se pode desconsiderar o fato de que a universidade brasileira em âmbito federal e estadual é estatal e gratuita. Ao mesmo tempo, o caráter público dessas universidades, expresso na CF/1988, não as isenta enquanto instituição do Estado capitalista de repercutir diretrizes típicas da lógica burguesa e empresarial. Até mesmo porque, no caso brasileiro, o processo de democratização do Estado é contemporâneo e simultâneo ao avanço do neoliberalismo, implementado no Brasil desde a era Collor, na década de 1990.

Entre os entrevistados, as docentes com menos tempo na carreira refletem pouca crítica e uma maior adaptação às diretrizes inerentes ao Estado neoliberal. Uma delas afirma ansiar a implantação na esfera pública de métodos (relações e regulação) da iniciativa privada como uma divisão mais complexa e igualitária do trabalho, sobretudo o administrativo, usualmente imputado aos docentes de menor tempo na carreira e que acaba por não contribuir para o alcance das metas de produtividade requeridas dos professores “produtivos”. A atividade de gestão, como se sabe, embora possa acarretar prestígio e melhoria salarial consome muito tempo e desgasta as energias dos docentes que a exercem. Por essa razão, muitos buscam se eximir ao máximo desse tipo de atividade, ou defendem uma racionalização maior do tempo de trabalho do professor, ou mesmo o controle da jornada de trabalho como alternativas para reduzir a pesada carga de trabalho que lhes são impostas. Os excertos abaixo denotam essa análise.

Se o processo de avaliação fosse mais efetivo, eu acho que teria uma divisão melhor do trabalho, especialmente os trabalhos que as pessoas estão sempre correndo deles, quais sejam? Os trabalhos administrativos. Se você tivesse uma avaliação séria, que dissesse: “Beleza, esse fulano aqui dá aula, mas ele tem só uma pesquisa. Esse beltrano aqui dá aula, mas tem 50 pesquisas, então como é que a gente distribui para que todo mundo tenha mais ou menos o mesmo encargo?”. Considerando que o que acaba diferenciando, tirando que a aula, em tese, todo mundo tem a mesma distribuição de encargos, o que acaba diferenciando muito o envolvimento e a carga de trabalho, na minha opinião, são as atividades de pesquisa e extensão que cada um tem. Então o serviço administrativo também

deveria compor um pouco melhor essa distribuição de atividade, de tal maneira que todo mundo tivesse uma distribuição um pouco mais equitativa. Então a ausência de um processo de avaliação sério faz com que muitos façam pouco e poucos façam muito (Profa. Mariana).

Porque eu acho que é um direito, é uma liberdade que a gente tem, mas colegas mesmo talvez na... Não sei te falar a palavra, mas, assim, não sabem administrar isso. Então se estipulasse todo mundo, já que é necessário passar cartão, e que todo mundo fizesse, talvez fosse mais saudável (Profa. Paula).

Por ser uma instituição que integra o Estado capitalista de tipo neoliberal, na universidade pública brasileira as relações de trabalho são hierarquizadas como tipicamente ocorre nas empresas privadas. Essa lógica é, em grande medida, introjetada pelos docentes que não raro estabelecem uma relação de subordinação com os técnicos administrativos, tratados com preconceitos, como “seus funcionários” ou mesmo como funcionários de nível inferior. Mas há, também, quem perceba mudanças nessa relação e busque se relacionar com mais paridade inclusive com os funcionários terceirizados, como se pode verificar nos excertos que se seguem.

Eu tenho o primeiro andar inteiro que trabalha pra mim (Prof. Marco Tulio).

Eu lembro quando eu entrei na universidade existia um certo preconceito: “Eu não posso falar que sou professora numa reunião porque senão o técnico vai se sentir inferiorizado”. Mas por que gente? Eu passei num concurso para ser professora e ele passou num concurso para ser técnico. E eu percebo que hoje isso tem mudado bastante (Profa. Cecília).

Eu passo na portaria e sempre bato um papo com o porteiro. Você perguntou se eu bato papo com professor; não, eu bato mais papo com os funcionários, nos momentos possíveis, do que com muitos professores. Considero que todos são iguais, importantíssimos, valorizadíssimos. Você tem alguém que está lá fora na portaria, tomando conta do estacionamento, olha o serviço que esse cara faz, se esse cara não tiver lá, meu carro vai ser roubado. É importante, eu não vejo diferença (Prof. Otto).

Os espectros de classe oriundos do lugar que se ocupa na hierarquia social da universidade influenciam na condição que os docentes têm de se relacionar com sua ferramenta de representação de classe, o sindicato. Por exemplo, o fato de integrar a parcela do corpo docente que ocupa “cargos de mando” na universidade leva a que um dos entrevistados deixe de acompanhar o posicionamento das entidades nacionais da categoria. Esta opção política, oriunda da função institucional que exerce, ocorre a ponto de que mesmo que conheça o ANDES/SN, deliberadamente o entrevistado, identificado com o lado patronal, não se

implique com o movimento docente e nem queira saber qual a linha político-sindical que a entidade nacional da categoria vem adotando.

Hoje eu não saberia dizer mais qual é a linha do ANDES direito, assim. Também estou meio, deliberadamente, desatento, não é muito da minha conta. Eu não quero ficar interpretando, de maneira político e partidária, eventual manifestação do sindicato que chegue pra mim como dirigente (Prof. Marco Tulio).

“Eu não, eu sou dirigente, eu estou do lado patronal, eu trabalho. (...) Eu não posso aderir à greve sem fazer um nocaute. Eu vou lá despachar as coisas e espero que vocês façam um belíssimo movimento lá” (Prof. Marco Tulio).

Observa-se uma tendência, entre alguns entrevistados, a identificar os docentes da universidade como “de esquerda”, ainda que de diversas posições, como pessoas mais esclarecidas e mais politizadas em relação à sociedade. Tal característica demandaria do sindicato uma agenda mais diversificada, sobretudo no âmbito cultural, para atrair os professores.

Apesar de que eu acho que a maioria tem uma ideia mais de esquerda, dentro da universidade, mas existem diversas posições (Profa. Sônia).

Por outro lado, o sindicato dos professores ele tem um desenho bastante diferenciado, porque o sindicato dos professores vai agir nessa comunidade que te falei e que eu me considero dela. Então são pessoas que são mais esclarecidas, que têm uma prática, uma consciência da sua posição e do seu trabalho muito grande, então não dá para você achar que vai ser uma coisa da mesma natureza, né, então você tem que ter... Então, por exemplo, a primeira coisa que você tem que ter é uma agenda mais diversificada, então o sindicato tem que produzir coisas culturais, tem que produzir coisas de teatro, de música para atrair as pessoas também por esse lado e tem que participar também dessas coisas mais miúdas da profissão, mas ela tem que participar de um certo leque mais amplo para ela poder atrair, senão ela não atrai (Prof. Joaquim).

Há também entre os entrevistados quem atribua a politização apenas aos docentes das Ciências Humanas. A despolitização das demais áreas seria, inclusive, o que motivaria seu desinteresse e a pouca atratividade à participação nas assembleias sindicais.

Desestimula a participação, sobretudo numa categoria em que a gente não pode dizer que professor universitário seja alguém politizado. Se você pega Ciências Humanas, sim, os professores têm essa característica, mais intelectuais, politizados, mas nem sempre é assim. Têm professores que são docentes, pesquisadores, eles não são politizados nesse nível. Daí o desinteresse, eu acho, por assembleias sindicais, eles não são muito atraídos (Prof. Rogério).

É hegemônica entre os entrevistados a atribuição de importância à representação sindical. Alguns docentes que explicitam essa importância relatam sua vinculação ao sindicato e seu posicionamento político contrário às correntes mais radicais existentes em seu interior.

Eu sempre acreditei que todo mundo tem que ter seu representante. Pra mim o sindicato é um órgão representativo. Ele me representa. Eu considero importantíssimo ter uma forma de organização (...). E por isso eu acredito no sindicato, nesse sentido. Foi por isso que procurei me filiar ao sindicato na época (Profª. Cecília).

Eu sou filiado ao sindicato. Vamos começar por essa pergunta, há muito tempo e acho que isso é importante. Acho isso fundamental (Prof. Daniel).

E se o sindicato não tivesse lutado, nós teríamos perdido muito. É sempre uma briga muito grande, o governo sempre querendo desqualificar a gente. Então eu defendo o sindicato, sou sindicalizado, tem algumas alas mais radicais e eu não pertencço a elas, está certo? (Prof. Otto)

Sobre a temática sindical, além das greves e paralisações, chama atenção o fato de que entre os entrevistados, poucos declararam participar com frequência das ações político-sindicais da categoria, a não ser em momentos excepcionais, como assembleias com pauta de greve e causas jurídicas.

Porque eu sou um sujeito que não fico refletindo muito sobre essas questões. Eu nunca fui muito ativo em sindicato, nunca participei muito. Aqui em Viçosa eu até participava das reuniões quando tinha deliberação de greve e etc (Prof. Otto).

Eu acho que eu me aproximei, eu me aproximava do sindicato durante as greves, dos movimentos. E eu me filiei ao sindicato por uma questão econômica, por uma questão de pensar nos... Tinha uns colegas que tinham acabado de ganhar uma ação na justiça e eu fiquei interessada se seria o meu caso também (Profª. Sônia).

A falta de tempo motivada pela rotina de trabalho e a sobrecarga de atividades fazem com que os docentes concebam o sindicalismo como uma prática de terceiros. Ante a priorização da carreira uma das primeiras demarcações dos entrevistados “produtivos” é não ser sindicalista ou mesmo não ter tempo para o sindicato. Este conteúdo é encontrado até mesmo no relato do entrevistado que à época que do período analisado integrou a oposição sindical.

Eu não sou sindicalista, nunca fui (Prof. Rogério).

De algum modo expressa-se a noção de que é sindicalista quem é do sindicato. Existiriam os docentes de base (“plateia”) que ante às rotinas de intensificação do trabalho recorrem ao

sindicato e aos sindicalistas, docentes em condição de ser “ativos” na vida sindical da categoria.

Alguns docentes entrevistados comentam que as condições de trabalho, a complexidade, as exigências e o excesso de trabalho dos professores são fatores que ao consumir o tempo, a força e a disposição, configuram-se como impeditivos à participação e ao engajamento dos professores nas atividades sindicais. Uma docente entre eles relata que chega a esquecer que o sindicato existe.

Eu acho que se eu entrasse no sindicato eu queria ser mais atuante, e é uma coisa que ainda não é o meu momento de atuar dentro de um sindicato. Então são mais questões de disponibilidade, que você tem que ter; a questão também de você ter força, ter uma disposição, não só disponibilidade, mas você tem que ser disponível, ter uma disposição, porque a luta não é fácil. (...) E eu não vou estar nesse momento para lutar por essas coisas então, apesar de eu apoiar e tudo eu acho que não tenho esse engajamento necessário para entrar no sindicato, numa luta, ir atrás, disponibilidade pra isso, entendeu? (...) Então eu sei que isso ia tomar muito meu tempo, ou eu faço uma coisa ou eu faço outra. E isso é uma coisa que é até importante do sindicato, a disponibilidade que um professor tem para participar disso, né? Como você pode, tendo 10 coisas pra fazer, querer e poder participar de um trem desse. Aí que está também, então, quer dizer, é outra reivindicação própria do sindicato: “Olha, gente, do jeito que vocês escracham professor o tempo todo, bota 200 mil coisas pra ele fazer, como ele vai participar de um sindicato? Como é que ele vai estar aqui lutando? Como ele vai gerenciar isso?”, quer dizer, como dá tempo? (Profa. Cassandra)

Mas depois disso eu não voltei mais, porque a gente tem tantas atividades que eu tenho que optar, ou vou participar dessas ações sindicais, mas estou sempre com trabalho atrasado, sempre com artigo atrasado, sempre com tese pra ler, sempre com artigo para parecer. Então eu dou prioridade a essas coisas, nunca dei prioridade ao sindicato. Devia dar mais valor, confesso, acho que eu devia me engajar mais, mas eu sempre fico atordoado com serviço por fazer e não consigo me desengajar do serviço (Prof. Otto).

Eu entendo também que um pouco da nossa sobrecarga de trabalho nos faz escolher quais atividades atuar ou não... e talvez a questão sindical seja deixada de lado. Eu entendo tudo isso. Porém eu não lembro do sindicato. No momento de crise ou no momento de mudança de regras... ou no momento de: “Vamos discutir a universidade”, em momento algum eu penso no sindicato (Profa. Cecília).

Eu não me vejo, assim, muito ativa. É uma coisa, assim, que faz às vezes eu me sentir mal de pensar que eu poderia estar mais ativa, de eu poder ser mais política, mas que eu acabava indo muito pro meu cantinho. Eu acho que são poucos os professores que a gente vê, no meu Instituto, que carregam mesmo a bandeira do sindicalismo (Profa. Sônia).

A visão de alguns entrevistados sobre os colegas que “assumem o lugar” de sindicalistas aparece como negativa no tocante ao gozo de reconhecimento no trabalho pelos pares. Os sindicalistas, sobretudo os considerados mais radicais, são percebidos como aqueles que se dedicam menos ao trabalho acadêmico na universidade e, por isso, não seriam tão

respeitáveis.

(...) o que eu via sempre era o seguinte, em determinados momentos você tinha uma direção do sindicato que era uma direção com viés político muito extrema esquerda, muito radical. Eu não sou, eu sou de esquerda, meu primeiro voto foi pro Lula e sempre foi, meu último também foi, pra quem ele mandou votar. Quem ele mandou não, pra quem ele apoiou, eu sempre votei na esquerda, PC do B e etc, mas tem algumas pessoas que são muito radicais. E muitas dessas pessoas que estavam na frente do sindicato aqui em Viçosa, estou dizendo de Viçosa, eram pessoas que eram radicais. E eram pessoas que não eram aquelas pessoas que eu mais respeitava, academicamente (Prof. Otto).

Também por lidarem com relações de trabalho hierárquicas parametrizadas pelo Estado neoliberal, controladas e orientadas ao produtivismo e ao capitalismo acadêmico internacionalizado, os docentes expressam concepções meritocráticas em sua visão de mundo. O relato de um entrevistado constitui uma boa síntese de como a dimensão de “mérito” se materializa no ambiente de excelência da universidade. Sobre o acesso à Classe Titular pela via de promoção na carreira, conquista da greve de 2012, o referido docente defende a distinção pelo mérito e a oposição à isonomia salarial.

A última grande que eu me lembro foi em 2012, quando houve essa mudança na carreira, que eu fui totalmente contra a mudança na carreira. Não aceito isso, porque como te falei nós somos diferentes, professor titular é aquele que se destaca. E com a situação que ficou atualmente, pessoas que jamais seriam professor titular viraram titular. (...) Ai o sindicato vai me enforçar, porque sou absolutamente contra a isonomia. Eu sou contra a isonomia salarial, sou contra essa bandeira. Porque, por exemplo, existe isonomia no salário de jogador de futebol? Não, não tem isonomia não, o cara que é melhor você paga mais por ele. (...) Eu acho um absurdo essa isonomia (Prof. Otto).

Os docentes estão divididos e concorrem entre si pelo reconhecimento preconizado pela excelência em pesquisa ou por condições de trabalho tão urgentes à universidade pública. Diante deste contexto, em se tratando de que o sindicalismo luta por direitos do trabalho que unificam a categoria, qual ponto comum às demandas dos docentes da universidade produtiva caberia ao sindicalismo reivindicar?

Pela dimensão de privilégio econômico em que se veem quando tratam da desigualdade social brasileira⁷¹, apesar de que a luta por salário agregue os docentes sendo para alguns a pauta sindical prioritária, para maioria dos entrevistados trata-se de uma pauta limitada. Apesar de muitos reconhecerem a importância do sindicato na luta por direitos da categoria, sobretudo

⁷¹ Segundo o IBGE o número de desempregados no Brasil alcançou a marca de 12,8 milhões no segundo trimestre de 2020.

relacionados à remuneração e à carreira, observa-se uma visão crítica em relação ao APUBH e às estratégias de atuação sindical, de modo geral.

Eu acho que um tema que sempre unifica é essa questão salarial. A questão salarial sempre unifica. As condições de trabalho também (Prof. Eduardo).

Pra mim a bandeira seria, por exemplo, claro, um ensino gratuito de qualidade, mais verbas para pesquisa, mais verbas para melhorar infraestrutura. Eu vejo que seria defender em termos de qualidade, mas não a questão salarial. A questão salarial, em algum sentido, para garantir que a gente não tivesse perdas (...) (Prof. Otto).

Alguns entrevistados mencionam a necessidade de uma atuação mais ampla do sindicato capaz de abranger a luta por melhores condições de trabalho e, também, uma postura mais atuante em relação às modificações nas políticas educacionais para o ensino superior.

Pior né, porque o Brasil está cada vez mais pobre, então quer dizer que eu estou mais rica. Porque quando o pessoal estava melhor eu não me sentia tão mal, falar: “Estou rica”, agora estou rica e o resto todo está pobre. Porque apesar de toda inflação que tem, a gente consegue se manter, então a gente fica com vergonha de falar: “Nossa, ganho mal”, não ganho mal! Eu não tenho como dizer que ganha mal (Profa. Cassandra).

Eu acho que os sindicatos em geral, os sindicatos de docentes em geral, nas últimas décadas era valorizado muito o salário e não priorizaram as condições de trabalho e as condições de ensino. Está certo? Falando em ensino e pesquisa (Prof. Daniel).

Talvez por isso parte dos entrevistados critique o fato de que, historicamente, o motivo para aderir ou para suspender greves seja o reajuste salarial.

O que eu vi do sindicato nesse tempo todo foi greve. Greve e negociação de aumento salarial ou não (Profa. Cecília).

Apesar de que coloquem a pauta salarial no patamar de direito trabalhista que teve que ser conquistado nas lutas dos trabalhadores, na visão dos entrevistados o privilégio à reivindicação econômica desconsideraria a existência de problemáticas importantes para lidar, como expressa o excerto abaixo.

Eu não sei quem vai defender o interesse da instituição, somos nós professores, nós temos que ter um ambiente de trabalho adequado, melhores condições de trabalho, isso nós temos que ter. Mas isso aí sempre entra nas pautas, mas o governo dá o reajuste solicitado, pronto, a greve sempre acaba (Prof. Otto).

A dimensão do financiamento e da autonomia, em se tratando de que a universidade pública é seu ambiente de trabalho, compõe o horizonte de preocupações deste docente,

Essa luta salarial, que eu acho que as greves sempre foram eminentemente salariais, mas elas, as pautas da greve são mais amplas, elas incluem, por exemplo, reivindicação acoplada ao financiamento da pesquisa, ao financiamento da universidade. Então a gente sempre coloca no bojo das nossas greves não apenas aquela luta por melhores salários, a gente coloca a luta pela sobrevivência da universidade, pelo financiamento da universidade, pela autonomia da universidade que é uma coisa importante também (Prof. Joaquim).

Então você é um proletário porque você luta, mas você não luta apenas pelo seu salário, você luta para que seu emprego, quer dizer, essa universidade, ele possa realizar-se e nessa realização você também se realiza (Prof. Joaquim).

Partindo das condições de trabalho, fortemente presentes no relato dos entrevistados, importa dimensionar que a dinâmica de pesquisador numa universidade de excelência como é a UFMG torna as atividades na Pós-Graduação as atividades de maior intensidade na rotina dos professores a ela vinculados⁷². O controle e a avaliação da CAPES, que encarnam a lógica do capitalismo acadêmico, levam a que os docentes concebam a quantidade e o ranqueamento da produção intelectual como forma justa de medir os resultados e a efetividade da política pública para educação superior brasileira à luz dos parâmetros das universidades de excelência dos países de capitalismo central.

Este processo ocorre de tal maneira que os docentes tendem a não questionar os parâmetros da produtividade e suas métricas, ou ainda que o questionem, terminem submetidos em maior ou menor medida, à sua lógica. Como elemento de crítica, há menções “apenas” à falta de destinação e/ou ausência de recursos suficientes para pesquisar.

Agora as condições de trabalho eu acho meio complicado né, porque as condições e trabalho é essa conversa que a gente teve, então você vai falar assim: “Vamos diminuir a carga sobre o professor né”. Não sei, eu não tenho essa ideia de que tem tanta carga assim, então isso não vai me sensibilizar muito. Então, pra você ver, não adianta muito. Então se você pensar assim, porque tem coisas que não adianta você querer mexer porque essas coisas dependem de um sistema maior né? Então eu acho que o salário, para mim, é uma questão chave e acho que, hoje, é a luta política (Prof. Joaquim).

Nesse sentido a luta pelo “fim do produtivismo” ou “contra os critérios de avaliação da CAPES” num ambiente em que os docentes declaram que apesar de trabalharem muito, o

⁷² No caso, aproximadamente 71,3% dos professores da UFMG.

fazem “*com prazer*” (Profa Cecília e Prof. Joaquim), e em que concebe-se haver “espaço para todos, uma vez que a adesão é voluntária” não parece gozar de qualquer respaldo ou viabilidade nos anseios dos entrevistados, como se pode verificar nas percepções divergentes sobre o tema dos excertos abaixo.

A primeira bandeira seria, se eu fosse formular e talvez na formulação panfletária não ficasse assim, mas numa formulação teórica, metodológica ficaria a luta contra a exploração do trabalho com sua mais-valia relativa. Essa seria a bandeira de luta, a partir da qual todas as outras deveriam vir (Profa. Marilda).

É difícil pensar nessa bandeira. Porque o que acontece é que a gente ouve as reclamações dos colegas sobre esse açoitamento da produtividade, mas, ao mesmo tempo, ninguém quer ficar fora desse barco. Mesmo eu que tenho uma certa consciência do que eu quero, do que é significativo pra mim eu me preocupo e me angustio se eu não for produtiva na minha área. Aí eu tenho que ficar tentando. Então, nesse sentido, eu vejo que essa questão da produtividade, se fosse uma bandeira falar: “Queremos menos produtividade!”, isso não ia funcionar (Profa. Sônia).

Se você tem um cara superprodutivo e que chegue na posição de falar: “Temos que ser contra essa produtividade, porque isso...” ele tem, como se tivesse autoridade pra falar. Mas a pessoa que não tem a quantidade de artigo que ela se nega a fazer ou que ela não consegue produzir ela não tem autoridade para falar que a produtividade é ruim. Essa bandeira é complicada. Então acaba que, eu acho que se tem alguma bandeira, é a salarial. É onde pega (Profa. Sônia).

Acerca das condições de trabalho no período de 2003-2016, quase todos os depoentes citaram dificuldades relacionadas aos cortes de recursos orçamentários ocorridos na universidade. Há entre os entrevistados quem considere que o “melhor período”, atribuído aos anos anteriores, foi interrompido a partir do segundo mandato da ex-presidente Dilma.

Mas o sentimento global meu e dos colegas que me cercavam foi que o período da era Lula foi o melhor período. Dilma? Dilma não, tinha um mandato da Dilma sim, que agora estamos no período de Viçosa. Período da Dilma a situação começou a piorar um pouco (Prof. Otto).

E aqui na UFMG eu peguei uma fase boa, que foi a fase do governo Lula, como chefe de departamento. E como coordenador de pós-graduação eu já peguei a passagem de Dilma para Temer, que foi um desastre, mas a gente imaginava que esse desastre não poderia encontrar algo maior, em termos de crise, e a gente está aqui em pleno governo Collor... Collor? Olha que ato falho! Governo Bolsonaro, que é muito pior do que o Collor! (Prof. Daniel)

Dentre os entrevistados, muitos identificam uma oposição na postura do governo de Bolsonaro em relação às universidades públicas, sobretudo no contexto de pandemia global em que se concretizou a realização das entrevistas. Ainda que este tema não fizesse parte do roteiro, quando apareceu nas falas dos professores ele veio acompanhado de menções

referentes à defesa da universidade pública, de seus princípios democráticos e de seu financiamento.

E então eu acho que o desafio do movimento sindical, agora, é de fazer a defesa da universidade, é fazer a defesa da universidade, a defesa da docência, a defesa da liberdade de cátedra, a defesa da liberdade de expressão, a defesa do direito à diversidade e aí nós encontramos as pautas identitárias, que mencionei agora a pouco (Prof. Daniel).

Mas eu acho que isso é o que nos unifica. Defender a universidade pública neste momento, em que ela está inclusive sob ataques constantes, defender o seu financiamento e o aumento do seu financiamento (Prof. Rogério).

Quanto às políticas educacionais, a maioria dos docentes entrevistados apresenta uma visão otimista e relativamente “tranquila” quanto aos governos do PT. É quase unânime a dimensão de que houve um investimento substantivo na universidade pública e incentivos financeiros abundantes à pesquisa no período, assim como uma relação melhor do APUBH com o governo.

Que durante o governo do PT nós não tivemos greve, praticamente. No meu entendimento houve uma negociação com o governo, a Universidade vivia num período de expansão, num período de tranquilidade, a gente podia trabalhar tranquilo e, talvez, isso seja creditado por conta dessa proximidade, talvez. Não sei. Mas é a visão que eu tenho, que naquele período o sindicato estava, como vou dizer, assim, parecia que estava conversando melhor com o governo, essa é a impressão que eu tenho tá? Posso estar totalmente enganado, mas é o sentimento que tenho enquanto professor (Prof. Otto).

Este outro entrevistado ao fazer um breve comparativo com os governos do PT estabelece um marco que, segundo a sua visão, caracteriza o ciclo histórico do sindicalismo brasileiro nos anos 2000.

Aí esse é um traço muito importante do período que se inicia em 2003, para as greves, regulariza o calendário, começa a fluir. Vem mais recurso, claro, uma coisa está associada com outra, acomoda, assenta, a Universidade começa a se reorganizar (Prof. Marco Tulio).

Também no exercício de estabelecer uma relação entre o período dos governos petistas e a dinâmica do sindicalismo, uma entrevistada entre as de menor tempo na carreira considera que o poder de negociação dos sindicatos com os governos do PT se extingue após o *impeachment* de Dilma. Para ela, a destituição de Dilma deveria ter implicado em uma

movimentação mais ativa por parte do sindicalismo. Entretanto, não é isso que a docente informa ter visto.

Acho que durante os governos do PT, pelo menos das análises que eu já li, não vou dizer sobre o sindicato, mas vou dizer sobre o que eu li, você tinha um maior espectro de negociação, um poder de barganha dos sindicatos com o governo. E com o impeachment da Dilma você tem uma mudança desse canal de diálogo, então era um momento em que os sindicatos precisariam estar ainda mais no seu papel de defesa, de luta, de protesto, de tudo que você puder imaginar e eu não vi isso (Prof. Mariana).

Ainda sobre as condições de negociação e barganha sindical, este docente comenta da importância de se levar em conta quem está no governo para avançar em propostas de negociação exequíveis e razoáveis de reivindicação.

Eu tenho muita crítica em relação a esse tipo de política, que não levam em condições as condições... Que não levam em consideração as condições de exequibilidade, a razoabilidade de determinadas medidas e determinadas propostas. E não levam em consideração quem é o interlocutor, está certo? Uma coisa é você lidar com o Mercadante, por exemplo, outra coisa é você lidar com o sinistro atual da educação. São coisas diametralmente opostas, opostas, não dá para você lidar, são diametralmente opostas essas duas figuras, por mais críticas que eu possa ter ao Mercadante. Jamais seriam críticas do mesmo nível que tenho ao Weintraub. Então eu acho que faltou pesar um pouco isso, né? Pesar um pouco isso (Prof. Daniel).

Sobre como esse suposto poder de negociação dos sindicatos com o governo no período do PT se expressou durante as diretorias do APUBH este entrevistado, integrante da oposição sindical, avalia que o sindicato não deveria ter protegido o governo e a sua política educacional de críticas, tampouco se afastar das bases.

Naquela época o sindicato era uma turma que se posicionava contra a greve, tinha um desgaste, dizia que havia um desgaste histórico em relação às greves. Eu acho que ele funcionava um pouco como braço, digamos, do governo, enquanto nós, assim, ainda que alguns fossem, ou não, simpatizantes do governo na época, a gente entendia que a luta é outra, a luta era pelas funções de trabalho, independente de governo não nos cabia ficar protegendo o governo de críticas (Prof. Rogério).

Para esta docente, o movimento sindical da UFMG vivia uma “relação de amor” com os governos petistas a tal ponto que com a eleição do atual governo ela afirma ter percebido que “o sindicato não existe”.

Então, assim, nesse trecho de anos que você coloca foi um amor eterno, né? Porque o governo respondia positivamente à demanda dos professores ou das

universidades. Eis o erro! Então, paramos de pensar política educacional, paramos de ter um sindicato que pensasse junto a sua categoria, justamente, a política educacional. Quando vem, quando a gente deixa de ter um governo amigável, do nosso ponto de vista, e passa para um governo não tão amigável assim. Ai a gente percebe que o sindicato não existe (Profª. Cecília).

O percurso empírico demonstrou que as pautas sindicais reivindicadas e rejeitadas pelos docentes dependem, por um lado, da dimensão de classe e da concepção de universidade que defendem e, por outro, das expectativas que têm acerca das políticas educacionais e dos governos vigentes propriamente ditos. Para além da qualidade das pautas, o ambiente universitário de extrema competitividade e individualismo também gera interferência tanto na participação sindical como no movimento grevista.

Agrega-se a esta dimensão o fato de que por serem trabalhadores funcionários do Estado, há uma pressão entre os docentes pela “manutenção da qualidade”, para que a instituição não paralise seu funcionamento e porque se responsabilizem por encontrar “alternativas que não impliquem gastos”.

Eu acho que o servidor público tem que estar engajado na prestação de serviços efetivos à sociedade e ouvir a sociedade em relação ao que ela quer (Prof. Rogério).

Então, hoje, eu acho que tenho trabalhado até mais. Buscando essas alternativas, quebrando a minha cabeça para achar alternativa que não implique em gasto. E que eu mantenha, tenho que manter a minha qualidade de trabalho. Um tripé em todos os eixos que a universidade nos solicita: que é o ensino, pesquisa e administração. Eu tenho que manter isso tudo (Prof. Cecília).

Desde uma posição contrária à greve, segundo a concepção deste entrevistado os governos se aproveitam da “dramática” condição de greve para, então, abrir brechas à negociação.

Nos anos 90, quando eu entrei, eu adotei uma postura muito crítica com o que eu chamava de círculo vicioso grevista. Quer dizer; o pessoal reclamava: “20 anos que a gente não conquista nada a não ser na greve”, eu falei: “Há 20 anos o governo também sabe disso e espera a greve, a chance de ter uma greve é altíssima, então você espera a greve para negociar” (Prof. Marco Tulio).

Para ele esta “jogada política” também seria o que leva o movimento grevista a aceitar a proposta de negociação apresentada pelo governo. As consequências negativas das greves levam a que os docentes questionem a sua realização. O “desarranjo do calendário” da instituição, por exemplo, e a reposição dos dias faltosos, ao implicar perdas aos docentes tais

como o direito de férias, aparentemente levam a que estes trabalhadores se oponham à realização de greves.

Eu acho que a UFMG, primeiro é o seguinte, ficou as pessoas mais antigas ficaram um pouco desgastadas com a greve, porque greve dá um trabalho pra gente, porque essa questão de pagar a greve é uma coisa terrível né? Porque eu lembro, quantas vezes eu lembro de ter tirado férias em maio (Prof. Joaquim).

Acho que muitas greves que aconteceram durante o governo Lula e Dilma foram completamente estúpidas. Elas foram, sobretudo de funcionários, elas foram feitas porque não havia depois que pagar o tempo de greve, a gente docente tem que pagar, a gente tem que repor aula, mas funcionários não pagam depois que fazem greve, como são as condições de pagamento dessa greve? Greve, muitas vezes, vira período de férias para docentes e funcionários, isso é muito ruim (Prof. Daniel).

Em contraposição à visão de que a greve seria um instrumento de luta desnecessário, esta entrevistada comenta que não fosse a prática de greve o movimento docente sequer seria ouvido pelos governos.

A gente não consegue, praticamente nada, se não for movimento de greve, quer dizer a gente não consegue argumentos (Profª. Cassandra).

Segundo a concepção de que, pelo contrário, a greve seria um “*tiro no pé*” do movimento docente, este entrevistado apresenta como alternativa para a negociação a combinação entre paralisações tópicas, como medida de sensibilização, e o *lobby* como meio para negociação política.

Eu acho, de fato, isso, é minha posição geral, acho que no nosso caso, no nosso setor, no nosso perfil, nós professores, a greve por tempo indeterminado é um tiro no pé. É uma sabotagem que nós fazemos contra nós mesmos, o governo agradece, o governo agradece porque ele economiza com a gente, quando a gente entra, e agradece porque a gente se isola politicamente. A nossa greve tem que ser a paralisação tópica: “Vamos parar semana que vem, vamos parar dois dias, vamos parar um dia e vamos pra rua fazer um movimento”, é isso que é nossa forma de luta, de resistência, enquanto aliados fazem lobby (Prof. Marco Tulio).

Uma das entrevistadas com menos tempo na carreira, por sua vez, demonstrando a sua plena adesão ao modelo sindical de conciliação, apresenta como sugestão ao sindicalismo do setor público a adoção da estratégia de judicialização como medida alternativa às greves.

E eu acho que nem sempre a greve é a melhor estratégia para se conseguir direitos. Então, por exemplo, o movimento sindical em São Paulo, o sindicato que eu era filiada quando morava em São Paulo, era um sindicato muito forte. Era um sindicato, inclusive, que tinha uma bandeira e jamais com a bandeira da greve, era uma coisa muito mais de “Vamos negociar com os empregadores desde uma outra perspectiva”. Eu não sei se é a dificuldade de diálogo diretamente com o poder

judiciário, mas eu acho que outra questão que talvez os sindicatos que são mais vinculados ao poder público não tenham se dado conta é a judicialização de demandas, que é algo que os sindicatos que são mais relacionados à dinâmica privada, há muito se utilizam. Então é: “Se a gente não consegue negociar aqui, vamos judicializar”, então eu acho que essa seria uma alternativa para os sindicatos que são mais relacionados ao poder público (Profª. Mariana).

Comparando o impacto da educação em relação aos setores industriais no capitalismo, este entrevistado “produtivo” e gestor universitário argumenta sobre as perdas diante da opinião pública que a greve por tempo indeterminado pode implicar aos docentes e estudantes.

A gente, para começar, a gente não impõe nenhum custo, quando a gente para pro nosso empregador, diferente do operário. É um custo político, depende, depende da greve ser muito popular, de modo geral não era, a gente ficava meio isolado. E a gente ao parar por tempo indeterminado, perdia o contato dos estudantes, perdia o apoio das famílias. (...) É isso, porque parar, o operário quando para ele bota uma conta alta no colo do patrão na mesma hora, o operário industrial. O professor não, o professor bota uma conta alta na sua própria conta e na dos seus estudantes, do governo, muito remotamente, talvez, dependendo de como repercutir no jornal, etc e etc (Prof. Marco Tulio).

Partindo da dimensão de classe e da relação entre universidade, governo e Estado manifestas pelos professores entrevistados o percurso deste tópico pretendeu uma aproximação das concepções e práticas sindicais de sujeitos muito particulares, os docentes “produtivos” da UFMG. A preocupação em preservar o ordenamento institucional, com suas hierarquias e modos de funcionamento, tal como a condição de funcionário público que serve à sociedade marcaram os depoimentos coletados.

As pressões derivadas de sua localização social compreendida como “privilegiada” e da consciência de si enquanto “trabalhador intelectual” demonstraram influenciar a concepção que os docentes têm da ferramenta de greve. A adesão ao modelo de capitalismo acadêmico e às diretrizes produtivistas da excelência se manifesta na defesa de uma postura sindical mediada e que evita o uso de métodos tradicionais de organização sindical. O recurso político da categoria docente, segundo essa concepção, deveria passar pela corresponsabilização entre os docentes à frente dos Programas nas universidades e os docentes indutores de tais políticas educacionais à frente dos órgãos nacionais de fomento à pesquisa.

O privilégio ao diálogo com os governos como tática preferencial e o recurso à judicialização por um lado, e preservação ao funcionamento institucional por outro, demonstraram ter respaldo entre alguns dos docentes “produtivos” da UFMG quando se analisa o contexto de

2003 a 2016. Tem-se, portanto, que o parâmetro negocial que evita as greves e que tem como matriz o modelo gerencial, semelhante ao praticado pelo APUBH, encontra amparo nas percepções e proposições políticas sindicais apresentadas pela maioria dos entrevistados.

5.3 Resistências individuais e coletivas e outras formas de resistência autônomas

Apesar de que percebam com crítica as relações de trabalho produtivistas na universidade e de que concebam as condições de trabalho como tema de reivindicação necessário, os docentes entrevistados tendem a aderir ao modelo de universidade produtiva em suas concepções e aspirações. Para jogar luz nos mecanismos desenvolvidos pelos docentes para sobreviver a este processo procurou-se no percurso da empiria conhecer outras formas de resistência praticadas no cotidiano da categoria que não as estritamente sindicais.

Nessa dissertação adota-se o entendimento de que a dimensão da luta sindical, no sentido da defesa dos direitos do trabalho, vai além da vinculação estrita ao sindicato. Entretanto, regra geral, os depoimentos revelam que a resistência aos conflitos no trabalho, para além do sindicato, tendem a se expressar em formas de resistência vinculadas a esferas mais cotidianas e individuais do trabalho. Menções a práticas de terapia, sentimentos de “autoconsciência”, diálogo, empatia e raiva foram relatadas pelos entrevistados.

Acerca do cuidado com a saúde mental, esta docente entrevistada revela o equilíbrio instável que coabita o *status quo* da universidade de padrão produtivista ao afirmar que “*o professor que não faz terapia não dá conta não!*” Por outro lado, alega que “fazer a sua parte” possa ser uma forma de lidar com o estresse inerente às pressões da intensificação do trabalho docente universitário.

A gente observa que com esse sentimento, mas assim, eu acho que é uma coisa meio, é pessoal né? Mas que isso gera um estresse, mas eu acho que é saber administrar, ignorar e saber que você está fazendo sua parte né? (...) É porque, realmente, o próprio docente não sabe limitar, frear isso. Então a partir do momento que tivesse essa exigência eu acho que, talvez, facilitaria. Até psicologicamente sofreria menos, né? (Profa. Paula)

Acerca dos encargos emocionais produzidos pela falta de recursos para todos que solicitam para pesquisar, este entrevistado revela as pressões sobre resultados para obtenção de

reconhecimento. De forma solidária diz estimular os docentes novatos, como recomendação, a manter o entusiasmo a despeito dessas pressões.

Não pelo mérito, mas não há recurso”, isso tem impacto certamente no psicológico, desestimula. Então o quadro é muito complexo que envolve trabalho e envolve também pressão sobre resultados e sobre o mérito e sobre a imagem dos professores (Prof. Rogério).

Eu diria até uma coisa, eu falo com algumas pessoas, professores mais jovens do que eu, quando eles entram na universidade eles entram muito entusiasmados, e eu espero que eles continuem com esse entusiasmo todo. Eu continuo entusiasmado pela universidade, mas eu falo assim: “Pense numa coisa, eu falo isso porque já falei isso pra mim lá atrás. Entrar não é tão difícil”, e olha que é difícil né? Mas a gente costuma dizer isso: “Entrar não é o problema maior, o problema agora é você se manter ileso ao longo dessa carreira longa em que você, além de satisfazer as exigências de trabalho, também tem uma pressão sobre a manutenção da sua imagem de um docente” que hoje, inclusive, infelizmente, no país está sendo atacada a todo instante (Prof. Rogério).

O diálogo paciente com os colegas e a aparência de entendimento se apresentam como estratégias de resistência individual aos conflitos no ambiente de trabalho na universidade, como afirma o entrevistado abaixo citado.

É pra isso que a gente tem, deve ter liderança institucional de gente madura que consegue modular, não deixar o pessoal ficar brigando na sua frente. Não, não, ninguém briga, eu brinco: “Ninguém briga na minha presença”. “Você viu a sacanagem que fulano fez?”, “Eu tenho certeza que é um mal entendido”, ninguém faz sacanagem, por definição, entendeu? E você, ao fazer isso, fingir de bobo nesse sentido, duas coisas, você compromete a pessoa, você deslegitima a eventual sacanagem, que, eventualmente, esteja lá e você dá uma saída honrosa pra quem, eventualmente, operou de maneira desleal, sinalizando que foi apenas um mal entendido, não? (Prof. Marco Tulio)

Contraditoriamente este mesmo docente que é gestor universitário e que, portanto, goza de reconhecimento acadêmico afirma negar o perfil do docente “produtivo”.

Então eu cultivo isso, brinco um pouco com essa coisa. Abro mão, de bom grado, de alta produtividade pra poder estar, enfim, favorecendo um ambiente que é encorajador para as pessoas e etc. Criticar e sorrir. Então é isso, sim, a verdade é que eu converso, ao falar de trabalho, eu converso muito para além do trabalho (Prof. Marco Tulio).

A atuação política articulada à área de trabalho, no caso, ao Sistema Único de Saúde (SUS), se revelou enquanto prática de engajamento político de uma entrevistada que também teceu críticas à atuação sindical por esta ser limitada à pauta econômica salarial.

Eu tenho um engajamento político, mas não é amplo, é muito próximo a mim. Então eu acho que quem está próximo a mim conhece muito bem, mas quem não está não conhece as minhas opiniões. (...) Tanto que não sou associada a nenhum movimento sindical, eu sou só voluntária na Associação Médica em Defesa do SUS, Democracia em Defesa do SUS, lá da Faculdade de Medicina que é um movimento a favor do SUS e que é um movimento em prol das pessoas (Profa. Cassandra).

Desde uma perspectiva crítica a docente que compôs a oposição sindical no período estudado entre os entrevistados declara sua decisão política de não ter aceitado cargos de gestão na universidade ao longo de sua carreira.

Então eu nunca quis, nunca aceitei, nunca quis... Nunca aceitei, nem tampouco fiz uma política de carreira voltada para ocupação de quaisquer cargos de gestão no interior da universidade por essa perspectiva, né. Uma naturalização de que eles, pelos próprios, no caso, por boa parte da categoria dos professores, de que esse lugar não seria um lugar de gestão do capital. Então tem uma naturalização de que esse lugar é um lugar, como se fosse possível, um lugar neutro (Prof. Marilda).

Entre os depoimentos há uma alusão ao *Slow Science* como elemento de crítica e de contra hegemonia ao produtivismo exacerbado na universidade de pesquisa, como afirmado por este entrevistado “produtivo” e gestor universitário.

É claro que tem o mérito da slowscience, em poder: “Calma, deixa eu refletir sobre isso, em busca da minha síntese, ok” (Prof. Marco Tulio).

A desfiliação ao APUBH apareceu como uma estratégia de resistência individual no relato de um entrevistado da oposição sindical local que, por desacordo com a prática das diretorias do sindicato e a ausência de perspectivas de alternância, assume uma posição dissidente. O docente revela o motivo de sua desfiliação.

Então isso vai desestimulando muito, tanto que em 2000 e, se não me engano em 2015 ou 16 eu me desfiliei. Desfiliei a contragosto porque eu sempre fui filiado, mas diante de tanta irrelevância que se tornou, no meu ponto de vista, o sindicato, eu me desfiliei para não financiar algo que eu não acreditava (Prof. Rogério).

À sua maneira os docentes da UFMG, que é uma das universidades de excelência brasileiras, enfrentam os conflitos no trabalho iminentes ao capitalismo de tipo acadêmico. Até mesmo pela condição de classe “não nobre” vivenciam as contradições inerentes às relações de assalariamento. Em suas vivências cotidianas desenvolvem mecanismos de resistências que, apesar de não se vincularem estritamente à dimensão sindical, configuram formas individuais e porque não coletivas de sobrevivência ante a exploração do trabalho docente pelo capital.

As poucas menções e a ausência de um posicionamento “muito definido” entre os docentes sobre a concepção e as práticas nacionais do sindicalismo docente são uma demonstração de que nos anos 2000 os professores da UFMG ficaram à margem das disputas políticas nacionais da categoria, e conseqüentemente, das experiências de lutas da categoria que possibilitassem fazer avançar a consciência de classe para si. Possivelmente esta condição tem a ver, dentre outros, com o fato de sua entidade de representação sindical ter atuado em prol da dispersão da categoria, ao promover rupturas e buscar “seu jeitinho” de negociar paralelamente as pautas de mobilização unificadas do magistério da Educação Superior, sob a alegação das particularidades da UFMG e IES vinculadas ao APUBH.

A pouca identificação dos docentes da UFMG com as práticas de greve coincide com o período em que as diretorias do sindicato dos professores desta instituição o deslocam da cena combativa nacional ao lobismo. À exceção da geração que vivenciou a universidade nos anos 1990, a nova geração em exercício nos anos 2000 mal tem condições de dimensionar os impactos e a importância desta ferramenta de luta na defesa da universidade e dos direitos no trabalho. Afinal de contas as greves que se desenvolveram, com a desigualdade com que se desenvolveram, triunfaram contra a vontade das diretorias do sindicato. Talvez por isso encontraram mais dificuldades para se alastrar e fazer romper o isolacionismo a que foram submetidos os docentes da UFMG.

A síntese deste capítulo permite estabelecer analogias entre a política educacional e a forma com que os docentes da UFMG concebem a luta sindical. Até por não haver a figura “nítida” do patrão no serviço público e a remuneração ser concebida como privilégio econômico pelos entrevistados, a percepção da exploração a que estão submetidos se estabelece na consciência de forma difusa, diluída conforme é possível identificar em seus depoimentos.

A vinculação geracional com o processo de redemocratização da sociedade brasileira que culminou na CF/1988 importa para compreender o horizonte político-ideológico dos entrevistados. Apesar de que estejam submetidos à relação de assalariamento e, portanto, de exploração, por se relacionarem no emprego com o aspecto intelectual da força de trabalho e usufruírem de um modo de vida menos pauperizado do que a maioria da classe trabalhadora brasileira, os docentes entrevistados não reivindicam pautas estritamente econômicas e/ou trabalhistas.

A defesa do “bater ponto”, aspecto vinculado à proletarianização das relações de trabalho, e a identificação com um sindicalismo que busca com prioridade a conciliação e/ou a via

negocial chamam atenção entre as docentes de menos tempo na carreira. Os com mais tempo defendem, em sua maioria, o caráter público da universidade como bandeira prioritária e ideologicamente compõe o campo político do que poderíamos chamar de “esquerda democrática”. Caso não tenham votado, ao menos reivindicam especialmente as políticas educacionais dos governos Lula para a educação superior.

Por conviverem com relações de trabalho tipicamente neoliberais, acredita-se que os docentes mais “produtivos” repercutem e reproduzem elementos meritocráticos em seus discursos. A colaboração com o Estado capitalista também se expressa em “vestir a camisa” do gestor público que se distancia da dimensão de sujeito representado por um sindicato. A proximidade social com colegas, com os professores em “cargo de mando”, como reitores e administradores universitários, também contribui na camuflagem das representações de classe no Estado.

No discurso dos entrevistados com mais tempo na carreira tem relevo a importância das movimentações de classe em prol de direitos, “sem o sindicato não teríamos chegado até aqui”, mas criticam a forma com que o sindicalismo, segundo a sua visão, se relaciona com as ferramentas de mobilização. Até mesmo por exercer funções de gestão e indução das diretrizes educacionais produtivistas os docentes “produtivos” são simpáticos ao sindicalismo que privilegia o diálogo com a institucionalidade. Acreditam que as greves, instrumentos de barganha “para os outros” setores produtivos da sociedade, de forma distinta cumprem uma função regressiva diante da disputa da opinião pública e podem trazer mais perdas aos docentes.

Apesar de que tenham opinião sobre o sindicato, inclusive interesse pelo tema, afinal, se disponibilizaram a participar desta pesquisa, a vida sindical é atribuída como atividade possível de ser acompanhada “pelos sindicalistas”. Apesar da afiliação sindical, a falta de tempo, a prioridade e o consumo de tempo pelo trabalho, em especial vinculado à produção intelectual na Pós-Graduação são apresentados como motivadores para o pouco envolvimento dos docentes “produtivos” na vida sindical.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a metade do século XX, como parte das políticas educacionais para as universidades públicas brasileiras, os órgãos governamentais operacionalizaram reformas no sentido de implementar as diretrizes preconizadas pelo Banco Mundial para a Educação Superior. Tais reformas tiveram como ponto de partida estratégico os programas de pós-graduação. A liberação de recursos financeiros destinados pelas agências CAPES e CNPq foram condicionadas à avaliação de resultados, confluindo em um conjunto de políticas educacionais cujo objetivo era tornar a pesquisa nas universidades estatais brasileiras meio fundamental para produção de conhecimento “matéria-prima” a ser comercializada através do que convencionou-se chamar mercado acadêmico. Tal modelação tem importância central na facilitação das novas relações que se estabeleceram entre a universidade brasileira e a economia mundializada.

Em lugar da busca pelo conhecimento desinteressado e de relevância para a maioria da sociedade, o fomento à produção de conhecimento e sua resultante em produtos acadêmicos tornou-se um imperativo nas universidades de excelência em pesquisa brasileiras e, de forma crescente e articulada, passou a compor parte do desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo da atualidade.

Pretendeu-se com este estudo, elaborar considerações a partir da crítica no que diz respeito à exigência a que produção acadêmica necessite resultar em produtos comercializáveis.

Importa compreender que a busca da adesão interna às universidades estatais a este ordenamento por parte do Estado neoliberal cumpriu papel de porta de entrada para que o paradigma da excelência, e com ele o produtivismo, garantisse a consolidação de métodos e modelos mercantis na universidade estatal, no trabalho docente e na conformação das subjetividades de gestores e trabalhadores.

Do catedrático ao docente “produtivo”, a expansão da universidade brasileira veio acompanhada da mercadorização do próprio conhecimento (conhecimento-mercadoria) e das relações de trabalho correspondentes ao novo modelo. Como foi relatado pelos docentes entrevistados, o “sarrafo” do capitalismo acadêmico, no caso brasileiro, veio acompanhado da intensificação e acúmulo de atividades, para além da docência, sobre os professores universitários.

Através de investimentos massivos em Ciência e Tecnologia nacionais pode-se dizer que o “desenvolvimento brasileiro” construído pela estratégia neodesenvolvimentista dos governos petistas. Esse processo ocorreu às custas da produção de conhecimento-mercadoria aqui produzido nas IES públicas para venda no mercado internacional. Para alcançar patamares internacionais de produção acadêmica, além da degradação das condições de trabalho, se aprofundaram também as disparidades nacionais entre as universidades.

Pela concorrência que é inerente à acumulação capitalista, tal como na economia há também uma divisão internacional do trabalho acadêmico, e ao Brasil cabe a produção de conhecimento periférico, que lhe corresponde por sua localização nessa divisão, enquanto aos países de capitalismo central lhes cabe gerar e deter os conhecimentos e tecnologias de ponta. A desigualdade que se expressa também entre as universidades brasileiras se aprofunda nesse novo cenário. Daí se destacarem do conjunto, as ditas universidades de excelência no Brasil. Para integrar e se posicionar bem nos *rankings* acadêmicos internacionais sendo um país “periférico”, as dificuldades são muitas. Apenas algumas poucas universidades brasileiras alcançaram um patamar de “excelência em pesquisa”. A UFMG é uma delas. Mas como é possível constatar, em comparação com as UCM dos países centrais do capitalismo, as universidades brasileiras estão longe de alcançar o topo do *ranking*. Ainda que, como demonstrado no capítulo 4 deste trabalho, ainda que se verifique crescimento no número destas universidades ao longo das últimas décadas, conforme aponta o *ranking* Geral da THE 2015-2016.

A Pós-Graduação começa a se estruturar no Brasil na década de 1970, acompanhando a tendência mundial que se alterou com a superação do paradigma taylor-fordista e seu “boom” ocorreu a partir dos anos 2000. Tal cenário foi condicionado pela política nacional-desenvolvimentista apregoada pelos governos petistas.

O forte investimento para a estruturação da universidade de pesquisa no Brasil se caracterizou pelo incremento de verbas e de parcerias para produção de conhecimento. O intercâmbio acadêmico na graduação e o aumento da quantidade de alunos, via REUNI e NOVO ENEM, “empurrou” por baixo o crescimento da pós-graduação. A injeção de investimento na formação de quadros técnicos brasileiros ocorreu em tal proporção que atualmente há muitos pós-graduandos desempregados. Há ainda aqueles que buscam o *pós-doc* para colocar-se em condição de receber, ao menos, uma bolsa.

A expansão da Educação Superior afirmada como medida de reparação ante às desigualdades brasileiras, veio carregada de um sentido compensatório. Visou animar a população e contribuir para aumentar a confiança no governo.

A forte adesão ao modelo educacional produtivista pelos gestores da UFMG foi fator decisivo na consolidação da reestruturação da universidade. O fato de suas reitorias terem, historicamente, um trânsito com governos federal e estadual, a ponto de assumir ministérios e outros órgãos importantes durante o governo do PT, evidencia essa adesão. Os movimentos políticos e sindicais na UFMG, sobretudo o docente, como demonstrado neste estudo, foram impactados por todo esse contexto.

Os anos 2000 indicam a dispersão do movimento docente nacional e a saída do sindicato de professores da UFMG do protagonismo político nacional. Na verdade, analisando a luta sindical docente na UFMG ao longo dos governos Lula e Dilma tem-se que a UFMG “inverteu” o signo de seu protagonismo. De referência política das fortes lutas nacionais docentes até os 2000, a UFMG passa a liderar rupturas no sindicalismo docente. O APUBH é a primeira associação a romper com o ANDES/SN e teve papel fundamental no desenvolvimento do PROIFES, uma proposta que apesar de ter se apresentado à categoria docente como “alternativa despartidarizada” atuou como ponto de apoio e protegeu de críticas os governos petistas. O APUBH buscando triunfar em seu projeto de dispersão e quebra da unicidade sindical, após suposta ruptura com o PROIFES, fundou outra organização nacional, o MDIA, que parece haver fracassado, pois além de não ter presença no Movimento Docente, sua existência sequer pode ser encontrada na *internet*.

Do ciclo histórico de greves dos anos 2000, o APUBH abre mão de unir forças ao Movimento Docente nacional e assume a prática de *lobby* em Brasília, para o que contou com um assessor especial remunerado, o professor aposentado Elias Jorge, ex-presidente do sindicato. Efeito colateral da forte vinculação política às estruturas e aos representantes do Estado, sob os governos petistas, a estratégia preferencial do grupo político que dirigiu o APUBH de 2003 a 2016 privilegiou acordos por fora das negociações do governo com as entidades do sindicalismo docente nacional e primou pela judicialização dos direitos de sua base local de representação. A pressão política apoiada nas forças sociais se tornou seu último recurso. Por assumirem cargos de gestão das estruturas do capital há uma forte assimilação da concepção de democracia pela via da gestão de direitos e do exercício da cidadania. Tais dimensões existem em harmonia com o Estado capitalista em sua forma democrática burguesa.

O capitalismo sindical que é produto da adaptação ao Estado se expressa de tal modo que a estrutura, o funcionamento e a concepção sindical do APUBH assumiram características gerenciais priorizando o superávit e a eficiência na prestação de serviços. Pode-se afirmar que o capitalismo sindical convive e estimula a universidade de excelência já que ambos são produto da assimilação às diretrizes do capital em sua faceta neoliberal.

O APUBH cumpriu, no período estudado, o papel de controlar e isolar os professores da UFMG da luta contra os ataques dos sucessivos governos à universidade pública e ao trabalho docente. Por conseguinte, corroborou com o processo de reforma empreendido nas universidades que culminaram em sua mercantilização e na sobrecarga de trabalho docente.

O fato de a universidade de pesquisa brasileira ser pública e estatal influencia a percepção dos docentes a respeito da exploração, do pertencimento de classe e de sua localização na luta de classes. Os docentes entrevistados nesta pesquisa defendem o caráter público e gratuito da universidade, compreendendo sua importância para o desenvolvimento nacional. Entretanto, estes mesmos docentes contemporâneos da universidade produtivista demonstram não contrariar, nem em seu cotidiano, a indução de métricas e a meritocracia que coabita o seu trabalho.

Na etapa da luta de classes inaugurada pela queda do socialismo real, parte da geração que enfrentou a ditadura militar “abraçou o Estado democrático” como sendo “seu”. Os entrevistados têm em média 54 anos. Sua geração enfrentou o enxugamento neoliberal dos direitos conquistados nas lutas da classe trabalhadora brasileira, cuja expressão é CF/1988. Nos anos 2000, pela via democrática, parte deste setor passou a ocupar o Estado exercendo funções de gestão. Em âmbito local este processo converge com a identificação ideológica com o projeto dos governos do PT.

Diante da política de incorporação de quadros técnicos ao Estado, quem avalia e modera as relações de trabalho e as políticas educacionais no cotidiano são docentes “orgânicos” à comunidade. São colegas de trabalho e de categoria que também se relacionam com os pares como patrão e empregado. Ser avaliado e chefiado por “aliados de classe” atenua os choques entre capital-trabalho nas IES públicas. Daí nasce certo corporativismo cuja expressão se materializa no compromisso ordeiro com a institucionalidade e na confiança política nos docentes responsáveis por imprimir um viés produtivista à universidade.

No capitalismo do século XXI ocorre uma maior exploração da componente intelectual da força de trabalho. O advento da *internet* como imperativo da globalização e a

internacionalização como paradigma da excelência universitária estabeleceram novos fluxos e redes de troca de informação e conhecimento. Esses processos atribuíram maior publicidade à vida acadêmica e colocaram os parâmetros de produção de conhecimento em outro patamar.

A vida acadêmica tornou-se uma das trajetórias mais públicas das que existem. É possível consultar o currículo acadêmico de qualquer pessoa pela plataforma de acesso público, o *Lattes*, que expõe a vida acadêmica de todos os docentes. Tal plataforma é modificada permanentemente, cada vez com mais exigências e detalhamentos, exercendo cada vez mais controle sobre a produtividade docente.

Estabelece-se uma escala de competitividade que leva a que os docentes precisem estar sempre se superando e “passando recibo” mediante certificados e atualização de seu currículo acadêmico, que por sua vez, alimenta as avaliações dos programas de Pós-Graduação do país. Não em vão as menções frequentes durante as entrevistas ao *Lattes* como fonte de comprovação dos relatos de experiência profissional. Como base de crítica, circula no meio acadêmico uma frase que revela a insatisfação de alguns com esse controle que o *Lattes* representa: “a vida não se resume ao *Lattes*!”

Demonstrando a contradição existente entre as expressões estruturais (em si) da exploração e o que os trabalhadores repercutem subjetivamente a partir delas (consciência para si), contraditoriamente, parte dos docentes “produtivos” entre os entrevistados afirmam haver autonomia em seu trabalho e relatam deter privilégio por desempenhá-lo. Há também entre os entrevistados aqueles que relatam o quanto o processo de trabalho é adoecedor e danoso à sua saúde mental, revelando a sinuosidade do objeto analisado. Vale registrar que os docentes “produtivos” da UFMG representam mais de 70% do corpo docente total da universidade.

Os entrevistados veem desalienação e prazer, onde, na leitura marxista, há formas de exploração em um nível distinto da fase de desenvolvimento industrial do capitalismo. O imperativo da produtividade representa a perda do controle sobre o processo e o produto do trabalho. No que se refere à atividade de trabalho acadêmica, tal imperativo expressa a subsunção do trabalho à lógica do capital, comprometendo a autonomia do trabalhador até mesmo em sua componente intelectual.

Apreendeu-se da essência dos extratos relacionados à teoria marxista que a alienação não é um reflexo direto da consciência que se tem dela, nem tampouco do nível de criatividade empenhado na atividade de trabalho. O trabalho alienado pelo capital diz respeito a um determinado e característico conjunto de relações sociais. A alienação do trabalho se refere às

questões relativas ao processo e ao produto do trabalho, ao que se faz, para quem se faz, quando se faz e o que se ganha com aquilo que se faz no trabalho socialmente realizado. Por ter um controle cada vez menor do processo e do produto de seu trabalho, apesar de que certamente em um nível distinto dos trabalhadores do setor industrial, o docente universitário brasileiro está mais e não menos próximo das relações de exploração tipicamente capitalistas. Seu processo de proletarização segue avançando.

Na força de trabalho humana está “contida” a componente intelectual e física. A capacidade teleológica, que é a capacidade crítica e elaborativa inata ao ser humano, é característica de todos, não apenas de alguns de nós que exercem tal ou qual atividade de trabalho. O que varia, segundo o exercício das atividades de trabalho, é o processo e, por consequência dele, a autonomia relativa que o trabalhador pode, porventura, desenvolver.

Os docentes da UFMG em seus depoimentos demonstraram posicionamento crítico. Sua geração, como mencionado, protagonizou parte dos principais eventos políticos da sociedade brasileira desde a legalidade de sua organização sindical como categoria, com destaque à luta pela redemocratização no Brasil. Por essa luta, muitos dos entrevistados atribuíram à universidade pública o *status* “de esquerda”. Para o atual governo de Bolsonaro, a universidade é o antro da “balbúrdia”, do desperdício e da “doutrinação comunista”. Entretanto, ser posicionado não é sinônimo de ser sujeito ativo nos processos de luta nem tampouco da concepção de que é na luta coletiva e organizada que as necessidades dos trabalhadores podem se resolver.

O docente universitário induzido pela lógica produtivista, ao aderir a este modelo, tem se ocupado cada vez mais em seus afazeres de pesquisa parametrada pelo capitalismo acadêmico e por publicação, ainda que reiterativa.

A miséria brasileira também é concebida como um fator de mobilização limitante. Reclamar salário num contexto em que o valor do salário mínimo nacional pago à população empregada é de R\$1.045,00 (hum mil e quarenta e cinco reais), à primeira vista, está fora da escala de prioridades para a maioria dos docentes entrevistados. Convém revelar que embora a política salarial restritiva adotada no período estudado implique perdas significativas aos docentes, há outros mecanismos que incidem sobre sua remuneração. As funções de gestão, muito diversificadas, numerosas e hierarquizadas, nas universidades implicam incremento remuneratório, obviamente com maior expressão nos cargos do topo da hierarquia. Além disso, há os recursos advindos de projetos e contratos, dos mais variados, que incentivam a

pesquisa e a extensão e representam incrementos na renda mensal dos professores e demais envolvidos em tais iniciativas, podendo ser, em muitos casos, bastante significativos.

Se durante um curto período houve maior investimento, a partir de 2015 os cortes orçamentários se intensificaram, levando a que os docentes das IFES convivessem rotineiramente com a insuficiência de verbas. Como forma de sobreviver a essa insuficiência, os docentes foram levados a agregar em suas preocupações a captação de recursos oriundos dos órgãos de fomento e de contratos com empresas privadas ou governos. Esse processo ocasionou uma cultura distinta nas universidades públicas brasileiras. O fato de a pesquisa acadêmica ser majoritariamente pública e estatal, leva a que a reivindicação de mais recursos para a universidade e a defesa da ciência não necessariamente se enfrentem com o paradigma da universidade produtivista.

O fato de a maioria dos entrevistados não se identificarem com as greves ou métodos mais tradicionais de luta da classe trabalhadora, demonstra, desde outra perspectiva, que sua consciência está impregnada pelos ideais dominantes que têm o regime democrático burguês como horizonte. Mesmo que afirmem que o sindicato é para representar o trabalhador em suas demandas e de que defendam um sindicalismo “aguerrido”, “combativo”, anti-pelego”, os docentes “produtivos” entrevistados empunham bandeiras convergentes ao capitalismo acadêmico.

A existência ainda residual de produções acadêmicas que investiguem o sindicalismo docente universitário no Brasil revela que ainda há muito a se pesquisar acerca das distintas modalidades de organização, resistência e ação coletivas e assim ampliar os estudos deste campo científico robusto, mas ainda pouco explorado. Elementos relacionados ao êxodo de professores para a Pós-Graduação em busca de maior autonomia, a permanência na construção de objetos e temas de pesquisa críticos e anti-hegemônicos, bem como a vinculação a projetos de extensão universitária configuram elementos que podem caracterizar indícios de subversão diante da interferência do capitalismo acadêmico e mundial. Por isso, merecem atenção nos estudos dos pesquisadores e pesquisadoras sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação.

Considera-se que o desenvolvimento de organismos políticos, culturais e científicos de solidariedade mútua e internacional possam se expressar como um modo de que os professores e o Movimento Docente não particularizem fenômenos que são globais, nem se

submetam sem que haja contraposição às interferências dos organismos internacionais no ambiente acadêmico.

A trajetória que as diretorias do sindicato dos professores da UFMG escolheram adotar se orientou a um sentido diametralmente oposto. Aderindo à lógica mercantil vigente nos planos institucionais da Universidade Federal de Minas Gerais, os diretores locais no transcurso dos anos 2000 conduziram a entidade a uma matriz de funcionamento gerencial e que primou pela prática de lobismo em troca de negociações e mediações com o Estado. Foi estabelecendo relações de confiança e barganha com o governo que as diretorias que permaneceram por mais de uma década no APUBH almejavam se postular perante a categoria.

O curso deliberadamente rupturista deste sindicato com as entidades nacionais do sindicalismo docente é consequência do projeto de especialização em gestão eficiente de direitos empreendido por seus diretores e ex-diretores. O ainda atual isolamento da UFMG do Movimento Docente Nacional certamente retardou as forças de resistência desta categoria historicamente identificada pela defesa incondicional dos direitos da classe trabalhadora .

Importa destacar que estas rupturas foram motivadas por elementos de pressão liberais e superestruturais que evitaram as estratégias de enfrentamento, típicas do sindicalismo combativo. Não foram condicionantes em favor da classe docente que ordenaram os “des”caminhos do APUBH. Em síntese, o percurso rupturista empreendido pelas diretorias vigentes no período estudado teve como elemento norteador facilidades políticas abarcadas pelo lobismo. Este percurso se caracterizou por uma atuação essencialmente pragmática e despolitizada.

O estudo revelou que o APUBH não foi um impulsionador nem tampouco ponto de apoio à organização dos trabalhadores nesse período, pelo contrário, as resistências que surgiram tiveram que se enfrentar com os diretores do sindicato para triunfar. Esse cenário se torna mais controverso em um contexto em que o sindicalismo deveria atuar para impedir a incursão de práticas empresariais nas IES.

O paradigma da excelência contribuiu para o rebaixamento da dimensão de pertencimento de classe entre os professores da UFMG e por consequência afetou negativamente sua relação com o sindicato. Se os docentes da UFMG não se identificam com os métodos tradicionais do sindicalismo combativo e da classe trabalhadora como as greves, se atribuem o engajamento sindical aos “sindicalistas” e não se referenciam ao sindicalismo docente nacional para lidar com os avanços do capital sobre a universidade, a burocracia à frente do APUBH tem parte

importante nessa responsabilidade. Não há fenômeno político e social que ocorra por circunstâncias desconhecidas ou por causa natural. Neste caso ou se está do lado da hegemonia ou se está do lado da resistência e do enfrentamento à ordem dominante. E foi a favor da hegemonia que as diretorias do sindicato dos professores da UFMG escolheram atuar.

A estratégica sintonia entre o tipo de sindicalismo docente praticado na UFMG e a reforma universitária imposta pelos governos petistas no período estudado, torna-se evidente nesta pesquisa. Ao finalizá-la, percebe-se que muitas questões sobre o sindicalismo docente na UFMG no período estudado, e fora dele, permanecem como lacunas e abrem novos espaços e objetos para a continuidade de estudos. A expectativa é que seus resultados possam contribuir para o avanço dos conhecimentos acerca desse objeto, tanto na UFMG como em outras IES. Espera-se, também, poder contribuir para a ampliação das análises e práticas do movimento docente local e nacional combativo, em uma perspectiva classista e para o movimento social, em geral.

Quanto à política para educação superior do período estudado, empreendida nos marcos do capitalismo em crise e em busca de novos espaços de exploração mercantil, como expresso nesta dissertação, sabe-se que ela só pode vir a ser transformada efetivamente em um contexto revolucionário, o que segue sendo o horizonte e a tarefa fundamental da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Maria de. **Os sindicatos e a luta contra a burocratização**. São Paulo: Sundermann, 2007.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Estado, Mercado e Pesquisa Acadêmica: uma discussão da relação universidade & setor produtivo (posfácio). In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; VÁZQUEZ, Jaime Moreles (Orgs.). **Estado, Políticas Públicas e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 353-374.

AMORIM, Henrique. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **Cad. CRH**; vol.27; n.70; Salvador. Jan./Abr. 2014

ANTUNES, Ricardo. **O novo sindicalismo no Brasil**. 2.ed. Campinas (SP): Pontes, 1995b.

ANTUNES, Ricardo. **O que é sindicato?** 18ª edição revisada e atualizada, Editora Brasiliense, São Paulo-SP, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Wanderson Pereira. **Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise na perspectiva da ontologia do ser social**. 2018. 293 f., enc. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

ARCARY, Valério. **Um reformismo quase sem reformas: uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira**. São Paulo: Sundermann, 2011.

ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação e sociedade**. São Paulo, v. 2, n. 5, Jan. 1980.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE BELO HORIZONTE (APUBH). [Site]. **Diretoria**. Disponível em: <<https://apubh.org.br/diretoria/>>. Acesso em 20 julho. 2019.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE BELO HORIZONTE (APUBH). [Site]. **Estatuto**. Disponível em: <<https://apubh.org.br/estatuto/>>. Acesso em 06 abril. 2019.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE BELO HORIZONTE (APUBH). [Site]. **Linha do tempo**. Disponível em: <<https://apubh.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em 20 mar. 2020.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE BELO HORIZONTE (APUBH). [Site]. **Acervo**. Disponível em: <<http://acervo.apubh.org.br:8080/apubh/>>. Acesso em 20 mar. 2020.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, DC: Publicación del Banco Mundial, 1995.

- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: Educação & Sociedade. **Revista de Ciências da Educação**. Campinas (Brasil): Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol. 26, nº 92, 2005, pp. 725-751.
- BAUER, Carlos. *A classe operária vai ao campus: esboço de história social, trabalho precário, resistência e ousadia na universidade brasileira contemporânea*. São Paulo: **Instituto José Luis e Rosa Sundermann**, 2010.
- BELL, Daniel. **Cultural contradictions of capitalism**. New York: Basic Books, 1979.
- BELL, Daniel. **The coming of the post industrial society: a venture in social forecasting**. New York: Basic Books, 1974.
- BERNARDO, João. **Capital, gestores, sindicato**. São Paulo, Vértice, 1987.
- BERNARDO, João. **Economia dos Conflitos Sociais**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- BERNARDO, João. O toyotismo: exploração e controle da força de trabalho. In: _____ **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BERNARDO, João. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?** São Paulo. Boitempo. 2000.
- BERNARDO, João; PEREIRA, Luciano. **Capitalismo sindical**. São Paulo: Xamã, 2008.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 30., 2007, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPEd, 2007. (CD-ROM).
- BIANCHI, Alvaro. **Leon Trotsky e o internacionalismo do século XXI**. agosto. 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19770-19-marco-1931-526722-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 mai. 2019.
- BIANCHI, Alvaro; BRAGA, Ruy. Um conto de duas universidades – quando a lógica mercantil se sobrepõe à construção do pensamento crítico e reflexivo. **Revista CULT**, São Paulo, n.138, 2009.
- BOITO JÚNIOR, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Fórum Econômico da FGV-SP. 2012. Disponível em: <<https://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2020.
- BOITO JÚNIOR, Armando. Classe Média e Sindicalismo. **Politeia - História e Sociedade**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 1, p. 211-234, 2004.
- BOITO JÚNIOR, Armando; GALVÃO, Andreia; MARCELINO, Paula. **Brasil: o movimento sindical e popular na década de 2000**. OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año X, n. 26, outubro, 2009.

BORGES NETO, João Machado. Governo Lula: uma opção neoliberal. In. PAULA, João Antônio de (Org.) **Adeus ao desenvolvimento: a opção do governo Lula**. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, Set.-Dez. 2007.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL, Presidência da República Lei nº 12.772/2012, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos de Magistério Federal. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Cadernos de Indicadores. **Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior**. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>>. Acesso em 23 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 5 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União** de 25.04.2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 30 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.770**, de 19 de Março de 1931. Regula a sindicalização das classes patronais e operárias e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, mar. 1931. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19770-19-marco-1931-526722-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016. Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 jul. 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13325.htm>. Acesso em 16 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 Jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 Dez. 2004. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012. Institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 abr. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112618.htm>. Acesso em 15 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Seção 1 (ed. extra), p. 1. Disponível em: Acesso em 8 nov. de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 Jan. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº.10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Seção 1.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, 23 set. 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em 24 jul. 2020.

BRASIL. Medida Provisória Nº 431, de 14 de maio de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 23 mai. 2008. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2008/medidaprovisoria-431-14-maio-2008-575279-norma-pe.html>>. Acesso em 17 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. **Medidas provisórias do ajuste fiscal são aprovadas pelo Congresso**. Disponível em: <<http://www2.planejamento.gov.br/planejamento/tema/MPs-664-665/noticias/medidas-provisorias-do-ajuste-fiscal-sao-aprovadas-pelo-congresso>>. Acesso em 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. (2 versão), Brasília, maio, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação. **SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira**. Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma da Educação Superior: Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior**. Brasília, 2004a.

BRASIL. Presidência da República – Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.344, de 8 de setembro de 2006. Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Especialista do Banco Central do Brasil, de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1º e 2º Grau e da remuneração dessas carreiras. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11344.htm>. Acesso em 15 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.368, de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=554195>. Acesso em 15 jul. 2020.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2011.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1996: 269-294.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em Rede. In: CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. v. 1.

CASTELLS, Manuel. **The Rise of the network society**. 2.ed. London: MacMillan, 2000.

CASTIEL, Luis David; SANZ-VALERO, Javier. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p.3041-3050, dez. 2007.

CHASIN, José. **Marx: Estatuto Ontológico e Resolução Metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Poder do Estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA**. Belém-PA: SPEP/GRAPHITTE, 1997.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **ETD – Educ. temat. digit.** Campinas, SP, v.17, n. 2. p.427-441. 2015.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de gestão e financiamento da expansão das universidades federais via precarização do trabalho docente. In: CHAVES, Vera L. Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Educação Superior no Brasil e diversidade regional.** Belém: EDUFPA, 2009.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MENDES, Odete de Cruz. Reuni, o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (orgs). **Políticas para a educação Superior no Brasil velhos temas e novos desafios.** São Paulo, Xamã, 2009.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; REIS, Luiz Fernando; GUIMARÃES, André Rodrigues. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, 2018.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida.** Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2000.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Avaliação da CAPES aponta crescimento da pós-graduação brasileira.**

Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/pt/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>>. Acesso em 30 ago. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **História e Missão.** Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/pt/historia-e-missao>>.

Acesso em 30 set. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Classificação da produção intelectual.** Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/pt/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intellectual>>. Acesso em 30 set. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020.** Brasília: CAPES, 2010. v. 1.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

COSTA, Lucas Nascimento Ferraz. **As organizações sindicais de trabalhadores e o processo constituinte de 1987-88:** um estudo sobre a atuação do DIAP. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) –PPG-Pol – UFSCar), 2013.

CRUZ, Helvia Leite. **Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica.** 2008. 301f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea, São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, Sadi. Contribuição para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In Anais, 1. **Seminário Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil**. Rio de Janeiro, 2009.

DAL ROSSO, Sadi. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: DAL ROSSO, Sadi. (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação**. Brasília: Paralelo 15, v. único, p. 17-27, 2011.

DAL ROSSO, Sadi; LUCIO, Magda de Lima. O sindicalismo tardio da educação básica no Brasil. **Universidade e Sociedade**, Brasília/DF, ano 14, n. 33, p. 113-125, jun. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DRUCKER, Peter F. **The Age of discontinuities**. London: Transaction Publications, 1969.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família e da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1984.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010. 388p.

ENGELS, Friedrich. Os sindicatos (II). In AGUENA, Paulo (Org.). **O Marxismo e os Sindicatos**. São Paulo: Sundermann, 2008b.

ENGUIA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR E DE ENSINO BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO (PROIFES-FEDERAÇÃO). [Site]. **Quem somos**. 2019. Disponível em: <<https://www.proifes.org.br>>. Acesso em 14 jun. 2020.

FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR E DE ENSINO BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO (PROIFES-FEDERAÇÃO). [Site]. **Relator do PL 4.368/2012 apresenta parecer pela manutenção do texto acordado pelo PROIFES-Federação**. Ago. 2013. Disponível em: <<https://www.proifes.org.br/noticias-proifes/relator-do-pl-4-368-2012-apresenta-parecer-pela-manutencao-do-texto-acordado-pelo-proifes-federacao/>>. Acesso em 14 jun. 2020.

FERNANDES, Florestan. Capitalismo dependente e imperialismo. In: FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995.

FERRAZ, Cristiano Lima. Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital. **Universidade e Sociedade**, n. 41, p. 9-19, jan. 2008.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 28 n. 99, p. 377-399, Mai.-Ago. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. Ed. 1 reimpressão. São Paulo: Cortez, p. 263, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALVÃO, Andréia. **A reconfiguração do movimento sindical no governo Lula**. Outubro, n. 18, 1º semestre, 2009.

GENTILI, Pablo. Que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, v.20, n.1, p.191-202, 1995.

GIANNOTTI, Vito. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. 3 ed. rev. ampl.. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

GIANOTTI, Vito; LOPES NETO, Sebastião. **A CUT, ontem e hoje**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1991.

GORZ, André. **O imaterial, conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

GUIMARÃES JÚNIOR, Mário Costa de Paiva; ALVES, Stênio Eduardo de Sousa. O surgimento da CONLUTAS no processo de organização do movimento dos trabalhadores no Brasil a partir de 2004. In: **Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina – Imperialismo, nacionalismo e Militarismo no Século XXI**. Universidade Estadual de Londrina, 2010. Disponível em:

<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt3/7_MarioJunior&StenioAlves.pdf>. Acesso em 30 jun. 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HIRANO, Sedi. **Política e economia como formas de dominação o trabalho intelectual em Marx**. Tempo Social; São Paulo, p. 1-20, nov. 2001. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/ts/v13n2/v13n2a01.pdf>>. Acesso em 3 jul. 2020.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 - 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEITE, Janete Luzia. Da esperança ao desencanto: a “questão social” e as políticas públicas no governo Lula da Silva. In: **Anais. XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS)**, São Luís, Maranhão, 2008.

LEMO, Denise. **Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições**. CADERNO CRH, Salvador, v. 24, n. 01, p. 105-120, 2011.

LÊNIN, Vlademir Ulianov. **Informe apresentado ao II congresso dos sindicatos de toda a Rússia**. Obras Completas em cinquenta e cinco tomos, t. 37. 5. ed. Moscou: Progresso, 1986.

LÊNIN, Vlademir Ulianov. **Que fazer?** Problemas candentes do nosso tempo. Tradução de Marcelo Braz. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LÊNIN, Vlademir Ulianov. **Que Fazer?** São Paulo: Hucitec, 1988.

LÊNIN, Vlademir Ulianov. Sobre as greves. In AGUENA, Paulo (Org.). **O Marxismo e os Sindicatos**. São Paulo: Sundermann, 2008b.

LENIN, Vlademir Ulianov. Sobre las huelgas. In: **Obras Completas**. Argentina: Cartago, 1958.

LÊNIN, Vlademir Ulianov. **Sobres as Greves** (1899). Disponível em: <
https://www.marxists.org/portugues/lenin/1899/mes/greves_ga.htm>. Acesso em 18 jun. 2020.

LIMA, Ivana Cristina. “O sindicalismo diante das transformações no mundo do trabalho: o setor de telecomunicações do Paraná no pós-privatização”. In: ARAÚJO, Silvia, BRIDI, Maria A. e FERRAZ, Marcos (orgs.). **O sindicalismo equilibrista: entre o continuísmo e as novas práticas**. Curitiba: UFPR/SCHLA, 2006, pp. 155-188.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. O stress do professor de pós-graduação. In: _____. **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2002.

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. Tendencias de la educación superior em el mundo y em América Laitna y el Caribe. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 267-291, jul. 2008.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe** - estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUZ, Madel T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n.1, p. 39- 57, 2005.

LUZ, Sílvia Letícia D'Oliveira da. **Sindicalismo e educação no estado do Pará: as repercussões da luta sindical sobre o trabalho docente**. 2017. 315 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MANCEBO, Deise. **Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out.-dez., 2017.

MANCEBO, Deise. **Trabalho docente e tecnologias: controle e mercadorização do conhecimento** In: GARCIA, D.M.F; CECÍLIO, S. (Orgs). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. 1 ed. São Paulo: Alínea, 2009, p. 199-216.

MANCEBO, Deise. **Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta**. In: DAL ROSSO, Sadi. (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação**. Brasília: Paralelo 15, v. único, p. 69-88, 2011.

MANCEBO, Deise; FRANCO, Maria Stela Dal Pai. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo, 2003, p. 191-204.

MANCEBO, Deise.; MAUÉS, Olgaíses. & CHAVES; Vera Lúcia Jacob. *Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente*. **Educar em Revista**, n. 28, Curitiba, 2006.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A Educação Superior no Brasil diante da Mundialização do Capital. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v. 32, n. 4, p. 205-222, Out.-Dez. 2016.

MANGABEIRA, Wilma. **Dilemas do novo sindicalismo: democracia e política em Volta Redonda**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ANPOCS, 1993.

MARE. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **A Nova política de recursos humanos** / Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: MARE, 1997. 52 p. Cadernos MARE da reforma do estado; c.11. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno11.PDF> Acesso em 3 out. 2019.

MARI, Cezar Luiz. **“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas**. 2006. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 2006.

MARQUES, Rodrigo Moreno; RASLAN, Filipe. Contribuições à crítica da era da informação e do conhecimento. In. MARQUES et al, Rodrigo Moreno. **A informação e o conhecimento sob as lentes do marxismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O capital**, resultados do processo de produção imediata, 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Livro 4 - Teorias da Mais-Valia**. v. 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Capítulo VI (inédito), São Paulo, Editora Ciências Humanas, 1978b.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política. Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital.** Tomo 1. 3. ed. São Paulo: Editora Nova Cultural. 1996a.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política, livro 1: o processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. Livro I, Vol. I.** 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, Karl. **O Capital, Livro I.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 1980a.

MARX, Karl. **O Capital, Livro I.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Papel econômico imediato dos sindicatos.** In AGUENA, Paulo (Org.). **O Marxismo e os Sindicatos.** São Paulo: Sundermann, 2008c.

MARX, Karl. **Teorias da Mais-Valia, História Crítica do Pensamento Econômico,** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 1980f.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Novos rumos, 1986.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Sundermann, 2008.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas.** São Paulo, Alfa-Ômega, 1986.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. **Desafiando o Leviatã: sindicalismo no setor público.** Campinas: Alínea, 2000.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil.** São Paulo: editora Expressão Popular. 1ª ed. 2009.

MATTOS, Marcelo Badaró. Uma greve, várias lições. A greve das universidades federais do Brasil em 2012. **Revista Iberoamericana de Educación Superior.** n.10, v. IV, 2013.

MELO, Savana Diniz Gomes. **A convergência da Reforma Administrativa e da Reforma da Educação Profissional no CEFET/MG.** 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MELO, Savana Diniz Gomes. **Reformas educacionais e nova organização do trabalho na escola: a (re) edição de conflitos docentes no Brasil e Argentina.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad Nacional de General San Martín, UNSAM, Argentina. 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Editora Ensaio, 1993.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL - MPAS. **Informe da Previdência Social**, Brasília, v. 15, n. 3, mar. 2003.

MIRANDA, Kênia Aparecida. As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT. **Tese de Doutorado**, 2011. 400p.

MOLLIS, Marcela. **Geopolítica del saber**: biografias recientes de las universidades latinoamericanas. In: VESSURI, H. (Org.). Universidad e Investigación Científica. Buenos Aires: Clacso, p. 85-101, 2006.

MONTE, Emerson Duarte. **Políticas públicas de carreira docente nas universidades federais**. 2015. 281 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

MORENO, Nahuel. **As revoluções do século XX**. São Paulo: Editora: Instituto Luiz e Rosa Sundermann, 2003.

MOTTA, Paulo R. Modernização administrativa: propostas alternativas para o Estado latino-americano. **Revista de Administração Pública**, v. 21, n. 4, p. 31-61, 1987.

MOURA, Bruno Azevedo. **Transformações nas Universidades de Pesquisa**: um Estudo na Universidade de São Paulo. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

NAVARRO, Vicente. **Produção e Estado de bem-estar**: o contexto político das reformas. *Revista Lua Nova*, n. 28/29, p. 160-199, 1993.

NAVARRO, Vicente. **Welfare e “keynesianismo militarista” na era Reagan**. *Lua Nova*, n. 24, p.189-210, set. 1991.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Reforma universitária do governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

O ESTADO DE S. PAULO (Estado). [Site]. **Intelectuais de esquerda iniciam movimento a favor de Haddad**. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,intelectuais-de-esquerda-iniciam-movimento-a-favor-de-haddad,70002213860/>>. Acesso em 08 out. 2020.

OGECIME, Mardochée; MOURA, Maria Aparecida. **Sociedade da informação e do conhecimento**: uma reflexão político-econômica sobre as possibilidades e condições de desenvolvimento nos países periféricos. In: Frota, Maria Guiomar da Cunha; Silveira, Fabrício José Nascimento Da; Gomes, Pablo (Orgs.). 4ª Jornada Científica Internacional da Rede Mussi: mediações da informação, democracia e saberes plurais. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2019.

OLIVA, Aluízio Mercadante. **As bases do novo desenvolvimentismo: análise do governo Lula (2003-2010)**. 2010. 537f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp): Instituto de Economia. Campinas (SP), 2010.

OLIVEIRA, Andréa Cristina de Jesus. **Lobby e Representação de Interesses: lobistas e seu impacto sobre a representação de interesses no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Ciências Sociais. 2004.

OTRANTO, Célia Regina. Movimento sindical docente: história e crise. **Revista Universidade Rural: Ciências Humanas**, RJ, v. 22, n. 2, jul/dez 2000.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesin de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PAIVA, Luís Roberto Beserra de. SINDICALISMO E ASSOCIATIVISMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NA AMÉRICA LATINA - **História e embates políticos na contemporaneidade (1990-2010)**. 2016. 701f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

PILATTI, Luiz Alberto & CECHIN, Marizete Righi. Perfil das universidades brasileiras com potencial de classe mundial. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 75-103, mar. 2018

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo, Boitempo, 2001.

PROTETTI, Fernando Henrique. **Transformações nas condições de trabalho e resistências dos professores de sociologia da Universidade Estadual de Campinas**. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. 2008. 308 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RIBEIRO, Rejane Arruda; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. As ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Rev. psicol. polít.** v.19 n.45. São Paulo maio/ago. 2019. p. 286-300.

RODRIGUES, Leôncio Martins. **A sindicalização das classes médias**. São Paulo, USP, 1997. (Mimeografado).

RODRIGUES, Valdeci; XAVIER, Fátima. Ataques à carreira preparam o terreno da privatização. **Revista Andes Especial** (Dossiê Nacional 3, Precarização do trabalho docente II), Brasília, nov. 2013. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-538744690.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2019.

ROSA, Alexandre Reis. “Nós e os índices” – um outro olhar sobre a pressão institucional por publicação. **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 4, p. 108-114, 2008.

SAES, Décio Azevedo Marques de. **Classe média e escola capitalista**. Crítica Marxista, São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.21, 2005, p.97-112.

SANDOVAL, Salvador Antônio Mireles. **Fatores de motivação psicossocial**. Palestra realizada no Núcleo de Estudos sobre Anarquismo Especifista-Plataformista (NESAEP). Campinas, Unicamp, IFCH, agosto, 2004.

SCHULTZ, Theodore. **Capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCOTT, Allen J. **A world in emergence: cities and regions in the 21st. century**. Cheltenham/UK; Northampton/USA, Edward Elgar Publishing, 2012.

SEVCENKO, Nicolau. **O Professor Corretor**. Folha de São Paulo. 2000. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0406200004.htm>>. Acesso em 12 ago. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A.; Vieira, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. 22 p.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. 341 p.

SGUISSARDI, Valdemar. & SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho Intensificado nas Federais – pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Antonio Ozaí da. Produtivismo no campo acadêmico: o engodo dos números. **Rev. Espaço Acadêmico**, v. 9, N. 100, p. 1-5, Setembro, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8148/4571> Acesso em 11 set. 2019.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. A educação do educador: a sindicalização dos trabalhadores em educação e o esforço de elaboração de uma identidade política. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007**.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. O necessário, o possível e o impossível. (Entrevista concedida a Emir Sader e Pablo Gentilli). SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SILVA, Michelle Karoline Pereira. **SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: formação política de dirigentes do Sindicato dos Docentes da Universidade Federal do Amapá (1994-2018)**. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis, et al. **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil - novos e renovados desafios em perspectiva**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The New Brazilian University - A busca por resultados comercializáveis: para quem?**. São Paulo: Canal 6 Editora, 2017. 288 pp.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. A Educação Superior Pública Brasileira Nas Duas Últimas Décadas: Expansão e Mercantilização Internacionalizada. In: SOUZA, José Vieira de. **Educação Superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 157-181.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do estado e mudança na produção**. v. 1. 280p. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, 2001.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES/SN). **Boletim informativo sobre a greve de 2003**. Brasília: 2003. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8337>>. Acesso em 13 jul. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES/SN). **Boletim informativo sobre a greve de 2005**. Brasília: 2005a. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8337>>. Acesso em 13 jul. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES/SN). **Boletim informativo sobre a greve de 2012**. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8337>>. Acesso em 13 jul. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES/SN). **Boletim informativo sobre a greve de 2015**. Brasília: 2015. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8337>>. Acesso em 13 jul. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES. **Cadernos Andes**. Brasília, n. 25, ago. 2007.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES. **Cartilha Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei 13.243/16):** riscos e consequências para as universidades e a produção científica no Brasil. Brasília, mar. 2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES/SN). [Site]. **Circulares**. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/sites/circulares/page:10>>. Acesso em 20 mar. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES/SN). [Site]. **História**. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/sites/historia>>. Acesso em 20 mar. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES/SN). **Quadro geral das greves nas universidades federais – (1980-2012)**. Circular 127/14. Disponível em: <<http://www.sedufsm.org.br/?secao=greve>>. Acesso em 13 jul. 2020.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic capitalism and the new economy**. The Johns Hopkins University Press, 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA - SBPC. **Ranking coloca revistas científicas brasileiras em “risco de extinção”**. JC e-mail, n. 3798, 06 jul. 2009.

SOUZA, Aparecida Neri. Movimento sindical docente: a difícil trajetória. In: LEITE, M. de P. (org) **O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 113-174.

TAVARES, Rosilene Horta. **Trabalho, Conhecimento, Tecnologia e Novas Qualificações Requeridas pelo Capitalismo**. 2014. (Relatório de pesquisa)

TEIXEIRA, Ana. Trabalho, tecnologia e educação: algumas considerações. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, NETE/UFMG, n. 4, p. 161-184, 1998.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidades de Classe Mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais**. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. v. 1.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. As peculiaridades dos ingleses. In, NEGRO, A. L.; SILVA, S. (orgs.). **E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998a. v. 1. (Coleção Textos Didáticos).

TROTSKY, Leon. **A agonia do capitalismo e as tarefas da IV Internacional** - Programa de transição, in: Lênin/Trotsky: a questão do programa, São Paulo; Kairós, 1979.

TROTSKY, Leon. **A Revolução Permanente**. Lisboa: Antídoto, 1977.

TROTSKY, Leon. **O programa de transição para a revolução socialista**. São Paulo: Sundermann, 2008.

TROTSKY, Leon. Os sindicatos na época da decadência imperialista. In: AGUENA, Paulo (Org.). **O Marxismo e os Sindicatos**. São Paulo: Sundermann, 2008b.

TROTSKY, Leon. Os sindicatos na Grã-Bretanha. In: AGUENA, Paulo (Org.). **O Marxismo e os Sindicatos**. São Paulo: Sundermann, 2008c.

TROTSKY, Leon. **Questões do modo de vida / A moral deles e a nossa**. São Paulo: Sunderman, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. [Site]. **Avaliação da CAPES**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prpg/avaliacao-da-capes/>>. Acesso em 03 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. [Site]. **Área do conhecimento**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prpq/i2pq/graficos/area-do-conhecimento/>>. Acesso em 10 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. [Site]. **Doutorado/Mestrado**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prpg/doutoradomestrado/>>. Acesso em 03 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. [Site]. **Indicadores**. Disponível em: <<http://somos.ufmg.br/indicadores/>>. Acesso em 04 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. [Site]. **UFMG em Números**. Disponível em: <<https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/ufmg-em-numeros/>>. Acesso em 04 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012**. Belo Horizonte, out. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Belo Horizonte, abr. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023**. Belo Horizonte, abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. [Site]. **Sobre**. Disponível em: <<http://somos.ufmg.br/sobre>>. Acesso em 21 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. [Site]. **Critérios – Comitês de Assessoramento PRPq**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prpq/wp-content/uploads/2017/12/camara.pdf>>. Acesso em 03 jul. 2020.

VALE, A. M. Sindicalismo docente nas décadas de 80 e 90: novas e renovadas formas de participação política. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal: NAC – Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas da ação docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2009, 234p.

WENZEL, Renato Luiz. **Professor**: agente da educação? São Paulo: Papirus, 1994.

WORLD BANK. **Higher education**: the lessons of experience. Washington, DC: World Bank, 1994.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO 1

MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA

(oposição sindical)

A pesquisa de mestrado intitulada “**A sintonia entre o sindicalismo docente universitário de matriz gerencial e lobista e o paradigma da excelência: a experiência da UFMG (2003-2016)**” vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG), desenvolvida por Andressa de Araújo Moreira, e orientada por Savana Diniz Gomes Melo, tem como objetivo geral analisar como e em que medida o paradigma da excelência influencia na relação dos professores da UFMG com o Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco (APUBH), no período de 2003 a 2016. Pretende examinar a percepção e atuação, bem como as concepções e o posicionamento dos docentes da UFMG em relação às práticas sindicais da categoria. Para tal ambiciona-se a realização de entrevistas semi-estruturadas com oito docentes sindicalizados e não sindicalizados. Objetivando compreender se as mudanças ocorridas na UFMG nestes anos, entre elas a diversificação na carreira, o incremento do produtivismo acadêmico e das atividades de gestão, o aumento do nível de prescrição e avaliação das atividades do magistério universitário, impactam a consciência dos docentes da UFMG e influenciam na relação destes com sua ferramenta de classe, pretende-se triangular a empiria oriunda do relato destes docentes de base, sindicalistas (2) e membros da oposição sindical (2) atuantes entre 2003 e 2016.

Como critério para seleção recorreu-se à lista de docentes das unidades de ensino com mais professores e mais patentes, segundo informações disponíveis no sistema "Somos UFMG". A partir desta lista filtramos aqueles docentes cujo perfil apresentava informações acerca do “fator H”. Buscando refletir a diversidade entre as distintas matrizes, os docentes selecionados estão distribuídos entre as duas grandes áreas de conhecimento: humanas/educação e biológicas/exatas.

Entre os objetivos específicos está o interesse de identificar e analisar as expectativas e proposições dos docentes da UFMG em relação ao seu sindicato, a APUBH, ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN), sindicato nacional da categoria e à criação da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES). Conhecer as distintas expressões de resistências individuais, e coletivas, e as formas autônomas de organização política também integra o escopo desta pesquisa.

a) **Docentes da oposição sindical**

1. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome?
2. Sexo?
3. Idade?
4. A que **unidade** se vincula na UFMG?
5. Há quanto **tempo** (ou desde quando) você é docente na UFMG? (Ingressou antes ou depois de 1990)
6. Qual sua **posição** atual na Carreira do Magistério Superior? (Classe e nível)

2. ROTINA DE ATIVIDADES DOCENTES

1. Você faz parte de algum **Programa de Pós Graduação**? Qual?
2. Atua em qual (ou quais) **grupo de pesquisa**?
3. Coordena algum **grupo de pesquisa**? Qual?
4. **Desenvolve** ensino, pesquisa e extensão na UFMG?
5. Participa da **gestão** da universidade? Como avalia? (Atenção à participação das mulheres nas funções administrativas)
6. Você costuma trabalhar em que **local**? Por quê?
7. Você costuma trabalhar quantas **horas** por dia/semana? Ocupa os **fins de semana**? Que atividade consome mais tempo de seu trabalho?
8. Você se relaciona com os demais docentes da UFMG em seu **cotidiano na universidade**? Explique como e por quê? (para além das atividades de trabalho)

3. SOBRE A UNIVERSIDADE

1. Na sua opinião, o que melhor identifica as **mudanças** ocorridas em seu trabalho durante os governos do PT (de Lula a Dilma)?
2. Avalia que sua **carga e intensidade** de trabalho aumentaram, diminuíram ou não tiveram mudança significativa nesse período?
3. Você considera ter **liberdade** para administrar sua rotina e seus tempos de trabalho? Em que medida suas atividades são **prescritas e avaliadas**?
4. Essas mudanças, na sua avaliação, alteraram a **relação** entre docentes?

4. REMUNERAÇÃO

1. Recebe ou recebeu **bolsa** de produtividade ou algum outro **incentivo** econômico por atividades vinculadas ao seu trabalho na UFMG?
2. Identifica igualdade de **oportunidades** no que se refere às condições de trabalho e produção docentes na UFMG?
3. A remuneração docente da carreira federal foi elemento de **atração** ao magistério superior? Se não, qual foi? E na atualidade, como vê a remuneração docente?

5. PAUTAS E UNIDADE DA CATEGORIA

1. Quais os principais **desafios** do movimento sindical docente na UFMG em sua opinião?
2. Qual pauta mais **unifica** a categoria em sua avaliação?

6. ATIVIDADES SINDICAIS

1. No período de 2003 a 2016, **você participou de mobilizações por direitos, de alguma greve, manifestação ou paralisação? Qual? Como foi? Por quê?**
2. **Já precisou tomar medidas** para garantir seus direitos como docente? **A quem e como** recorreu?
3. Avalia que o **trabalho de base** é importante?
4. Identifica como necessária a **democracia sindical**?
5. Você participou **de que** oposição sindical à APUBH? Em qual **período**?
6. Quais as **iniciativas** de articulação da oposição foram desenvolvidas?

7. RELAÇÃO COM O SINDICATO

1. **É sindicalizado (a)?** Há quanto tempo? Por quê?
2. Já **recorreu** à APUBH em alguma ocasião?
3. Como avalia os resultados?
4. **Frequentava** assembleias, reuniões e/ou palestras promovidas pela APUBH?
5. Como você avalia essas atividades?

8. SOBRE A APUBH

1. Quais foram as **principais lutas** da entidade no período?
2. Saberá citar as principais **atividades** promovidas pelo sindicato?
3. Tem conhecimento de **como essas atividades eram definidas**? Havia participação da base e/ou as assembléias pautavam essa definição?
4. Quais eram os mecanismos de **comunicação mais usados** pela diretoria junto a você, base da categoria?
5. Havia trabalho das gestões da APUBH de 2003 a 2016 **junto à base**? Como era?
6. Saberá me dizer quais eram as **fontes de arrecadação** da APUBH?
7. E a **receita mensal média** do sindicato?
8. Em geral, você sabia quais eram **os gastos** da APUBH?
9. Como eram as **prestações de contas** da entidade?
10. Como a APUBH se relacionava com a **base** da categoria?
11. E com a **oposição**?
12. Você considera que havia **democracia sindical** na APUBH nesse período?

9. ARTICULAÇÃO NACIONAL

1. Vê relação direta entre a **ação** da APUBH e as **conquistas ou derrotas** dos docentes federais em nível nacional?
2. Como vê as iniciativas de **articulação nacional** foram desenvolvidas no período de 2003 a 2016, como o PROIFES?
3. **O que pensa** a respeito do ANDES/SN?

10. RELAÇÕES POLÍTICO – INSTITUCIONAIS DA APUBH

1. Em sua avaliação, como foi a relação da diretoria da APUBH com o **governo federal** durante os governos do PT (de Lula a Dilma)?
2. E com as **reitorias** do período?
3. E a relação dessas diretorias com **partidos políticos**?

11. CONSCIÊNCIA DE CLASSE

1. O que é **ser** professor (a) universitário (a) pra você?
2. Você se **identifica** como trabalhador (a)?
3. Você se **vê** como membro (a) da classe trabalhadora?
4. Como se relaciona com os servidores TAE e terceirizados? Você os considera colegas de trabalho? Por quê?

“Há mais alguma questão que não abordamos e que considere importante dizer?”

Obrigada!

ANEXO 2

MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA

(demais docentes)

A pesquisa de mestrado intitulada “**A sintonia entre o sindicalismo docente universitário de matriz gerencial e lobista e o paradigma da excelência: a experiência da UFMG (2003-2016)**” vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG), desenvolvida por Andressa de Araújo Moreira, e orientada por Savana Diniz Gomes Melo, tem como objetivo geral analisar como e em que medida o paradigma da excelência influencia na relação dos professores da UFMG com o Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco (APUBH), no período de 2003 a 2016. Pretende examinar a percepção e atuação, bem como as concepções e o posicionamento dos docentes da UFMG em relação às práticas sindicais da categoria. Para tal ambiciona-se a realização de entrevistas semi-estruturadas com oito docentes sindicalizados e não sindicalizados. Objetivando compreender se as mudanças ocorridas na UFMG nestes anos, entre elas a diversificação na carreira, o incremento do produtivismo acadêmico e das atividades de gestão, o aumento do nível de prescrição e avaliação das atividades do magistério universitário, impactam a consciência dos docentes da UFMG e influenciam na relação destes com sua ferramenta de classe, pretende-se triangular a empiria oriunda do relato destes docentes de base, sindicalistas (2) e membros da oposição sindical (2) atuantes entre 2003 e 2016.

Como critério para seleção recorreu-se à lista de docentes das unidades de ensino com mais professores e mais patentes, segundo informações disponíveis no sistema "Somos UFMG". A partir desta lista filtramos aqueles docentes cujo perfil apresentava informações acerca do “fator H”. Buscando refletir a diversidade entre as distintas matrizes, os docentes selecionados estão distribuídos entre as duas grandes áreas de conhecimento: humanas/educação e biológicas/exatas.

Entre os objetivos específicos está o interesse de identificar e analisar as expectativas e proposições dos docentes da UFMG em relação ao seu sindicato, a APUBH, ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN), sindicato nacional da categoria e à criação da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES). Conhecer as distintas expressões de resistências individuais, e coletivas, e as formas autônomas de organização política também integra o escopo desta pesquisa.

a) Docentes de base

1. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome?

2. Sexo?
3. Idade?
4. A que se unidade vincula na UFMG?
5. Há quanto **tempo** (ou desde quando) você é docente na UFMG? (Ingressou antes ou depois de 1990)
6. Qual sua **posição** atual na Carreira do Magistério Superior? (Classe e nível)

2. ROTINA, ATIVIDADES E CONDIÇÕES DE TRABALHO

1. Você faz parte de algum **Programa de Pós Graduação**? Qual?
2. Atua em qual (ou quais) **grupo de pesquisa**?
3. Coordena algum **grupo de pesquisa**? Qual?
4. **Desenvolve** ensino, pesquisa e extensão na UFMG?
5. Participa da **gestão** da universidade? Como avalia? (Atenção à participação das mulheres nas funções administrativas)
6. Você costuma trabalhar em que **local**? Por quê?
7. Você costuma trabalhar quantas **horas** por dia/semana? Ocupa os **fins de semana**? Que atividade consome mais tempo de seu trabalho?
8. Você se relaciona com os demais docentes da UFMG em seu **cotidiano na universidade**? Explique como e por quê? (para além das atividades de trabalho)

3. SOBRE O TRABALHO NA UNIVERSIDADE

1. Na sua opinião, o que melhor identifica as **mudanças** ocorridas em seu trabalho durante os governos do PT (de Lula a Dilma)?
2. Avalia que sua **carga e intensidade** de trabalho aumentaram, diminuíram ou não tiveram mudança significativa nesse período?
3. Você considera ter **liberdade** para administrar sua rotina e seus tempos de trabalho? Em que medida suas atividades são **prescritas e avaliadas**?
4. Essas mudanças, na sua avaliação, alteraram a **relação** entre docentes?

4. REMUNERAÇÃO

1. Recebe ou recebeu **bolsa** de produtividade ou algum outro **incentivo** econômico por atividades vinculadas ao seu trabalho na UFMG?
2. Identifica igualdade de **oportunidades** no que se refere às condições de trabalho e produção docentes na UFMG?
3. A remuneração docente da carreira federal foi elemento de **atração** ao magistério superior? Se não, qual foi? E na atualidade, como vê a remuneração docente?

5. PAUTAS E UNIDADE DA CATEGORIA

1. Quais os principais **desafios** do movimento sindical docente na UFMG em sua opinião?
2. Qual pauta mais **unifica** a categoria em sua avaliação?

6. ATIVIDADE SINDICAL

1. No período de 2003 a 2016, **você participou de mobilizações por direitos, de alguma greve, manifestação ou paralisação? Qual? Como foi? Por quê?**
2. **Já precisou tomar medidas** para garantir seus direitos como docente? **A quem e como** recorreu?
3. Avalia que o **trabalho de base** é importante?
4. Identifica como necessária a **democracia sindical**?

7. RELAÇÃO COM O SINDICATO

1. **É sindicalizado (a)?** Há quanto tempo? Por quê?
2. Já **recorreu** à APUBH em alguma ocasião?
3. Como avalia os resultados?
4. **Frequentava** assembleias, reuniões e/ou palestras promovidas pela APUBH?
5. Como você avalia essas atividades?

8. SOBRE A APUBH

1. Quais foram as **principais lutas** da entidade no período?

2. Saberia citar as principais **atividades** promovidas pelo sindicato?
3. Tem conhecimento de **como essas atividades eram definidas**? Havia participação da base e/ou as assembleias pautavam essa definição?
4. Quais eram os mecanismos de **comunicação mais usados** pela diretoria junto a você, base da categoria?
5. Havia trabalho das gestões da APUBH de 2003 a 2016 **junto à base**? Como era?
6. Saberia me dizer quais eram as **fontes de arrecadação** da APUBH?
7. E a **receita mensal média** do sindicato?
8. Em geral, você sabia quais eram **os gastos** da APUBH?
9. Como eram as **prestações de contas** da entidade?
10. Havia **oposição sindical** nesse período?
11. Você considera que havia **democracia sindical** na APUBH nesse período?
12. Você se **sentiu representado (a) por estas diretorias**?

9. ARTICULAÇÃO NACIONAL

1. Vê relação direta entre a **ação** da APUBH e as **conquistas ou derrotas** dos docentes federais em nível nacional?
2. Conhece iniciativas de **articulação nacional** foram desenvolvidas no período de 2003 a 2016?
3. **Conhece** o ANDES/SN?
4. E o PROIFES?
5. Como você os avalia?

10. RELAÇÕES POLÍTICO – INSTITUCIONAIS DA APUBH

1. Em sua avaliação, como foi a relação da diretoria da APUBH com o **governo federal** durante os governos do PT (de Lula a Dilma)?
2. E com as **reitorias** do período?
3. E a relação dessas diretorias com **partidos políticos**?

11. CONSCIÊNCIA DE CLASSE

1. O que é **ser** professor (a) universitário (a) pra você?
2. Você se **identifica** como trabalhador (a)?
3. Você se **vê** como membro (a) da classe trabalhadora?
4. Como se relaciona com os servidores TAE e terceirizados? Você os considera colegas de trabalho? Por quê?

“Há mais alguma questão que não abordamos e que considere importante dizer?”

Obrigada!