

Neide Elisa Portes dos Santos

GESTÃO E TRABALHO NA UNIVERSIDADE:
AS RECENTES REFORMAS DO ESTADO E DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS EFEITOS NO
TRABALHO DOCENTE NA UEMG

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014

Neide Elisa Portes dos Santos

GESTÃO E TRABALHO NA UNIVERSIDADE: AS
RECENTES REFORMAS DO ESTADO E DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS EFEITOS NO
TRABALHO DOCENTE NA UEMG

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de
doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação:
Concepção, Implementação e Avaliação
Orientadora: Prof.^a Dra. Livia Maria Fraga Vieira.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014

S237g
T

Santos, Neide Elisa Portes dos, 1974-
Gestão e trabalho na universidade: as recentes reformas de estado e da
educação superior e seus efeitos no trabalho docente na UEMG / Neide Elisa
Portes dos Santos. - Belo Horizonte, 2014.
269 f., enc., il..

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora: Livia Maria Fraga Vieira.

Bibliografia: f. 220-239.

Apêndices: f. 240-256.

Anexos: f. 258-269.

1. Universidade do Estado de Minas Gerais -- Teses. 2. Educação -- Teses.
3. Ensino superior -- Teses. 4. Universidades e faculdades -- Minas Gerais --
Teses. 5. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses. 6. Política e educação -
Teses. 7. Professores universitários -- Teses. 8. Reforma do ensino -- Teses.
9. Políticas públicas -- Teses. 10. Universidades e faculdades -- Planejamento --
Teses. 11. Universidades e faculdades -- Administração -- Teses.

I. Título. II. Vieira, Livia Maria Fraga. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.8151

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Lívia Maria Fraga Vieira (Orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dra. Vanessa Ferraz de Almeida Neves
(Representante da Orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Universidade Federal de Goiás

Prof.^a Dra. Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.^a Dra. Antônia Vitória Soares Aranha
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dra. Maria Rosimary Soares dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2014

À minha mãe pela vida; pelo apoio; pelo companheirismo e por ter suportado as ausências, as angústias e as incertezas de sua filha.

Ao meu pai, sempre presente nas melhores lembranças, os meus mais sinceros agradecimentos pela lição de vida, de coragem e de persistência. Pai, eternamente meu pai, esteja onde estiver, seja sempre a luz que ilumina o meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho de tese de doutoramento.

À professora Livia Maria Vieira Fraga por sua orientação confiante e pelo incentivo para seguir em frente a despeito dos obstáculos.

À professora Dalila Andrade Oliveira, pelas orientações iniciais.

Ao professor Júlio Emílio Diniz pelo parecer do projeto.

Às professoras Savana Diniz; Vera Brito e Maria Helena Augusto pelas contribuições dadas quando do exame de qualificação.

Aos gestores da CAPES pelo apoio financeiro.

Aos colegas do GESTRADO, em especial, ao Edmilson Pereira Júnior pelas análises estatísticas e ao Alexandre pela filmagem da defesa.

Aos colegas alunos da Pós-Graduação, em especial, à Lucimara e à Maura pela ajuda e pelo apoio.

Às amigas e companheiras de estudo: Maité; Maria José; Nair Pires; Maria Elena; Juliana Souza e Sílvia Barco.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG representados pela Rose e pela Daniele.

Aos funcionários da Biblioteca da FAE/UFMG, especialmente: Sérgio; Marly; Ivanir Leandro e Camila.

Aos funcionários da FAE/UFMG: Aninha; Ângela; Angelina; Balbina; Francisco; Gilson; Jorge; Juarez; Osana; Rosa e Zilá pelos calorosos cumprimentos.

Às funcionárias dos Departamentos da FAE/CBH/UEMG: Alcione e à Juliana pelo apoio na aplicação dos questionários.

Aos companheiros de luta da UEMG pela disponibilidade de responderem aos questionários – os da ESMU que contribuíram respondendo à versão piloto; os da FAE e da Escola de Design que responderam à versão definitiva.

Aos vários companheiros da FAE/UEMG que, para não correr o risco de esquecer algum, não vou nominá-los. A todos vocês que me apoiaram e me incentivaram e souberam me ouvir e aconselhar nas horas de angústia e incerteza, meus mais sinceros agradecimentos.

À professora Eliana Gomes Machado da FAE/UEMG pela revisão gramatical do projeto de doutorado.

Aos professores da FAE/CBH/UEMG: Fátima Risério; José Eustáquio; Kátia Gardênia Campelo; Stela Willians; Maria José e Maria Cristina Olandim pelo incentivo e pela compreensão.

Às professoras Santuza Abras, Lavínia Rosa e Jussara Pena pela disponibilidade das informações.

Ao professor Ubaldo pela colaboração no desenvolvimento de um importante conceito do trabalho.

Ao pessoal da Papelaria Estrela pela prontidão na impressão do material.

A todos os meus familiares, em especial, aos meus tios e padrinhos.

À senhora Edith e ao senhor Quirino por terem me dado força e coragem necessárias para seguir em frente.

Aos meus amigos, em especial, Fabrício Andrade; Maria Cristina da Trindade e família, e Renata Oliveira e sua mãe Naná por todo apoio.

À minha amiga Maria de Fátima Villas Boas pelos valorosos aconselhamentos; pela lição de vida e de coragem.

“Um homem se humilha, se castram seus sonhos; Seu sonho é sua vida e vida é trabalho; E sem o seu trabalho o homem não tem honra; E sem a sua honra se morre, se mata. Não dá pra ser feliz, não dá pra ser feliz...” (Luiz Gonzaga Jr. – Gonzaguinha).

RESUMO

Esta tese procurou identificar os efeitos das recentes reformas de Estado e da educação superior no trabalho docente na Universidade do Estado de Minas Gerais. As abordagens da pesquisa foram: qualitativa e quantitativa. A pesquisa empírica foi realizada na UEMG, *campus* Belo Horizonte e compreendeu a análise de documentos oficiais e institucionais; a aplicação de questionários junto aos docentes da instituição e a realização de entrevistas semiestruturadas com uma gestora da instituição e com duas representantes do movimento docente da UEMG. Os questionários foram aplicados em duas unidades – a Escola de Design e a Faculdade de Educação. Optou-se por ambas as unidades por essas contarem com o maior número de docentes e possuírem cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* – alvo de profundas transformações no trabalho docente. A pesquisa constatou que as reformas para a educação superior não se encontram sistematizadas em um único documento. Encontram-se, pois diluídas no arcabouço legal que regulamenta esse nível de ensino, bem como, em medidas afetas à administração pública em Minas Gerais. As reformas de Estado instituídas a partir de 2003 compreendendo os três últimos governos de Minas Gerais tiveram como escopo a modernização do Estado e foram materializadas através da implementação da política denominada “Choque de Gestão” que se inicia no mesmo ano. No período analisado, identificou-se ainda, como elemento estruturante da reforma de Estado, a promulgação da Lei nº 100 de 2007 que, ao instituir o Sistema de previdência dos servidores públicos de Minas Gerais, promoveu uma mudança na situação funcional desses sujeitos que, passaram de “designados” (servidores contratados por um período determinado) a efetivados – uma categoria híbrida que transita entre o servidor público efetivo e o servidor designado. A partir das definições de regulação apresentadas por Barroso (2006) e Maroy (2011), buscou-se ainda, identificar os mecanismos de regulação das relações de trabalho no contexto analisado e a visão dos sujeitos acerca das reformas de Estado e da educação superior, bem como, de suas condições de trabalho. Entre esses mecanismos de regulação, destaca-se a avaliação de desempenho individual cujos resultados servem de referência para o cálculo de gratificações por desempenho. As categorias analíticas utilizadas foram: carreira docente; condições de trabalho; precarização e intensificação do trabalho. Do estudo realizado, pode-se depreender que, a carreira na universidade encontra-se em processo de institucionalização e, que mesmo com as mudanças na condição do servidor – de designado para efetivado, as relações de trabalho na instituição ainda permanecem precárias. Além disso, observa-se que os docentes embora afirmem não perceber mudanças em seu ritmo de trabalho decorrentes dos processos de modernização do Estado, têm sido submetidos a formas mais sutis de intensificação do trabalho como o preenchimento de formulários de avaliação de desempenho; maior exigência por participação e engajamento em instâncias colegiadas. Além disso, o próprio processo de avaliação de desempenho individual que exige tarefas como: a participação em comissões de acompanhamento e avaliação e o próprio acompanhamento de resultados pelo docente.

Palavra-chave: Universidade; Trabalho Docente; Políticas Públicas; Regulação e Reformas Educacionais.

ABSTRACT

This thesis sought to identify the effects of the recent reforms of state and higher education in teaching at the University of Minas Gerais. Approaches to research were qualitative and quantitative. The empirical research was conducted at the University of Minas Gerais, Belo Horizonte campus and included analysis of institutional and official documents, the application of questionnaires to the teachers of the institution and conducting semi-structured interviews with management of the institution and with two representatives of the teacher movement of the institution. The questionnaires were administered in two units - the School of Design and the School of Education. We opted for both these units count with the highest number of teachers and courses possess Post-graduate studies - subject to profound changes in teaching. The survey found that the reforms for higher education are not compiled into a single document. Are therefore diluted the legal framework that regulates this level of education as well as in public administration concerning the measures in Minas Gerais. Reforms of State imposed from 2003 comprising the last three governments of Minas Gerais had scoped the modernization of the state and were realized through the implementation of the policy called "management shock" that begins in 2003. In the analyzed period, although it was identified as a structural element of the reform of State, the enactment of Law No. 100 of 2007, to establish the system welfare of civil servants in Minas Gerais, promoted a change in the form of hiring these subjects, moved from "temporary workers" (employees hired for a specified period) to workers with permanent contracts predetermined duration - a hybrid category that moves between the public official and employee with permanent contract with a temporary contract. From the definitions of regulation presented by Barroso (2006) and Maroy (2011), we sought to further identify the mechanisms of regulation of labor relations in the analyzed context and vision of subjects concerning the state reforms and higher education, as well as their working conditions. Among these regulatory mechanisms, we highlight the individual performance evaluation whose results serve as reference for the calculation of performance bonuses. The analytical categories used were: teaching career, working conditions, insecurity and work intensification. This study it can be inferred that the university career lies in the institutionalization process, and that even with the changes in the condition of the employee - for temporary contract for an indefinite period, labor relations at the institution remain precarious. Moreover, it is observed that teachers although they claim not to notice changes in your workflow resulting from the modernization of the State, these have been subjected to more subtle forms of work intensification as filling out forms of performance evaluation and the increased demand for participation and engagement in collegiate institutions and the process of assessing individual performance tasks requiring self as: participation in committees for monitoring and evaluation and monitoring of results by the teacher himself.

Keywords: University, Faculty Work, Public Policy, Regulation and Educational Reforms.

RESUMEN

En esta tesis se trató de identificar los efectos de las recientes reformas del Estado y la educación superior en la enseñanza en la Universidad de Minas Gerais. Enfoques de la investigación fueron cualitativa y cuantitativa. La investigación empírica se llevó a cabo en la Universidad de Minas Gerais, Belo Horizonte campus e incluyó el análisis de documentos institucionales y oficiales, la aplicación de cuestionarios a los maestros de la institución y la realización de entrevistas semi-estructuradas con la gestión de la institución y con dos representantes de la movimiento docente de la institución. Los cuestionarios se administraron en dos unidades - La Escuela de Diseño y la Escuela de Educación. Optamos por tanto estas unidades cuentan con el mayor número de profesores y cursos de poseer estudios de postgrado - sujeto a cambios profundos en la enseñanza. La encuesta encontró que las reformas de la educación superior no se compilan en un único documento. Por lo tanto, se diluyen el marco legal que regula este nivel de educación, así como en la administración pública en relación con las medidas en Minas Gerais. Las reformas del Estado impuestas desde 2003 que comprende los tres últimos gobiernos de Minas Gerais habían ámbito de la modernización del Estado y se realiza a través de la aplicación de la política llamada de "choque de gestión" que se inicia en 2003 . En el periodo analizado , a pesar de que se identificó como un elemento estructural de la reforma del Estado , la promulgación de la Ley No. 100 de 2007 , para establecer el sistema de bienestar de los funcionarios públicos en Minas Gerais , promovió un cambio en la forma de contratación de estos temas , se mudó de "trabajadores temporales" (empleados contratados por un período determinado) a los trabajadores con contrato indefinido de duración predeterminados - una categoría híbrida que se mueve entre el funcionario público y el empleado con contrato indefinido con un contrato temporal. De las definiciones de regulación presentado por Barroso (2006) y Maroy (2011), hemos tratado de identificar mejor los mecanismos de regulación de las relaciones laborales en el contexto analizado, y la visión de los temas referentes a las reformas del Estado y la educación superior, así como sus condiciones de trabajo. Entre estos mecanismos de regulación, se destaca la evaluación del desempeño individual, cuyos resultados servirán de referencia para el cálculo de las primas de rendimiento. Las categorías de análisis utilizadas fueron: carrera docente, las condiciones de trabajo, la inseguridad y el trabajo de intensificación. Este estudio se puede inferir que la carrera universitaria se encuentra en el proceso de institucionalización, y que, incluso con los cambios en la condición del empleado - para los contratos temporales por tiempo indefinido, las relaciones de trabajo en la institución siguen siendo precarias. Por otra parte, se observa que los profesores aunque afirman no darse cuenta de los cambios en el flujo de trabajo resultantes de la modernización del Estado, éstos han sido sometidos a las formas más sutiles de la intensificación del trabajo como llenar los formularios de evaluación de desempeño y la creciente demanda de participación y el compromiso de las instituciones colegiales y el proceso de evaluación de las tareas de desempeño individual que exige el auto como: participación en los comités de seguimiento y evaluación y seguimiento de los resultados por el propio maestro.

Palabras clave: Universidad, Facultad de Trabajo, Políticas Públicas, Regulación y reformas educativas.

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
RESUMEN	11
SUMÁRIO	12
LISTA DE GRÁFICOS	14
LISTA DE TABELAS	15
LISTA DE QUADROS	17
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	18
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 – REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR O BRASIL: EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE	35
CAPÍTULO 2 – REFORMA(S) DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO: O CHOQUE DE GESTÃO, A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A AVALIAÇÃO DOS SERVIDORES PÚBLICOS EM MINAS GERAIS	79
CAPÍTULO 3 – O TRABALHO DOCENTE NA UEMG: CARREIRA, ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	119
CAPÍTULO 4 – OS EFEITOS DAS REFORMAS DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE NA UEMG	141
CONCLUSÃO	206
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	220
FONTES DOCUMENTAIS	229
BIBLIOGRAFIA	232

APÊNDICE	240
APÊNDICE I	240
QUESTIONÁRIO	240
ANEXOS	257
ANEXO I	257
TERMO DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADES DE ENSINO	257
ANEXO II	261
TERMO DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADES DE PESQUISA E ENSINO	261
TERMO DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADES DE ENSINO ACUMULADAS COM ATIVIDADES DE PESQUISA	262
ANEXO III	265
TERMO DE AVALIAÇÃO – ENSINO E ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA ...	265

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES DA AMOSTRA QUANTO AO TEMPO DE EXPERIÊNCIA..... 144

GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM O TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE NA UEMG E O RENDIMENTO BRUTO MENSAL NESTA INSTITUIÇÃO 189

GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A SITUAÇÃO FUNCIONAL E O RENDIMENTO BRUTO MENSAL NESTA INSTITUIÇÃO 190

GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES QUANTO AO RENDIMENTO BRUTO 191

GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES QUANTO AO RENDIMENTO LÍQUIDO 191

GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM O AFASTAMENTO DO TRABALHO POR LICENÇA MÉDICA NOS ÚLTIMOS 2 ANOS..... 192

GRÁFICO 7 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM O PERÍODO DE OBTENÇÃO DA TITULAÇÃO MÁXIMA E A PERCEPÇÃO DE QUE HOUVE MAIOR APOIO INSTITUCIONAL NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES 194

GRÁFICO 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS FILIADOS AO SINDICATO DE PROFESSORES DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO SOBRE A ATUAÇÃO DESSAS ENTIDADES..... 204

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO E PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO NO BRASIL POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA 2009-2011.....	47
TABELA 2 – NÚMERO E PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA - 2011	50
TABELA 3 – EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA NO PERÍODO DE 1995 A 2007	53
TABELA 4- NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO FAIXAS DE MATRÍCULA DE GRADUAÇÃO (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA) – BRASIL – 2011.....	99
TABELA 5 – TOTAL DE FUNÇÕES DOCENTES SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA.....	100
TABELA 6 – NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E REGIME DE TRABALHO, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2009. DADOS: TOTAL GERAL E FUNÇÕES DOCENTES NAS UNIVERSIDADES	101
TABELA 7 – NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E REGIME DE TRABALHO, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2010 DADOS: TOTAL GERAL E FUNÇÕES DOCENTES NAS UNIVERSIDADES	102
TABELA 8 – NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E REGIME DE TRABALHO, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2011 – DADOS: TOTAL GERAL E FUNÇÕES DOCENTES NAS UNIVERSIDADES	102
TABELA 9 – PONTUAÇÃO POR POSICIONAMENTO PARA CÁLCULO DA GDPES	137
TABELA 10 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES DA AMOSTRA SEGUNDO A ÁREA DE FORMAÇÃO.....	143

TABELA 11 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM AÇÕES REFERENTES AO PROGRAMA DE GESTÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL (PGDI) E A OPINIÃO SOBRE O FATO DE QUE O PROFESSOR DEVE SER AVALIADO 159

TABELA 12 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO OU PGDI E O FATO DE QUE O TRABALHO DO PROFESSOR DEVE SER AVALIADO..... 162

TABELA 13 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO SOBRE A OCORRÊNCIA DE ENUNCIADOS EM RELAÇÃO AO TRABALHO NA INSTITUIÇÃO E O FATO DE QUE O TRABALHO DO PROFESSOR DEVE SER AVALIADO..... 168

TABELA 14 – ALGUMAS POSSÍVEIS DE MUDANÇAS DECORRENTES DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL E SEUS RESULTADOS E O FATO DE QUE O TRABALHO DO PROFESSOR DEVE SER AVALIADO.. 170

TABELA 15 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A SITUAÇÃO FUNCIONAL E O REGIME DE DEDICAÇÃO 184

TABELA 16 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM O INTERESSE OU CONDIÇÕES DE PLEITEAR MUDANÇA DE CARGA HORÁRIA E O REGIME DE DEDICAÇÃO 185

TABELA 17– DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A TITULAÇÃO MÁXIMA E O APOIO INSTITUCIONAL DA UEMG NO PROCESSO DE TITULAÇÃO 195

LISTA DE QUADROS

**QUADRO 1 – TIPOS DE INTERVENÇÃO DISCURSIVA DAS TECNOLOGIAS
POLÍTICAS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO 43**

**QUADRO 2- SÍNTESE DO DIAGNÓSTICO DE REALIDADE DA
INSTITUIÇÃO 111**

**QUADRO 3 – AÇÕES PREVISTA NO PLANO DE GESTÃO DA INSTITUIÇÃO
..... 112**

**QUADRO 4 – CLASSIFICAÇÃO DE DOCENTES DO MEC/INEP SEGUNDO O
REGIME DE DEDICAÇÃO 124**

**QUADRO 5- SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DE RECRENCIAMENTO DO
CURSO DE PEDAGOGIA 126**

**QUADRO 6 – DADOS DO CORPO DOCENTE DA FAE SEGUNDO O
CEE/MG 129**

QUADRO 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR TITULAÇÃO 130

**QUADRO 8 – NÚMERO DE DOCENTES POR UNIDADE ACADÊMICA –
BELO HORIZONTE 131**

**QUADRO 9 – MODELO DE PRESTAÇÃO DE CONTAS E SUA RELAÇÃO
COM A AVALIAÇÃO 155**

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRUEM – Associação Brasileira de Reitores de Universidades Estaduais e Municipais

ADE – Adicional de Desempenho

ADI – Avaliação de Desempenho Individual

AED – Avaliação Especial de Desempenho

AEP – Avaliação Executiva de Projetos

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

AR – Acordo de Resultados

BDMG – Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais S/A

BH – Belo Horizonte

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução de Desenvolvimento

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBH – Campus Belo Horizonte

CEMIG – Companhia Energética de Minas Gerais

CENPA – Centro de Psicologia Aplicada

CEPAL – Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe

CEPEAD – Centro de Pesquisa em Educação a Distância

CG – Choque de Gestão

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONSAD – Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Administração

CONUN – Conselho Universitário

COPASA – Companhia de Saneamento de Minas Gerais

CRES – Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe

DAI – Cargo de recrutamento limitado

DE – Dedicção exclusiva

EAD – Educação a distância

ED – Escola de Design

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

EP – Empreendedores Públicos
EpR – Estado para Resultados
ESMU – Escola de Música
EUA – Estados Unidos da América
FAE – Faculdade de Educação
FHA – Fundação Helena Antipoff
FJP – Fundação João Pinheiro
FRA – Fundação Renato Azeredo
FUMA – Fundação Mineira de Arte Aleijadinho
GD PES – Gratificação de Desempenho da Carreira de Professor Superior
GED – Gratificação de Estímulo à Docência
GERAES – Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado
IEMG – Instituto de Educação de Minas Gerais
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
INDG – Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPSEMG – Instituto de Previdência do Servidor Público de Minas Gerais
LC – Lei Complementar
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA – Lei de Orçamento Anual
MBC – Movimento Brasil Competitivo
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Cone Sul
MG – Minas Gerais
MINTER – Mestrado Interinstitucional
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NR – Não respondeu
NSA – Não se Aplica
NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não Governamental

PCRH – Programa de Capacitação de Recursos Humanos
PDE – Plano Decenal de Educação
PGDI – Programa de Gestão de Desempenho Individual
PMBok – Project Management Body of Knowledge
PMCD – Programa Mineiro de Capacitação Docente
PMDI – Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PMI – Project Management Institute
PPAG – Plano Plurianual de Ação Governamental
PRODEMGE – Companhia de Tecnologia da Informação do Estado de Minas Gerais
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSO – Public Service Oriented
RLSS – Assessoria e Participação Sociedade LTDA
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECTES – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior
SEPLAG/MG – Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIND UTE/MG – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINDUEMG – Sindicato dos Docentes da UEMG
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SM – Salário Mínimo
SOSP – Serviço de Orientação e Seleção Profissional
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros
USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Trata-se o presente trabalho de uma tese de doutoramento cujo objeto de estudo é o trabalho docente na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG frente às recentes reformas do Estado e da educação superior em Minas Gerais implementadas a partir de 2003.

O interesse pela temática, trabalho docente está vinculado à experiência acadêmico-profissional como professora da UEMG e como pesquisadora das áreas de trabalho e educação e de políticas públicas.

A vivência como docente do curso da Pedagogia da instituição, lecionando as disciplinas: Gestão da Educação Básica na Escola Pública, e, Pedagogia e sua Multidimensionalidade e como pesquisadora, permitiu identificar uma profícua e extensa produção bibliográfica acerca das mudanças na organização do trabalho escolar na educação básica e suas consequências para o trabalho docente. Entretanto, à medida que se aprofundava nas leituras, foi se desenvolvendo um conjunto de preocupações de ordem teórico-metodológica com a temática e percebendo a necessidade de se compreender a natureza dessas mudanças e seus efeitos no trabalho docente na educação superior – daí a opção pela instituição em tela.

Em face desse interesse pela temática, definiu-se, em um primeiro momento, como objeto de estudo, a avaliação de desempenho individual e suas consequências para o trabalho docente. Entretanto, ao longo do processo de investigação, foi se percebendo que as análises das consequências da avaliação de desempenho por si só não seriam suficientes para a compreensão das transformações que a organização do trabalho, bem como, o trabalho docente vinham experimentando na UEMG. Nesse sentido, foi se redesenhando o objeto de investigação que passou a ser as recentes reformas do ensino superior em Minas Gerais e seus efeitos no trabalho docente.

Nesse sentido, a escolha da UEMG como *locus* de investigação deveu-se a dois fatores: a necessidade de compreensão do caráter e dos desdobramentos das recentes reformas da educação superior e seus efeitos no trabalho docente e a identificação de uma lacuna teórica nos estudos acerca das universidades estaduais, sobretudo no que concerne à temática em questão.

DA ESCOLHA DO OBJETO AO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: A DESCRIÇÃO DO PERCURSO

A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A análise das reformas do Estado e da educação em Minas Gerais entre os anos 1980 e 1990 é desenvolvida por autores como Marques (2001). A autora destaca as “mini formas históricas mineiras de modernização” no período da chamada “Nova República” e caracteriza os diferentes momentos históricos dos governos de Minas Gerais, identificando pelo menos três fases: a democratização; a modernização e a qualidade total.

Como lembra Marques (op. cit.), a fase denominada democratização abrangeu o governo Tancredo Neves no período (1983-1986); já a fase da modernização e da racionalização do Estado correspondeu ao governo Newton Cardoso (1987-1990) e da qualidade total compreendeu o período entre 1991 e 1998.

Cabe ressaltar que, desde os anos 1990, os governos do Estado de Minas Gerais vêm empreendendo reformas educacionais, que, com centralidade na educação básica, visavam, naquele contexto, a “(...) adequar a formação da força de trabalho dos mineiros às demandas do grande capital que o Estado esperava atrair; responder às exigências do movimento organizado em defesa da escola pública”. (OLIVEIRA, 1999, p. 83)

Tais medidas compreenderam: a instituição da gestão da qualidade total no governo Hélio Garcia (1991-1994); a implantação dos sistemas de ciclos de aprendizagem que substituíam a organização dos tempos escolares baseada na seriação e, a incorporação dos princípios da equidade social nas políticas educacionais¹ no governo Eduardo Azeredo (1995-1998).

Como argumenta Marques (2001), na gestão do Secretário de Estado de Educação Mares Guia (1991-1994), quando da implantação da qualidade total, houve a tentativa de mudança no gerenciamento da educação, buscando-se transferir a gestão da escola pública do Estado para comunidade. Nesse contexto, o Estado de Minas vinha desenvolvendo ações que, supostamente, visavam à melhoria da qualidade da educação, bem como, a sua eficiência. Grande parte dessas medidas é vinculada às reformas do Estado e tem como escopo, a modernização de sua estrutura.

Vale lembrar que, foi nesse período que houve a criação da UEMG pelos atos das Disposições Constitucionais de 1989. Em função disto, optou-se por cotejar esses

exemplos para se compreender o cenário no qual a Universidade foi instituída – no contexto da modernização do Estado e da instituição do paradigma da Qualidade Total.

A busca da eficiência na Administração Pública não é recente e parece configurar-se como uma tendência. Segundo Damasceno (2010), em face da crise do Estado de Bem-Estar Social nos anos 1970, buscou-se a superação do modelo de intervenção do Estado nas áreas social e econômica, recorrendo-se a correntes gerenciais que foram desenvolvidas para o setor público: o Public Service Oriented (PSO) e o Consumerism. Como lembra a autora, esse movimento é também denominado de “managerialism” ou “New Public Management” ou “Nova Administração Pública”. As várias correntes gerenciais compreendem desde a busca pela eficiência e produtividade, até a participação popular.

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

No atual quadro, se assiste, na Administração Pública, incluindo alguns setores como o da educação, à instituição de novos mecanismos de regulação da carreira. Entre esses, destaca-se o pagamento de gratificações cujos valores são atrelados aos resultados de avaliação de desempenho individual. Esse movimento vem ocorrendo em Minas Gerais e abrange o funcionalismo público, incluindo os docentes – evidenciando uma tendência à gestão por competências – remuneração variável, calculada a partir de resultados individuais de desempenho.

A noção de competências vem sendo utilizada como substituta à de qualificação. A primeira está relacionada à formação inicial, aos saberes técnicos específicos. Já a segunda está relacionada a atributos pessoais e à capacidade de resolver problemas em situações inusitadas. (SANTOS, 2003) Como lembram Fidalgo & Santos (2003) tal noção individualiza as referências e submete o trabalhador a uma validação contínua de seus saberes.

¹ As discussões acerca da relação entre educação e equidade social são desenvolvidas por OLIVEIRA (1999; 2000).

A compreensão do movimento de inserção da UEMG nas políticas que visam à modernização do Estado vem despertando o interesse da pesquisadora. Daí, a necessidade de se empreender esforços para a análise das políticas do chamado Choque de Gestão (CG) e seus efeitos no trabalho docente.

Um dos elementos estruturantes desse processo de modernização do Estado é o desempenho eficiente do funcionalismo público. Nesse cenário, a avaliação de desempenho individual vem ganhando centralidade e tem sido vista pelos interlocutores do governo, como uma ferramenta que possibilita a melhoria da qualidade dos serviços ofertados à população à medida que tem, como funções declaradas, o diagnóstico de problemas e a busca pelo desempenho eficiente do servidor.

No contexto mineiro, o paradigma institucional que serve de base para as proposições das reformas de Estado instituídas a partir de 2003, expressa-se no discurso sobre a necessidade de se conferir ao Estado maior eficiência, modernidade e promover o alinhamento entre os objetivos organizacionais, o desenvolvimento de pessoas e os resultados das políticas públicas.

Os três últimos governos de Minas Gerais (2002-2006) e (2006-2010) e, em continuidade a partir de 2011, tendo como governadores Aécio Neves até 2010 e, posteriormente, Antônio Augusto Anastasia, vêm implementando medidas voltadas à modernização do Estado e à eliminação do *déficit* público. A estrutura dessa política está voltada para os resultados e para a eficiência do Estado e foi cunhada “choque de gestão” – CG.

No primeiro mandato do governo Aécio Neves se inicia um programa de modernização do Estado que está regulamentado pelo Decreto 43.146 de 02 de janeiro de 2003 e compreende ações de modernização que abrangem cinco componentes: reestruturação organizacional, incluindo a gestão descentralizada; políticas de gestão e recursos humanos; modernização do sistema de planejamento; modernização do sistema de gestão e tecnologia da informação e da comunicação.

Esse programa (o CG), de acordo com documento publicado pela Secretaria de Planejamento e Gestão – SEPLAG/MG, “é um conjunto integrado de políticas de gestão

pública sob as perspectivas macrogovernamental; organizacional/institucional e individual/grupal”.²

Como lembra Augusto (2010), na área de educação as ações do CG apresentam similaridades com o programa Pró-Qualidade cuja vigência foi de (1991 a 1998) na organização e gestão da educação pública em Minas Gerais.

A adoção dos pressupostos da gerência da qualidade total, na administração das escolas enfatiza a gestão por resultados, como na atualidade. A gestão escolar, em tal enfoque, torna-se similar à empresarial, sendo o gestor, visto como o gerente e responsável pelos resultados, na busca da redução dos índices de repetência e evasão escolar. O governo atual retoma as ações do passado, transforma-as em políticas de governo, e as contextualiza dentro das políticas educacionais do Estado, como busca de um melhor atendimento à população escolar, no ensino regular. (AUGUSTO, 2010, p. 111)

O CG está dividido em três fases que são denominadas gerações. A primeira compreendeu o período de 2003 a 2006 e teve como foco, o equilíbrio fiscal. Nesse contexto foram adotados dois mecanismos de desenvolvimento: a criação de projetos estruturadores e a elaboração de contratos de gestão celebrados entre o governo e os setores da administração pública. Tais contratos foram cunhados “Acordo de Resultados” (AR). O AR está apoiado no estabelecimento de metas que visam ao corte de gastos e à melhoria da qualidade dos serviços ofertados aos cidadãos.

A segunda fase/geração do CG compreendeu o período de 2007 e 2010, sendo denominada “Estado para Resultados – EpR”, cuja implantação teve como um dos pilares, a preocupação com a qualidade fiscal e com a gestão eficiente com vistas a se maximizar o retorno social do gasto público. A terceira fase/geração do CG (2011 a 2014) encontra-se em desenvolvimento e se propõe a trazer uma “nova” concepção de gestão para a cidadania. As discussões acerca do CG, bem como do EpR serão aprofundadas no segundo capítulo.

² <http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/choque-de-gestao>

A TEMÁTICA PROPOSTA – O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Embora o objeto de estudo se relacione à educação superior, optou-se por cotejar alguns exemplos da educação básica. Tal opção justifica-se pela similitude do contexto em que as reformas educacionais foram implementadas para ambos os níveis de ensino, em especial, a partir dos anos 1990 – reformas de Estado e implementação de políticas neoliberais.

Uma das questões fulcrais do cenário educacional brasileiro tem sido a educação superior cuja expansão e a oferta vêm tendencialmente ocorrendo através de processos de privatização e de mercantilização.

A instituição do programa Universidade Para Todos – PROUNI constitui um exemplo de privatização à medida que promove a expansão da educação superior através da concessão de bolsas integrais ou parciais a alunos matriculados em instituições de ensino superior privadas. Alguns aspectos do PROUNI serão discutidos no capítulo que trata das políticas de educação superior.

O segundo processo [a mercantilização] pode ser associado à venda de serviços educacionais nas instituições públicas de ensino. Há também, outra forma de mercantilização que é discutida por autores como: Ball (2004); Damasceno (2010) e Martínez (2010) – a instituição da gestão de tipo mercantil ou gerencial no interior da administração educativa.

Essa tendência também se faz presente no cenário argentino. Ruiz (2010) traz elementos que elucidam o processo de mercantilização da educação naquele país que tem produzido novas regulamentações do trabalho docente quais sejam: precarização e fragmentação do trabalho – políticas centralizadas de avaliação e diminuição de recursos (“desfinanciamiento”).

No que concerne à mercantilização, no Brasil, identifica-se, na organização da educação superior pública, a utilização de estratégias de gestão que se assemelham à da organização da empresa privada, como por exemplo, a instituição de novos padrões de produtividade (im)postos aos docentes, em especial, aos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; a adoção do sistema de avaliação da qualidade da educação que tem como foco, a avaliação do desempenho discente – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

(SINAES)³, bem como, a avaliação de desempenho docente. Tais padrões de produtividade se relacionam ao incremento no número de publicações; de apresentações de trabalho em eventos acadêmico-científicos, de orientações concluídas, entre outros.

A literatura educacional tem demonstrado que, questões como: a diversidade institucional; a privatização interna e externa das Instituições de Ensino Superior – IES; a internacionalização e a avaliação de desempenho têm afetado a organização desse nível de ensino, bem como o trabalho docente tanto na graduação, quanto na pós-graduação – daí a relevância de estudos que tratem da temática: mudanças na organização do trabalho na universidade e suas consequências para o trabalho docente: Morosini (2006); Leher; Lopes (2008); Ruiz (2010),

Nesse contexto, assiste-se a um conjunto de reformas educacionais que visa a adaptar o sistema educacional às novas demandas impulsionadas pelas mudanças no mercado de trabalho decorrentes em grande medida, do processo de globalização. Cabe ressaltar que, no mundo do trabalho, a ruptura com o pacto salarial fordista acarreta mudanças nas relações de trabalho que tanto convergem para a flexibilidade, quanto para a perda de direitos dos trabalhadores em geral.

No que concerne aos docentes, percebe-se que esses têm sido subsumidos a diversas modalidades de contratos temporários tanto na educação básica, quanto na educação superior. Em relação ao segundo nível de ensino, são observadas algumas formas de flexibilização como: bolsas de professor visitante; abertura de vagas para professor substituto; bolsas de monitoria de alunos de Programas de Pós-graduação, bolsa REUNI⁴, enfim, a formas de contratação, que, em que pese o fato de contribuírem para a formação e o aperfeiçoamento dos docentes, se configuram como uma diminuição dos direitos do trabalho.

³ O SINAES é constituído de três instrumentos de avaliação: a avaliação interna e externa; o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE e a avaliação dos cursos de graduação. O ENADE, de acordo com documentos do INEP, avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação ingressantes e concluintes em relação aos conteúdos dos cursos.

⁴ Cita-se como exemplo, a implantação do Projeto REUNI na UFMG. Esse projeto visa à integração entre a graduação e a Pós-graduação e envolve o engajamento de bolsistas de mestrado e doutorado em atividades de ensino na graduação promovendo a preparação dos mestrandos e doutorandos para uma possível inserção na carreira de docente da educação superior.

A partir da constatação de que as reformas educacionais abrangem os diferentes níveis e modalidades de ensino, percebe-se a necessidade de se analisar os efeitos dessas no trabalho docente na educação superior – daí a escolha do objeto de estudo.

Com base na literatura educacional pesquisada⁵, pode-se dizer que há um consenso entre os autores analisados que, o trabalho docente tem sido impactado por profundas transformações sociais contemporâneas que decorrem tanto da crise do regime de acumulação fordista e da instituição do paradigma flexível, quanto das reformas educacionais que se intensificam nos anos 1990 nos cenários brasileiro e mundial como demonstram os estudos de Maués (2006); Oliveira (2003); Leher; Lopes (2008).

A literatura da área educacional das últimas duas décadas vem apresentando profícuos estudos sobre as implicações das reformas educacionais na organização do trabalho escolar e no trabalho docente. Entretanto, como lembra Oliveira (op.cit.),

(...) carecemos de maiores estudos para a compreensão das interferências que tais reformas exerceram sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, abarcando desde aquelas concernentes ao processo de trabalho na escola aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente. (OLIVEIRA, 2003, p. 13)

Uma análise do arcabouço legal, em especial, da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, permite constatar que há uma definição objetiva das responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios para com a educação básica e sendo que, em relação à primeira esfera, é atribuída a ação supletiva. No que concerne à educação superior, fica estabelecida a responsabilidade, por parte da União, de baixar normas para os cursos de graduação e pós-graduação; assegurar os processos de avaliação das instituições de ensino, bem como, autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, cursos e suas instituições. Os estados e municípios poderão criar e manter instituições de ensino superior. Mas, nesse caso, como fica a questão da responsabilidade para com o financiamento da educação superior? Qual é o lugar das instituições estaduais nesse cenário?

⁵ A pesquisa abrangeu o levantamento e a análise de artigos científicos publicados no sítio do SCIELO; de livros da área de educação, bem como, o levantamento e análise de dissertações e teses.

SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

O trabalho docente na educação superior é definido por Maués (2010) como sendo aquele que articula as três dimensões: ensino, pesquisa e extensão, ou seja, corresponde a um conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador no âmbito das relações estabelecidas com a instituição.

Leher & Lopes (2008) analisam as mudanças que o trabalho docente vem sofrendo no Brasil a partir dos anos 1990. Destacam o discurso de um analista da Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe (CEPAL) que argumenta que “(...) para avançar nas contrarreformas, era preciso quebrar o monopólio do saber dos professores” (LABARCA, 1995 *apud* LEHER & LOPES, 2008, p.83). De acordo com os autores mencionados, três anos depois da publicação deste documento, os docentes das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES dependiam de uma gratificação cuja concepção era inspirada em manuais de reengenharia e qualidade total.

Tratava-se da Gratificação de Estímulo à Docência – GED que foi instituída pela Lei n. 9.678/98 de 03 de julho de 1998 e teve sua redação modificada pela Lei 11.087 de 04 de janeiro de 2005. O valor da gratificação era calculado a partir dos critérios de titulação e de regime de dedicação e de um sistema de pontuação que estabeleceria parâmetros para a avaliação da prática docente. A pontuação era baseada nos seguintes critérios: “hora aula semanal; orientações aluno/ano; produção intelectual (...); atividades de extensão não remuneradas; atividades de qualificação – docentes em formação; atividades administrativas e de representação”. (LEHER & LOPES, 2008, p.83-84).

Optou-se aqui por fazer referência à GED para elucidar a tendência à flexibilização da carreira e dos salários e, a forma como a avaliação de desempenho docente tem sido apropriada na regulação desses componentes – tendência essa identificada também no contexto em foco nesta investigação – a UEMG. Nesse sentido, cabe problematizar quais são os contornos da avaliação de desempenho individual e os efeitos no trabalho docente na instituição.

A pesquisa bibliográfica realizada para a produção da tese permite constatar que há alguns estudos relevantes acerca da temática trabalho docente na educação superior. Entretanto, a maior parte das pesquisas localizadas tem se debruçado sobre as universidades federais, daí

a necessidade de se investigar as transformações no trabalho docente nas instituições de ensino superior estaduais, no caso específico, a Universidade do Estado de Minas Gerais.

Em relação às discussões em torno das universidades estaduais localizaram-se os estudos de Fialho (2011) que tratam da situação dessas instituições no contexto das políticas públicas. A autora aborda a questão do descumprimento por parte de alguns governos estaduais do repasse dos valores de dotação orçamentária destinados ao financiamento das universidades sob sua jurisdição.

A carência de estudos concernentes à educação superior no âmbito das universidades estaduais é que fundamenta a relevância da escolha do tema de pesquisa: a análise dos efeitos das recentes reformas de Estado e da educação no trabalho docente na UEMG.

OS PROPÓSITOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é analisar os efeitos das recentes reformas do Estado e da educação superior no trabalho docente na UEMG. Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer e apresentar o contexto em que as reformas da educação superior em Minas Gerais se estruturam.
2. Conhecer e analisar a inserção da UEMG no contexto das reformas de Estado nos três últimos governos;
3. Descrever e analisar as políticas de formação, de salário e de desenvolvimento profissional na carreira docente, delineadas, a partir da implantação do “Choque de Gestão”;
4. Analisar como se estrutura e se organiza o trabalho docente na UEMG e
5. Analisar a percepção dos docentes sobre as transformações e os efeitos das reformas em seu trabalho e as possíveis estratégias desses frente a essas transformações.

O UNIVERSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A UEMG se configura como uma instituição *multicampi*. O *campus* Belo Horizonte é formado pelas seguintes unidades que têm o seguinte número de docentes: Escola de Design, com 159 docentes; Escola de Música, 110; Escola Guignard, 69; Faculdade de Educação, 130 e Faculdade de Políticas Públicas – “Tancredo Neves”, 16, totalizando 484 docentes. Os demais *campi* e unidades são: Faculdade de Engenharia de Monlevade; Unidades Acadêmicas de: Barbacena; Frutal; Leopoldina; Poços de Caldas e Ubá.

De acordo com documentos institucionais veiculados no sítio da instituição, a Universidade foi criada pelo Art.81 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira de 1989. O parágrafo primeiro do Art.82, do mesmo Ato, proporcionou às fundações educacionais de ensino superior, instituídas pelo Estado ou com sua colaboração, a possibilidade de optarem por ser absorvidas como unidades da UEMG. As fundações incorporadas foram: Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola; Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha, em Diamantina; Fundação de Ensino Superior de Passos; Fundação Educacional de Lavras; Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, em Varginha; Fundação Educacional de Divinópolis; Fundação Educacional de Patos de Minas; Fundação Educacional de Ituiutaba e Fundação Cultural Campanha da Princesa, de Campanha. O movimento de incorporação compreende a absorção de unidades educacionais, no caso, as fundações à Universidade do Estado. Nesse processo, a UEMG assume o controle da instituição, absorve seu patrimônio, bem como, suas dívidas, quando houver.

Ainda segundo informações institucionais, pela Lei 11.539, de 22 de julho de 1994 foram incorporadas à UEMG a Fundação Mineira de Arte Aleijadinho (FUMA), hoje transformada em duas escolas: Música e Design; a Fundação Escola Guignard; o curso de Pedagogia do Instituto de Educação, transformado em Faculdade de Educação, e o Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP), hoje, Centro de Psicologia Aplicada (CENPA). A incorporação dessas unidades deu origem ao *Campus* BH e, a nove fundações optantes absorvidas pelo Estado que passaram a constituir-se como Fundações Agregadas, localizadas nos *Campi* Regionais.

Dados referentes ao ano de 2012 divulgados pela gerência de Recursos Humanos demonstram que o corpo docente da instituição conta com 853 professores, sendo 420

designados⁶; 74 efetivos e 359 efetivados⁷. Em relação à titulação, dos professores tem-se a seguinte distribuição: graduados (76); especialistas (272); mestres (385) e doutores (120).

De acordo com dados institucionais, o corpo docente da UEMG é constituído por 5.065 alunos, sendo 2.485 no *campus* BH. Se considerados os alunos da Unidade de Poços de Caldas, cujo curso de Pedagogia é fora de sede, esse número aumenta para 2.620, ou seja, mais de 50% – outro critério que justifica a escolha desse *campus* para a realização da pesquisa empírica. Da mesma forma, o número de docentes – 484 (56,7%) do total somente no *campus* BH – um critério relevante para a escolha desse *campus* como *locus* de investigação. Desse universo, elegeu-se duas unidades nas quais foram aplicados os questionários junto aos docentes – a Escola de Design e a Faculdade de Educação. A escolha de ambas teve como critérios, o número de docentes, pois essas contam com 159 e 130 professores respectivamente, totalizando 289, o que representa quase 60% do número total de docentes do *campus* Belo Horizonte.

Além do número de professores, a escolha da Faculdade de Educação como *locus* de pesquisa deve-se ao fato de que, a formação de profissionais da educação tem se constituído como um dos elementos cruciais das políticas públicas de educação. Nessa unidade, a formação docente ocorre no curso de Pedagogia.

O PERCURSO METODOLÓGICO

As abordagens da pesquisa foram: qualitativa e quantitativa. A investigação se estruturou a partir de duas modalidades: pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica, sendo que a segunda envolveu duas frentes: pesquisa de campo e documental. A primeira foi realizada através da aplicação de questionários junto aos docentes das duas unidades selecionadas – a Escola de Design e a Faculdade de Educação. A segunda compreendeu a consulta à legislação, a documentos oficiais e a dados institucionais.

⁶ São considerados designados, os servidores cujo contrato de trabalho tem vigência entre o 1º dia do ano a 31 de dezembro do mesmo ano, sendo passível de rescisão a qualquer momento, conforme interesse do contratado ou do contratante.

⁷ Categoria de servidor criada a partir da promulgação da Lei nº 100/2007 que instituiu o regime de previdência do Estado. Trata-se de uma categoria mista entre o efetivo propriamente dito, normalmente concursado e estável e, o designado – trabalhador temporário.

Em um primeiro momento, procedeu-se à aplicação do questionário em outra unidade da UEMG – a Escola de Música (EsMu) com vistas a se aperfeiçoar o instrumento. Após a análise dos questionários obtidos e das modificações pertinentes, procedeu-se a aplicação junto à FAE e à Escola de Design – *locis* da pesquisa.

Com o intuito de se manter em sigilo a identidade dos sujeitos e de se amenizar a possibilidade de envolvimento da pesquisadora com os respondentes, optou-se por distribuir os questionários da Faculdade de Educação nos escaninhos dos docentes juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e o pedido de colaboração com a pesquisa. Os questionários respondidos foram entregues na secretaria dos departamentos. Através dessa estratégia, conseguiu-se localizar 88 docentes. Para se assegurar um equilíbrio da amostra, adotou-se uma estratégia parecida para aplicação dos questionários na Escola de Design. A abordagem dos sujeitos foi feita através do Centro de Extensão da Faculdade por intermédio da Coordenadora que se prontificou em distribuir os 88 questionários aos docentes, que, após respondidos, foram depositados em uma pasta na sala dos professores e recolhidos pela pesquisadora *a posteriori*.

Desse modo, o universo de professores envolvidos no processo de aplicação dos questionários foi constituído de 176 docentes. O índice de devolução dos mesmos foi satisfatório – 65 ao todo. Entretanto, face à perda de parte do material, foram analisados 39.

Os questionários respondidos passaram por um processo de tratamento estatístico, incluindo o cruzamento de algumas variáveis. A opção pelo uso da abordagem quantitativa foi em função da possibilidade de condensação e de sistematização de alguns dados que, *a posteriori* foram analisados e problematizados a partir de uma perspectiva qualitativa.

Para a compreensão de alguns pressupostos e desdobramentos das reformas de Estado e da educação superior, bem como, a inserção da universidade nesse processo, foi realizada uma entrevista com uma representante do *staff* da instituição. Da mesma forma, para o aprofundamento de algumas questões acerca dos efeitos de tais reformas no trabalho docente na UEMG, foram realizadas entrevistas com duas professoras ligadas ao movimento de docente – uma da gestão anterior do sindicato, e, outra, da atual gestão – daí a escolha de ambas como sujeitos da pesquisa.

As fontes documentais dessa pesquisa foram obtidas através da consulta à legislação – Normas, Leis, Decretos e Pareceres que foram coletados nos sítios da Assembleia Legislativa e da própria Universidade. Também foram consultados sítios da Secretaria de Estado da Educação – SEE/MG; da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – SEPLAG/MG; de divulgação das ações governamentais, sobretudo em relação ao choque de gestão.

A ESTRUTURA DA TESE

A presente tese é composta de quatro capítulos. O primeiro deles é intitulado “Reformas da educação superior no Brasil: efeitos no trabalho docente” e tem como objetivo, apresentar os principais elementos estruturantes das reformas educacionais para esse nível de ensino no Brasil instituídas a partir dos anos 1990 e seus efeitos no trabalho docente.

As reformas do Estado e da educação superior em Minas Gerais constituem o foco do segundo capítulo. Neste são abordadas as recentes mudanças na administração pública e a mudança no papel do Estado. A caracterização do trabalho docente e as condições de trabalho dos docentes na UEMG é o foco do terceiro capítulo. Os efeitos das reformas no trabalho docente são apresentados no quarto capítulo, bem como, a percepção dos docentes acerca das possíveis transformações em seu trabalho e carreira.

CAPÍTULO 1 – REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE

A análise da literatura sobre a temática das reformas educacionais permite vinculá-las aos processos de globalização; de implementação das políticas neoliberais e de transformações no mundo do trabalho.

As reformas da educação superior nos anos 1990 ocorrem tanto em nível de Brasil quanto em nível de América Latina e Europa. Os trabalhos de Dourado (2004); Mollis (2010); Martínez (2010); Sguissardi (2009); Lima (2008) e Gomes (2008) constituem exemplos de estudos que tratam das implicações de tais reformas no trabalho docente.

De acordo com (MACEDO et al., 2005) o modelo de formação universitária prevalecente na maioria dos países ocidentais está se esgotando em função de alguns fatores: as transformações no mundo do trabalho e no campo científico, e, a demanda por novos tipos de profissionais. Apesar de representar, de acordo com os autores, uma visão unilateral que aborda a universidade sob um único ângulo que corresponde ao processo de formação e seus resultados, tais fatores têm se constituído como razões que têm levado os governos de diversos países a empreenderem reformas na educação superior, sobretudo a partir dos anos 1990. No cenário brasileiro, os traços mais marcantes dessas reformas estão relacionados à expansão desse nível de ensino, em especial pela via privada. Constituem exemplos desse processo, a implementação do Programa Universidade para Todos – PROUNI e a diversificação de instituições.

O objetivo do presente capítulo é apresentar alguns aspectos das reformas da educação superior no Brasil a partir da década de 1990 e seus efeitos no trabalho docente. Esse capítulo encontra-se dividido em quatro partes. A primeira discute as definições de Estado, regulação e políticas públicas – categorias-chave para a compreensão dos contornos das reformas educacionais. As reformas para a educação superior no Brasil constituem o foco da segunda parte deste capítulo. A terceira seção intitulada “A Educação Superior e a Centralidade da Avaliação” discute os processos de institucionalização das avaliações de larga escala e de desempenho. A quarta parte apresenta alguns referenciais teórico-metodológicos, bem como, as categorias analíticas

que possibilitam a problematização e a compreensão dos pressupostos e efeitos das reformas da educação superior no trabalho docente.

1.1- O ESTADO, A REGULAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A compreensão do caráter e dos desdobramentos das reformas educacionais, bem como seus efeitos no trabalho docente requer um esforço analítico que está respaldado entre outros elementos, por uma análise da literatura e pela sistematização de alguns conceitos norteadores, quais sejam: políticas públicas; reforma e regulação.

Parte-se do entendimento de que políticas públicas dizem respeito à atuação do “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 30)

Nessa mesma perspectiva, políticas públicas são compreendidas por Souza (2006) como um campo de conhecimento que visa a colocar o governo em ação, ao mesmo tempo, analisar essa ação. De acordo com a autora, “(...) após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas”. (SOUZA, op.cit., p.26)

Ainda segundo a autora, política pública, se refere a uma ação intencional com objetivos definidos, que não se limita a regras e implica na implementação, execução e avaliação.

A noção de política pública é entendida por Duran (1996) citada por Barroso (2006) como:

Produto dum processo social que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro que delimita o tipo e o nível dos recursos através de esquemas interpretativos e escolhas de valores que definem a natureza dos problemas políticos colocados e as orientações da acção. (DURAN *apud* BARROSO, 2006, p. 11).

Nesse sentido, como lembra Barroso (op.cit.), a análise das políticas públicas não pode ficar restrita a algumas dimensões como: processos de concepção e de execução e seus efeitos. O autor reporta à Van Zanten que, em relação às políticas educacionais, afirma que, essas análises devem dispor de:

(...) quadros globais que permitam integrar, ao mesmo tempo: o estudo das ideias e dos valores que orientam a tomada de decisão; a autoridade e o poder dos atores implicados; as consequências das ações para os seus beneficiários e para a sociedade em geral. (VAN ZANTEN *apud* BARROSO, 2006, p. 12)

Carvalho; Barbosa e Soares (2010, p.10) argumentam que “política pública pode ser vista de várias formas: como um meio de solucionar problema; embate das ideias e interesses; resultado de uma dinâmica do jogo de poder”.

A implementação de uma política é compreendida por Najan (1995) citado pelos mencionados autores, como sendo “(...) um processo onde tudo ocorre na tentativa de alcançar o propósito da política.” (NAJAN, 1995 *apud* CARVALHO; BARBOSA e SOARES 2010, p. 5)

Ainda segundo os mesmos autores,

A implementação das políticas públicas pode ser vista como um processo através do qual, os objetivos podem ser alterados, recursos mobilizados para atender e realizar objetivos. Pode ser até vista como um processo de alteração da política que se quer implementar. Se não planejada, ela pode levar ao fracasso de uma política. (CARVALHO; BARBOSA e SOARES, *op.cit.*, p. 10)

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

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

No que concerne à definição de reforma, Popkewitz (1997), a compreende como parte de um processo de regulação social, podendo ser considerada *como um ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições*. A partir do estudo da realidade estadunidense, essa noção é entendida pelo autor como um mecanismo utilizado para alcançar o ressurgimento econômico e a transformação cultural.

O mencionado autor chama a atenção para a variedade de significados que a palavra reforma pode adquirir conforme o contexto no qual ela está inserida

Reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do século XIX. Ela não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder. (POPKEWITZ, op. cit, p.12)

No que se refere à questão da mudança, o autor argumenta que: “Uma teoria da mudança é uma história dos objetos que formam o nosso presente, das práticas e discursos sobre os quais as atividades diárias e o pensamento individual são estabelecidos”. (POPKEWITZ, op. cit, p.32)

Segundo Berman & MCLAughlin (1978) citados por Popkewitz (op. cit), uma reforma será bem sucedida se uma mudança realmente ocorrer.

A finalidade da mudança é a de redefinir as condições sociais, de forma a possibilitar ao indivíduo a demonstração de atributos, habilidades ou efeitos específicos considerados como resultados esperados dessa mudança planejada. (POPKEWITZ, 1997, p.26)

Na relação entre reforma e mudança, em especial, no contexto educacional, se as avaliações apontarem melhorias no sistema de ensino ou nas práticas escolares, ou se, “um programa for mantido mesmo após o término de um financiamento externo”, pode-se dizer que, houve realmente uma mudança e a reforma foi bem sucedida. (BERMAN & MCLAUGHLIN *apud* POPKEWITZ, 1997, p.26).

O termo mudança é concebido por Ball (2004) como um movimento, não definitivo, que promove o desenvolvimento ou incremento de outras grandes e pequenas mudanças que podem ser até contraditórias.

As reformas educacionais são carregadas de valores, interesses e contradições. “A história da reforma escolar não é somente a história das cambiantes ideias das práticas organizacionais, mas também a dos valores e interesses não-reconhecidos que estão inseridos nas práticas de escolarização em curso”. (POPKEWITZ, 1997, p.28)

Ball (2002) discute a centralidade das reformas no atual momento e, reportando a Levin (1998) fala de uma “epidemia” de ideias reformadoras que têm orientado os sistemas educacionais. Essa “epidemia” vem sendo sustentada por organismos internacionais como: a OCDE e o Banco Mundial. Os elementos dessas reformas que atingem tanto as escolas quanto as universidades são: o mercado; a capacidade de gestão e a performatividade. O autor define a performatividade como “(...) uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança”. (BALL, 2002, p.4)

No que concerne à atuação dos organismos internacionais, a OCDE tem exercido um papel de influência nas reformas educacionais em diversos países. Ball (2002) destaca as diretrizes da entidade:

A Reforma também tem de dirigir-se a outros aspectos do desempenho do setor público, incluindo seu papel mais alargado na economia e na sociedade em geral. Favorecer as reformas em curso, monitorizar e avaliar o progresso, e gerir o papel evolutivo do estado, devem permanecer prioridades alargadas (OCDE, 1995 *apud* BALL, 2002, p. 18)

O mencionado autor defende a ideia de que cada uma das tecnologias políticas de reformas instituem novos valores e identidades. Nesse sentido, argumenta que: “(...) tecnologias políticas das reformas educacionais não são simplesmente veículos de mudança técnica e estrutural das organizações, mas são mecanismos para reformar professores e mudar o que significa ser professor”. (BALL, 2005, p.4-5)

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

De acordo com a autora, o termo regulação, embora muito utilizado no campo da sociologia e da economia, começa a tornar-se vulgar a partir dos processos de privatização de empresas públicas, no contexto das reformas de Estado instituídas nas últimas décadas do século passado. Um dos fatores que contribuiu para a ampliação do uso do termo foi a criação de agências de regulação cujo objetivo é “controlar a oferta e

o atendimento às demandas da população por esses serviços”. (OLIVEIRA, 2005, p.755)

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

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

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

A regulação transnacional pode ser compreendida como um

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

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

Como argumenta Barroso (op. cit.) há casos mais formais de regulação transnacional como o da relação de Portugal com a União Europeia *que controla e coordena através de regras e do sistema de financiamento*, a execução de políticas no campo da educação. O autor chama a atenção para outras modalidades de ligação entre o sistema educativo e outros sistemas sociais nos quais as ligações são menos formais e mais sutis, mas que exercem o mesmo efeito regulador transnacional, como por exemplos, os Programas de cooperação desenvolvidos por organismos internacionais como: Banco

Mundial, OCDE, UNESCO, etc. Nesse caso, ocorre, uma espécie de “contaminação” de conceitos e políticas. (BARROSO, 2006)

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

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

Outra modalidade de regulação é apresentada pelo autor. Trata-se da microrregulação local. Essa noção

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

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

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

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

Ainda de acordo com o mesmo autor, a regulação institucional

(...) remete, pois, aos modos de orientação, de coordenação e de controle dos atores, que são objetivados e institucionalizados em dispositivos materiais, legais, técnicos, que derivam de uma ação pública e de estado (aí compreendidos os dispositivos de “mercado”) (Idem, Ibidem, p.22)

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

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

Segundo Barroso (2006) em Portugal, o termo regulação está associado a outro estatuto de intervenção do Estado na condução das políticas públicas.

Neste sentido, a “regulação” “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controlo *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia do resultados). (BARROSO, *op.cit.*, p. 63-64)

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

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

QUADRO 1 – TIPOS DE INTERVENÇÃO DISCURSIVA DAS TECNOLOGIAS POLÍTIICAS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO

	MERCADO	GESTÃO	DESEMPENHO
Posições do sujeito	Consumidores Produtores Empreendedor	Gestor(es) (Gerido) Equipa	Avaliados Comparador
Disciplina	Competição Sobrevivência Rendimento Maximização	Eficiência/ eficácia Cultura de empresa	Produtividade Consecução de objetivos Comparação
Valores	Competição Institucional Interesses	“O que resulta”	O valor performativo dos indivíduos Fabricação

Fonte: Ball (2002)

A noção de performatividade apresentada por Ball (2004) permite caracterizar a mudança do papel do Estado nesse contexto. De acordo com o autor,

Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, que “governa a distância” - “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo.” (...) Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com o conhecimento (...) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. (BALL, 2004, p.1116)

De acordo com o autor, a performatividade impõe um funcionamento das instituições do setor público semelhante ao do setor privado.

De fato, o projeto de transparência por meio da performatividade produz maior complexidade e opacidade, uma vez que as organizações do setor público gastam tempo, dinheiro e energia com a gestão das aparências, marketing e promoção. (BALL, 2004, p.1117-1118)

A partir das definições de reforma apresentadas, pode-se dizer que no contexto brasileiro não há uma reforma para a educação superior sistematizada em um único texto. O que há é um conjunto de textos diluídos em Normas, Pareceres, Decretos, ou seja, no arcabouço legal que comporta diferentes aspectos que podem por vezes ser contraditórios. Esse conjunto configura um padrão de regulação que parece convergir

para uma regulação transnacional que visa a adequar esse nível de ensino às novas demandas do setor produtivo e do capital transnacional.

Em face das definições de regulação e políticas públicas apresentadas, levantam-se como questionamentos: quais têm sido os mecanismos de regulação das políticas públicas para a educação superior no contexto brasileiro? Quais são os fundamentos e os efeitos das reformas da educação superior no Brasil?

A próxima seção tem por objetivo apresentar alguns aspectos das reformas educacionais que vêm afetando a organização da educação superior no contexto brasileiro.

1.2- A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

As reformas para a educação superior não são recentes. Vitale (2006) identifica a existência de três reformas universitárias no cenário latino-americano. A de Córdoba de 1918 é citada como a primeira. Em seu entendimento, essa contribuiu para a ampliação do acesso à educação superior de um maior contingente da população urbana. A segunda se refere à ampliação do acesso pela via da privatização, que, de acordo com o mesmo autor, ocorreu na década de 1980. A face dessa reforma seria marcada pela mercantilização e caracterizada por um modelo dual público-privado no qual há a luta pela liberdade do mercado. A terceira vem ocorrendo a partir dos anos 2000 e é marcada pelo desenvolvimento da autonomia avaliada no contexto da internacionalização da educação. Vitale (op. cit.) caracteriza essa terceira fase da reforma a partir de um modelo denominado trinário (público-privado-internacional).

Os elementos da segunda e da terceira reformas apresentados pelo autor parecem ter características que coadunam com as das atuais reformas da educação superior no cenário brasileiro, quais sejam: o modelo dual público-privado e a autonomia avaliada. O modelo dual público-privado pode ser relacionado a um duplo movimento: a expansão quantitativa do ensino superior através do recrudescimento do número de instituições privadas e de um tímido crescimento da rede pública. Já a autonomia avaliada pode ser relacionada às avaliações de larga escala a que a educação superior vem sendo submetida.

Cabe lembrar que as reformas educacionais tiveram centralidade no âmbito das políticas educacionais dos anos 1990, estando, sobretudo, vinculadas às reformas, fiscal e de Estado; à implementação das políticas de corte neoliberal visando ao atendimento às exigências de reprodução do capital tal como demonstram estudos de alguns autores como: Oliveira (1999; 2003); Dourado (2002); Santos (2004); Assunção & Oliveira (2009).

Embora a implementação das políticas neoliberais, como lembra Mancebo (2007) não tenha ocorrido de uma única forma tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, a racionalização dos gastos públicos, a redefinição do papel do Estado e suas formas de atuação constituem a base das reformas de Estado e educacionais nesse contexto.

No caso brasileiro, sobretudo a partir dos anos 1990, as reformas educacionais têm trazido implicações para a organização das instituições educacionais e para o trabalho docente nos diferentes níveis [educação básica e superior] e modalidades de ensino. Como lembram Leher & Lopes (2008), embora as condições de trabalho na educação superior sejam relativamente melhores que na educação básica, as reformas de ambos os níveis de ensino guardam algumas similaridades. A intensificação do trabalho e o arrocho salarial constituem exemplos dessas similaridades.

Acerca das mudanças na organização do trabalho e no trabalho docente na educação superior, Mancebo (2007) argumenta que o cotidiano das instituições de ensino mudou o ritmo dos trabalhadores, tendo reflexos inclusive, na produção acadêmica e no trabalho do professor. De acordo com a autora, o trabalho docente se vê duplamente afetado pelas políticas públicas implementadas para a educação. Por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro, o produto do seu trabalho – formação de “força de trabalho competente” e, no caso da educação superior, produção de 'tecnologia e conhecimento científico' – é profundamente afetado. (MANCEBO, 2007, p.469)

No que concerne ao trabalho docente na universidade pública, Maués (2010) argumenta que:

O individualismo, a competição, marcas do liberalismo, estão muito vivas nessa face perversa que a Universidade pública vem assumindo e o professor, como um dos principais protagonistas da instituição, vem sendo penalizado nesse modelo de uma Universidade que teve sua identidade “alterada”, sua cultura acadêmica modificada para se aproximar do mercado, sua autonomia violada e que, para sobreviver, institui o capitalismo acadêmico e a cultura da produtividade. (MAUÉS, op. cit., p.155)

Nesse mesmo período, a subsunção das políticas sociais às políticas econômicas, causou, segundo Mancebo (2004), mudanças na cultura universitária que tiveram repercussões como: deterioração das condições de trabalho nas universidades; alterações nas propostas curriculares e avaliação de desempenho estudantil definida fora das universidades públicas; a mercantilização do sistema de pós-graduação; a privatização da agenda científica e o

(...) desenvolvimento de um sistema de avaliação calcado em critérios de produtividade empresarial que quantifica a atividade docente e funciona como mecanismo de distribuição de recursos para financiamento de projetos de pesquisa ou para a distribuição de incentivos salariais ao corpo docente. (MANCEBO, op. cit., p. 859)

Em alguns contextos, a incorporação das demandas do setor produtivo aparece de forma mais pronunciada. Segundo Aboites (2003), no México, e, em alguns países da América Latina, completaram vinte anos de uma nova época na educação superior marcada por um discurso que se assenta nos eixos da qualidade; da avaliação; da eficiência; da produtividade; da pertinência e da excelência que mudam a orientação das bases sociais de um projeto de educação superior no qual, a educação não é a base de um projeto social, mas a base das necessidades empresariais.

O autor fala de uma espécie de educação empresarial-governamental. Nesse processo, ocorrem acordos nos quais se incluem na docência universitária, pessoal e empresas e da mesma forma, a participação de acadêmicos nas corporações industriais, além da possibilidade de participação do setor empresarial na definição de planos e programas de estudos na educação superior.

No contexto brasileiro, no que concerne ao processo de expansão do acesso à educação superior, esse ocorre, de acordo com Lima (2008, p. 59), através de dois mecanismos

básicos: a “explosão” do setor privado e a privatização interna das IES públicas. A tabela abaixo elucida e caracteriza o primeiro mecanismo que se relaciona ao incremento significativo do número de matrículas na rede privada de ensino.

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO E PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO NO BRASIL POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA 2009-2011

Categoria Administrativa	Ano					
	2009		2010		2011	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total Geral	2.314	100,0	2.378	100,0	2.365	100,0
Pública	245	10,6	278	11,7	284	12,0
Federal	94	4,1	99	4,2	103	4,3
Estadual	84	3,6	108	4,5	110	4,7
Municipal	67	2,9	71	3,0	71	3,0
Privada	2.069	89,4	2.100	88,3	2.081	88,0

Fonte: BRASIL, MEC/ INEP – Grifos nossos

Os dados estatísticos elucidam um incremento significativo no número de matrículas na educação superior no setor privado ao mesmo tempo em que se presencia uma expressiva diversificação institucional – a existência de instituições não universitárias (centros universitários, faculdades isoladas, etc...).

Esse movimento de expansão do setor privado encontra eco nos discursos e ações dos interlocutores do governo e parecem contribuir para fomentar o crescimento da presença da iniciativa privada na educação superior.

O segundo mecanismo de expansão de acesso relaciona-se à privatização interna das IES públicas e pode ser vinculado ao reordenamento das IFES promovido no Governo FHC. De acordo com Lima (2008) esse segundo mecanismo se relaciona a duas ações: “a venda de serviços educacionais” e a “ênfase no ensino de graduação” (LIMA, op.cit., p. 60). Como argumenta a autora, a venda de serviços educacionais é materializada através da criação de cursos pagos que normalmente são ministrados em nível de pós-graduação *lato sensu*; em alguns casos do estabelecimento de parcerias com empresas, inclusive, para a realização de mestrados profissionais. No que concerne à ênfase ao

ensino de graduação, a autora cita a instituição da GED cujo cálculo da pontuação conferia maior peso à docência nessa modalidade de ensino.

A privatização interna das IFES pode também ser associada a mudanças na gestão das instituições, em especial, no setor público. Tais mudanças se relacionam aos padrões de produtividade impostos aos docentes, em especial, os dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; à adoção do sistema de avaliação da qualidade da educação que tem como foco, a avaliação do desempenho discente, bem como, a avaliação de desempenho docente.

Além da privatização em sua dupla dimensão: interna e externa, a reforma da educação superior “teve por base uma *política de diversificação e diferenciação* que associou três princípios fundamentais: *flexibilidade, competitividade e avaliação*, objetivando uma expansão acelerada do sistema”. (DOURADO; CATANI & OLIVEIRA, 2004, p.92) (grifos dos autores).

As diferentes faces do processo de privatização da educação superior são também discutidas por Mancebo (2004). A autora destaca a relacionada à promoção de iniciativas empresariais na educação. Nessa modalidade de privatização, a autora já chamava a atenção para o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que, se implantado não necessariamente significaria uma redução de recursos para as universidades públicas, mas um mecanismo de realocação de verbas públicas para a iniciativa privada. Tal iniciativa poderia promover a emergência *de uma esfera pública não-estatal – uma forma híbrida entre o estatal, o público e o privado*. (MANCENO, op. cit., p. 853)

Merece destaque também, a outra forma de privatização – a indireta que é vinculada pela autora à introdução de mecanismos de administração e gerenciamento empresariais nas instituições públicas de ensino. Além disso, é também apontada a possibilidade de diversificação das fontes de financiamento (via prestação de serviços ou pela regulamentação das relações entre as universidades e as fundações de apoio).

Mancebo (2004) ainda destaca como mecanismo de privatização interna, a formulação de contratos de pesquisas com empresas privadas o que poderá contribuir para a

privatização e mercantilização do conhecimento. Cabe ressaltar que, quando da produção do artigo da mesma autora, a Lei de Inovação Tecnológica encontrava-se em tramitação.

A autora destaca os eixos da proposta: as parcerias estratégicas entre universidades, institutos tecnológicos e empresas; estímulo à participação de instituições produtoras de conhecimento no processo de inovação e o incentivo à inovação nas empresas. A autora chamava a atenção naquele momento para a possibilidade da produção de condições de trabalho e salários diferenciados dentro da própria instituição de ensino.

Desse modo, pode-se dizer que as políticas neoliberais produziram um ajuste do sistema ao crescimento da demanda por educação superior e o atendimento às exigências do mercado o que desencadeia, de acordo com Dourado; Catani & Oliveira (2004, p. 92-93), “um amplo processo de mercantilização da educação superior e maior subordinação da gestão e da produção do trabalho acadêmico aos parâmetros do capital produtivo”.

Uma das faces mais visíveis do processo de privatização da educação superior – a expansão desse nível de ensino pela via privada guarda como foi argumentado, uma consonância bastante expressiva com as orientações dos organismos internacionais. Sguissardi (2006) destaca a influência das teses do Banco Mundial para a educação – centralidade na educação primária e, posteriormente, investimento na educação secundária e ao mesmo tempo, a diminuição dos investimentos públicos na educação superior e a diversificação de suas fontes de recursos (cobranças de taxas de matrícula e mensalidades). A universidade de ensino em substituição à universidade de pesquisa – o Banco critica os investimentos públicos nas chamadas universidades de pesquisa. A outra tese defendida pelo Banco está relacionada ao ensino superior como bem privado. Para o Banco, esse nível de ensino não poderia ser tratado como um “bem estritamente público” em razão de suas condições de competitividade (oferta limitada); excludibilidade (pode-se obtê-lo mediante pagamento) e recusa (não requerido por todos). (SGUISSARDI, 2006, p.1038).

O autor apresenta as possíveis influências dessas teses nas reformas educacionais, em especial, para a educação superior no Brasil: *a desresponsabilização do Estado no financiamento e manutenção da educação superior*, apesar de manter crescente controle

via sistemas de avaliação, regulação, controle e credenciamento; incentivo para a criação e expansão IES privadas e sem fins lucrativos; gestão das instituições nos moldes de empresas econômicas; ênfase nos padrões de qualidade; incentivo à competição entre instituições. Além disso, o autor destaca também, a *autonomia financeira* em substituição à autonomia da gestão financeira; *a diversificação das fontes de financiamento – venda de serviços educacionais, contratos de pesquisas com empresas e doações da iniciativa privada.* (SGUISSARDI, 2006, p.1038).

No atual cenário, dados do censo da educação superior no Brasil referentes ao ano de 2011 demonstram uma tendência à diversificação das instituições.

TABELA 2 – NÚMERO E PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA - 2011

Total Geral		Organização Acadêmica							
Total	%	Univ.	%	Centros Univ.	%	Fac.	%	Ifs e Cefets	%
2.365	100,0	190	8,0	131	5,6	2.004	84,7	40	1,7

Fonte: BRASIL, MEC/INEP

Os dados da tabela acima demonstram um cenário de diversificação de instituições com a predominância de faculdades isoladas que respondem por mais de 80% do número de instituições.

Embora a expansão da educação superior no Brasil a partir dos anos 1990 tenha ocorrido predominante pela via privada, assiste-se no atual contexto a um movimento de interiorização das universidades federais e um relativo crescimento do número de instituições públicas estaduais e municipais. O que reflete de certa forma, uma responsabilização do Estado e um compromisso público com a educação. A tabela nº 1 apresentada anteriormente demonstra esse movimento.

A expansão da educação superior tem ocupado a agenda dos interlocutores do Estado e da Sociedade. Destacam-se nesse movimento, a Conferência Mundial de Educação Superior de 2009; a Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe (CRES) de 2008 e o Fórum Nacional de Educação Superior de 2009.

Como lembra Maués (2010), a CRES de 2008 que foi preparatória para a Conferência Mundial, propõe a educação superior como um direito humano e um bem público cabendo ao Estado garantir esse direito. Derivou dessas Conferências, um plano de ação da CRES que traça as diretrizes para a educação superior: a necessidade de expansão do ensino superior cujo atendimento deve atingir 40% dos jovens entre 18 e 24 anos; avaliação da qualidade devendo os sistemas de avaliação e acreditação incorporarem indicadores de cooperação solidária; bem como, a inovação educacional relacionada à importância dos planos de carreira e de salários para propiciar as condições necessárias de formação profissional.

A partir das proposições das conferências, percebe-se que há duas questões candentes na educação superior: a expansão e a avaliação da qualidade. Nesse contexto, as avaliações em suas dimensões, institucional e de pessoas ganham centralidade.

Nesse sentido, é importante se pensar a expansão da educação superior como um campo de disputa com diferentes interesses. De um lado, os empresários da educação; de outro, os educadores que defendem a bandeira da universidade pública, gratuita e de qualidade.

A eleição do presidente Lula trouxe uma esperança para os diferentes segmentos da sociedade que visavam à possibilidade de um governo mais comprometido com as políticas sociais e com a melhoria da educação no país. No entanto, no que se refere às políticas de governo e o quadro da educação superior, Gomes (2008) afirma que, do ponto de vista dos diagnósticos oficiais sobre a realidade da educação superior e seu papel no desenvolvimento econômico não existem diferenças em relação aos governos FHC e Lula. Os dois governos admitiam a necessidade de se aumentar o número de matrículas nos cursos de graduação. Entretanto, em ambos os governos são admitidos como problemas da educação superior brasileira:

(...) baixo volume de matrícula, baixa relação professor/aluno, cursos de graduação de baixa qualidade, “necessidade” de estabelecer nova regulamentação para a autonomia universitária, particularmente sobre a dimensão financeira das IFES”. (GOMES, 2008, p. 28)

No governo Lula, a questão da expansão da educação superior ganha contornos diferentes sendo articulada dentro de uma

(...) configuração discursiva que enuncia claramente o tema da democratização e da justiça social, fundado no conceito de redistribuição indireta de renda, no sentido de que a expansão da educação superior passa necessariamente pela incorporação de setores tradicionalmente excluídos da educação superior: a população estudantil de baixa renda proveniente das escolas públicas, no que se inclui a população negra e grupos étnico-raciais. (GOMES, 2008,p. 30)

O autor chama a atenção para o fato de que esse recorte [justiça social e distribuição indireta de renda] das políticas de expansão esteve ausente nas políticas governamentais de nossa história, e, é constitutivo de outra formação discursiva que abrange os setores público e privado. Em relação ao primeiro, se manifesta no sistema de cotas; na criação de novas universidades e na interiorização da educação superior pública. No que concerne ao segundo, esse recorte se relaciona ao PROUNI.

Os dados da tabela que se segue elucidam que houve um incremento no número de matrículas nos anos 2000 na educação superior, em especial, no governo do presidente Lula. Entretanto, merece destaque o tímido crescimento do setor público frente ao setor privado.

TABELA 3 – EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA NO PERÍODO DE 1995 A 2007

ANO	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA
1995	1.759.703	700.540	1.059.163
1996	1.868.529	735.427	1.133.102
1997	1.945.615	759.182	1.186.433
1998	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	1.537.923
2000	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	3.887.022	1.136.370	2.750.652
2004	4.163.733	1.178.328	2.985.405
2005	4.453.156	1.192.189	3.260.967
2006	4.676.646	1.209.304	3.467.342
2007	4.880.381	1.240.968	3.639.413

Fonte: MEC/INEP *apud* Gomes; Moraes (2009)

Ainda acerca das políticas de expansão da educação superior em ambos os governos (Lula e FHC), os autores afirmam que esses dados demonstram que:

(...) a transição do sistema de elite para o sistema de massa no Brasil processou-se, por um lado, por meio do crescimento do setor privado, que passa a constituir-se como setor hegemônico no tocante ao volume de matrículas. O tamanho do setor privado dentro do sistema de massa atualmente em desenvolvimento no Brasil pode ser claramente visualizado pelo número de matrículas, que é de 3.639.413 que, quando cotejado com a população de 18 a 24 anos para o ano de 2007 (24.285.000), corresponde a 14,9 %. Em outras palavras, considerando apenas o setor privado pode-se afirmar que o mesmo encontra-se massificado. Por outro lado, a transição observada para o sistema de massa tem contribuição importante do setor público, cujas taxas de crescimento no período de 1995 a 2007 apesar de bem modesta, quando comparada ao setor privado, tem enorme impacto não apenas no tamanho do sistema, mas na forma como o mesmo opera. É importante destacar que foram as políticas de governo, dos dois governos, que tem uma clara linha de continuidade, que induziram o sistema a ingressar na fase da educação superior de massa. (GOMES; MORAES, 2009, p.11-12)

Há que se observar ainda, a possibilidade de expansão do acesso à educação superior pela via da Educação a distância. Como argumentam Marin; Bianchini (2010), na proposta de Reforma da Educação Superior no governo Lula, o “Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo” e o Programa “Universidade Aberta do Brasil”

(UAB) colocam a EAD como uma estratégia de democratização da educação superior. As autoras problematizam os discursos acerca do potencial dessa modalidade de educação para a democratização do ensino superior e como esses legitimam as parcerias público-privadas.

As mencionadas autoras destacam o crescimento expressivo da EAD em termos de número de matrículas. Como exemplo elucidativo desse movimento, citam uma instituição localizada no interior do Estado de São Paulo que oferece um curso fora de sede com recursos de tecnologias e mídias interativas. De acordo com mesmas as autoras, essa instituição (...) “já formou mais de dez mil alunos nos cursos Normal Superior e Pedagogia, de 2005 a 2007, cerca de apenas 20 professores foram contratados para gravar as teleaulas, orientar trabalhos de pesquisa e de conclusão de curso, construir as avaliações, entre outras atividades”. (MARIN; BIANCHINI, op.cit.,p.53)

Ainda no que se refere à atual situação da educação superior marcada pela privatização, mercantilização e diversificação de instituições, há outra questão relevante para a compreensão dos contornos desse nível de ensino e de suas políticas: a internacionalização.

Morosini (2006) afirma que a partir, da década de 1990, a internacionalização da educação superior se *fortifica no cenário mundial*.

Ao discutir o estado do conhecimento acerca da Internacionalização Universitária ou Internacionalização da educação superior, a autora argumenta que se trata de um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados e apresentando diversas fases de desenvolvimento. Os termos citados são:

- a) dimensão internacional – presente no século XX, que se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) educação internacional – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) internacionalização da educação superior, posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior. (MOROSINI, 2006, p.115)

Dentro dessa complexidade e diversidade de conceitos a mencionada autora aponta a existência de pelo menos duas abordagens conceituais: a primeira que estaria relacionada a uma visão minimalista reduzida à busca de financiamento externo, intercâmbio internacional de estudantes; a segunda, que constituiria uma visão mais complexa, relacionada ao ensino e à universidade. (MOROSINI, op.cit., p.121)

Nas discussões sobre internacionalização tem sido destacado o chamado processo de Bolonha. De acordo com Almeida Júnior & Catani (2009), tanto a Declaração quanto o processo de Bolonha representam uma tentativa de reorganizar a educação superior na Europa, no qual os interesses dos Estados nacionais cedem lugar aos interesses do mundo globalizado no contexto da chamada sociedade do conhecimento. Seriam então os aspectos e necessidades de mudanças na educação superior europeia:

(i) acesso (expansão das matrículas), (ii) formação condizente com os avanços da tecnologia (educação permanente com foco em competências e habilidades), (iii) flexibilidade (dos currículos), (iv) mobilidade (de professores e estudantes) e (v) atratividade (de cursos e profissões). (ALMEIDA JÚNIOR & CATANI, op.cit., p.566)

O processo de integração da educação superior estaria relacionado ao desenvolvimento de parâmetros comparáveis. Nesse cenário, de acordo com os autores acima, tem-se a acreditação (busca por assegurar qualidade) e a avaliação – estabelecimento de parâmetros permitindo a comparação e o aperfeiçoamento do sistema.

Os mecanismos de melhoria e garantia da qualidade na Europa foram implementados nos anos 1980 e, nos anos 1990, começam a ser estruturadas agências nacionais e regionais para acreditação e avaliação dos sistemas. (MORA; HORTALE *apud* ALMEIDA JR & CATANI, 2009)

Observa-se que os processos de privatização e internacionalização remetem à questão da qualidade que tem se constituído como uma noção polissêmica que fundamenta as políticas de educação, em especial, de educação superior. Emerge nesse processo, a centralidade da avaliação como mecanismo de controle da qualidade, tendo como pano de fundo, a construção do chamado estado avaliador. Afonso (2000) argumenta que essa expressão denota o interesse pela avaliação nos governos neoliberais e neoconservadores. Nesse contexto, o setor público adota uma “cultura gerencialista”

que induz a adoção de mecanismos de controle e responsabilização, sendo dada ênfase aos resultados ou produtos dos sistemas educativos verificados através de avaliações.

No cenário Latino-americano a questão da qualidade teria surgido, de acordo com Almeida Jr & Catani (op.cit.) nos anos 1970, mas nos 1990 é que ganha ênfase. Diversos países vão construir um arcabouço legal que favorece a atuação do setor privado na educação superior e a criação de diversos tipos de instituições universitárias e não universitárias o que teria gerado questionamento sobre a qualidade da oferta educacional. É nesse contexto que a avaliação ganharia centralidade. (p.568-569)

A respeito da avaliação educacional, Morosini (2001) argumenta que: em face dessas mudanças, o Estado passa a assumir as funções de regulador e avaliador.

Como se pode observar, as intenções que fundamentaram as necessidades de mudanças na Educação no cenário europeu foram as que balizaram as reformas educacionais dos anos 1990 no cenário latino-americano. Entretanto, cabe lembrar, como argumenta Morosini (2006), ainda estamos [o Brasil] numa fase de construção do conceito de internacionalização. “Urgem estudos sobre a temática, para que não caiamos num processo transnacional onde as negociações regulatórias não considerem as características regionais e a soberania do estado-nação.” (MOROSINI, op.cit., p.122)

Nesse processo de reformas parece haver uma mudança no papel e nas funções do Estado. Como argumenta Maués (2010), a possibilidade, da educação superior vir também a ser ofertada por organizações sociais denominadas públicas não estatais, deixando de ser um serviço exclusivo do Estado, impulsionou a necessidade de construção de mecanismos de regulação e avaliação. Ao poder público cabe traçar os objetivos e avaliar resultados a partir de parâmetros de eficiência e eficácia.

As novas exigências as quais a educação superior vem sendo alvo, sobretudo no que se refere aos desempenhos dos docentes e discentes e das próprias instituições, parecem inserir os sujeitos e as instituições na cultura da performatividade. Já que, como lembra Ball (2002), os desempenhos desses entes ou instituições servem como medida de produtividade e rendimento. Nesse contexto, a avaliação das instituições e dos sujeitos ganha centralidade.

1.3- A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO

No quadro ora descrito em que as reformas educacionais vão sendo implementadas e que processos como: privatização, diversificação institucional e avaliação vão adquirindo contornos mais definidos, tornam-se necessários estudos que se debrucem sobre as consequências desses processos para a organização do trabalho nas instituições educativas.

Em relação ao processo de constituição da avaliação no campo das políticas públicas adotar-se-á, como ponto de partida, as reformas educacionais dos anos 1990 e o quadro descrito acima. Esse cenário se faz presente no contexto Latino-Americano das políticas neoliberais, e no caso brasileiro, sobretudo a partir das políticas desenvolvidas na época do governo Fernando Henrique Cardoso.

Um dos elementos que evidencia a centralidade da avaliação como mecanismo de gestão acadêmica e indicador de qualidade é a publicação de um documento produzido pela UNESCO intitulado: “Evaluación de la Educación Superior em Brasil: fundamentos, desafíos, institucionalización e imágem pública 2004-2006”. O documento inicia expondo os desafios postos à implantação de uma cultura de avaliação permanente capaz de garantir a qualidade da educação. Um dos primeiros desafios de acordo com o documento é a implantação de uma cultura de autoavaliação através da qual, a instituição avalia suas próprias práticas.

Gazzola (2007) uma das interlocutoras do documento defende as avaliações externas de curso e o comparativo entre as instituições de ensino superior como condição *sine qua non* para a construção de um sistema de educação superior.

De acordo com a autora, responsável pela introdução da publicação da UNESCO, observa-se, no contexto da América Latina e Caribe, uma heterogeneidade em termos de constituição e implantação de sistemas de acreditação e avaliação da Educação Superior. A criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES do Brasil responsável pela instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES constitui um exemplo de prática bem sucedida de avaliação em larga escala citada no documento.

Como lembram Dourado; Catani & Oliveira (2004), na era FHC (1995-2002) não tivemos um sistema de avaliação, e sim a adoção de instrumentos de avaliação padronizados, sobretudo, testes. Nesse quadro, as avaliações eram centradas na informação ao cliente-consumidor de serviços educacionais. Como argumentam os autores, o Exame Nacional de Cursos (“Provão”) acabou funcionando mais como elemento de competição entre as instituições de educação superior, que propriamente um instrumento de controle e melhoria da qualidade.

A avaliação ganhou destaque como forma de controle e de definição de políticas que estimulassem a expansão competitiva no Ensino Superior. É nesse sentido que se colocam a introdução do credenciamento periódico das IES, a consolidação do Provão na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato (1995-2002), a análise das condições de ensino dos cursos de graduação e os censos do ensino superior, que contribuíram para ampliar as informações gerenciais e o controle das instituições. As diretrizes das políticas do MEC buscavam, no plano do discurso governamental, estimular a expansão competitiva, modernizar o ensino de graduação e garantir a melhoria da qualidade. (DOURADO; CATANI & OLIVEIRA, 2004, p.97)

Na organização da educação superior, percebe-se que a avaliação tem se constituído como um dos elementos estruturantes da gestão dos sistemas de ensino e das instituições, tanto em nível de graduação (feita pelo INEP), como de Pós-Graduação (realizada pela CAPES).

A avaliação dos Programas de Pós-graduação é de responsabilidade da CAPES que realiza o acompanhamento anual e a avaliação trienal do desempenho de cursos e programas que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Os resultados desse processo são expressos em notas cuja escala varia de um a sete e que determinam a renovação ou não do reconhecimento dos cursos. A nota mínima para que haja o reconhecimento é três.

Almeida Jr & Catani (2009) fazem referência às noções de avaliação e acreditação como elementos constitutivos da qualidade da educação.

A palavra acreditação não existe em português. Recentemente, vem sendo utilizada no Brasil, e corresponde a um termo aproximado à palavra certificação. Em inglês (accreditation) ou espanhol (acreditación) equivale a um processo baseado em padrões e critérios objetivos para assegurar, vale dizer, garantir e reconhecer, a qualidade

de uma instituição, curso ou programa de um dado sistema educativo. Comumente, o processo é acompanhado por agências externas à instituição ou ao país (...). Enquanto a acreditação consiste em assegurar a qualidade, a avaliação compreende à melhoria desta, induzindo as instituições a um contínuo aperfeiçoamento. (ALMEIDA JR & CATANI, 2009, p. 562)

Como argumentam os mesmos autores, a utilização do termo acreditação no Brasil é ainda recente e pode estar associada à questão da internacionalização da educação superior e às ações para fortalecer as relações entre as nações do bloco do Mercosul.

A partir do quadro ora descrito, torna-se necessário analisar os contornos da avaliação de desempenho na educação superior.

Teorias organizacionais de administração universitária concebem a qualidade como um conjunto de fases do tradicional ciclo de qualidade: planejamento, ação, avaliação e promoção. Entretanto, no final da década de oitenta e durante a década de noventa, foi registrado o desvirtuamento da concepção de qualidade, como um conjunto de fases, para a predominância da fase da avaliação. São identificadas, no tempo e no espaço, diversas concepções e práticas de avaliação: a) desde aquelas avaliações dirigidas por princípios financeiros até aquelas dirigidas pelo conceito central de qualidade; b) desde as baseadas em metodologias que objetivavam simplesmente a avaliação até aquelas que objetivavam a avaliação para credenciamento; c) desde as que consideravam programas de estudos até aquelas que avaliavam instituições. (MOROSINI, 2001, p.90)

Em face da reconfiguração da Universidade frente aos processos de privatização, de diversificação e de *rankeamento*, percebe-se a necessidade de se analisar as concepções e, os fundamentos dos processos de avaliação que são constitutivos das políticas públicas para essa área.

Dias Sobrinho (2004) vincula as concepções de avaliação da educação superior a dois paradigmas: um que concebe o ensino superior segundo a lógica do mercado; outro que concebe esse nível de ensino como um bem público. Segundo o autor,

(...) a cada um desses paradigmas corresponde uma epistemologia e um modelo de avaliação, com seus fundamentos científicos, suas ideologias e seus efeitos na vida social, política e econômica. Um concebe a avaliação, sobretudo como controle. O outro concebe a avaliação como produção de sentidos. (DIAS SOBRINHO, 2004, p.703)

Ainda segundo o mesmo autor,

Sem deixar de ser objetiva e utilizar instrumentos técnicos, e não se satisfazendo com a mera verificação e checagem de produtos e sua conformidade com uma norma, a avaliação como produção de sentidos alimenta debates, interroga-se sobre os significados, as causalidades e os processos, trabalha com a pluralidade e a diversidade, abre possibilidades de emancipação, construção, dinamização. (Idem, *Ibidem*, p. 724)

As avaliações instituídas para a educação superior a partir dos anos 1990 parecem estar fundamentadas numa concepção de educação segundo a lógica do mercado, primando pelo controle do produto. Dias Sobrinho (*op.cit.*), argumenta que controle e produção de sentidos complementam-se, não se excluem.

Educação é formação plena e dinâmica, é construção e promoção da autonomia pessoal e pública dos cidadãos e da sociedade. A ser assim, carrega um forte significado ético-político. O sentido ético da avaliação dá conteúdo à afirmação das subjetividades, papel fundamental da educação, que passa pela produção de sentidos dos sujeitos. Então, avaliação e educação, bem como avaliação e autonomia, devem manter entre si uma relação de sinergia. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 724)

No conjunto das proposições dos governos, tem-se, na lógica de construção do estado avaliador, normativas e ações que parecem convergir muito mais para a avaliação na perspectiva do controle do que para a produção de sentidos.

Em face da complexidade do quadro em que as políticas de avaliação ganham centralidade, pode-se dizer que a avaliação das instituições tem se constituído como um campo de disputas entre os diferentes setores e agentes.

A título de exemplo, pode-se citar o próprio papel da comissão de especialistas na autorização e reconhecimento de cursos no modelo implementado por meio do ENC⁸. Peixoto (2009) analisa o processo de avaliação institucional por essa perspectiva e chama a atenção para o caráter reducionista da concepção de avaliação presente no ENC. Para a autora, o conceito de avaliação foi reduzido “(...) às dimensões de supervisão e controle, com base em um processo externo de verificação de cursos e

⁸ O Exame Nacional de Cursos foi substituído pelo ENADE.

instituições desenvolvido sem articulação com os processos institucionais internos”. (PEIXOTO, 2009, p.12)

Em relação ao ENC Macedo et al (2005) argumentam que:

Infelizmente, a maneira como foi divulgado pelo governo e alguns dos objetivos que se procurou atingir com a sua utilização tornaram discutível o significado de seus resultados e prejudicaram a sua credibilidade como instrumento real de aperfeiçoamento da educação brasileira. Esqueceu-se muitas vezes de que o Provão não era a avaliação em si mesma, mas quando muito, um indicador, um parâmetro confiável integrado em um programa mais abrangente de avaliação. (MACEDO et al., op. cit., p. 134)

Como se pode observar, a questão da avaliação tem sido a tônica das políticas educacionais no cenário brasileiro e em alguns países. Em face da expansão de matrículas que vem ocorrendo em algumas realidades nacionais, percebe-se,

(...) a busca por programas e/ou sistemas avaliativos capazes de mensurar o trabalho e a eficácia das instituições de ensino superior, como forma de legitimar os recursos nelas aplicados e de redirecionar os investimentos, estão entre os temas que ocuparam a agenda da maior parte os países a partir de então (PEIXOTO, 2009, p. 11)

De acordo com a autora, a avaliação constitui um processo no qual a instituição busca seu reconhecimento em outros setores da sociedade. Nesse sentido, torna-se necessário questionar e analisar o papel da avaliação de desempenho identificando suas implicações na gestão da instituição de ensino.

A referida autora também atribui à expansão das matrículas no contexto brasileiro, a necessidade de mecanismos de controle da qualidade através da aplicação de instrumentos avaliativos com vistas a se “(...) assegurar níveis de qualidade capazes de corresponder às demandas de formação profissional e atender a critérios científicos e acadêmicos reconhecidos internacionalmente”. (PEIXOTO, 2009, p.11).

Frente a esse quadro, a autora identifica duas concepções de avaliação – uma de base quantitativa e outra de base qualitativa. A primeira coloca ênfase na mensuração de desempenhos e resultados, com o estabelecimento de hierarquia entre as IES e voltada para a supervisão do funcionamento institucional. A segunda busca “(...) compreender e

atribuir significados aos processos e atividades acadêmicas, e identificar formas para superar fragilidades e desenvolver potencialidades”. (PEIXOTO, op.cit., p.11) Essa segunda é também identificada por Dias Sobrinho (2004) na concepção por ele denominada “produção de sentidos”.

Um dos aspectos que vai marcar as políticas de educação do governo FHC é a inexistência de um sistema de avaliação. O chamado “Provão”, como foi discutido acima, não alcançou os objetivos propostos. Em substituição a esse mecanismo, foi criado, no governo Lula o SINAES, instituído pela Lei 10861 de abril de 2004. A partir dessa Lei, foram introduzidas alterações como: a avaliação institucional procedida de duas etapas: a autoavaliação e a avaliação externa.

Para além do campo de disputa acerca da concepção de avaliação na prática, tem-se observado sua centralidade no campo das políticas públicas como um elemento aferidor da qualidade das instituições.

Como exemplo do processo de avaliação de cursos e instituições, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem se constituído como uma agência reguladora da qualidade da educação, destacando-se a gestão dos cursos de pós-graduação *stricte sensu* cujo sentido e a prática têm sido objeto de crítica por parte de alguns autores.

Bianchetti (2009) apresenta algumas visões acerca da atuação dessa agência: crítica ao rígido processo de avaliação da CAPES “pautado em critérios predominantemente homogêneos, embora aplicados a áreas diversas; financiamento acoplado à avaliação; repercussões da mudança materializada na passagem do paradigma inicial da 'formação de professores' para o paradigma vigente da 'formação de pesquisadores'; a supremacia da perspectiva produtivista, quantitativa, “rankeadora”. (BIANCHETTI, 2009, p.21-22)

O autor também menciona uma perspectiva economicista, relacionada, àquilo que denomina “globalização acadêmica” por meio da meta da internacionalização dos programas que tem se constituído como uma tendência crescente.

Horta (2009) igualmente apresenta algumas críticas acerca do modelo CAPES de avaliação, analisando-o a partir da percepção de coordenadores de Programa de Pós-

Graduação. O autor reconhece a relevância da produção científica, ao mesmo tempo em que, critica a cisão que é feita entre qualidade e quantidade nesse modelo. Uma das críticas a ele dirigidas refere-se ao caráter homogeneizador que não considera as especificidades de áreas, programas e das diferentes regiões do país.

O quantitativismo e o produtivismo são também duas referências utilizadas pelo autor. Ambas as referências estariam relacionadas à ênfase que é dada a aspectos estritamente quantitativos que tendem a comprometer a qualidade do processo. Horta (op.cit.) cita o exemplo da situação de mestrandos e doutorandos que são compelidos a publicarem muito em pouco espaço de tempo.

As análises dos autores citados [HORTA, 2009; BIANCHETTI, 2009] apontam para uma concepção reducionista presente no modelo CAPES em função da ênfase que é dada à dimensão quantitativa do processo sem considerar as condições nas quais as instituições e os docentes desenvolvem seu trabalho.

No quadro ora descrito em que a educação superior tem sido subsumida a novos padrões de avaliação e produtividade em que a ênfase recai sobre os aspectos quantitativos e mensuráveis, torna-se necessário analisar as consequências dessas transformações para o trabalho docente.

Nesse sentido, a partir do contexto em que a educação superior está inscrita, tendo como centralidade a avaliação como mecanismo de regulação e de controle da qualidade, torna-se necessário analisar as consequências das transformações na gestão da educação superior para o trabalho docente.

1.4 - O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ATUAL CONTEXTO: CATEGORIAS ANALÍTICAS E ALGUNS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O conjunto de mudanças que vem ocorrendo na educação superior afeta tanto a organização das instituições quanto os seus trabalhadores. A partir do foco do trabalho, a análise dos efeitos das recentes reformas da educação superior em Minas Gerais para o trabalho docente torna-se necessário conceituar essa noção.

Silva (2007, p.10) define o trabalho docente como:

(...) todo o conjunto de atribuições que cabe ao professor. Aí estão incluídas, desde suas tarefas em sala de aula – a serem exercidas no trato com os alunos até – outras funções que o professor acaba por exercer, como atividades de planejamento, escrituração e até contribuições na gestão escolar. O professor, então, é o trabalhador que executa, tanto na escola, quanto fora dela, atividades relacionadas à educação, buscando cumprir os objetivos do sistema e da escola por meio de métodos necessários à realização de tais intentos.

O conceito de trabalho docente proposto por Silva (2007) compreende as atribuições concernentes ao fazer do professor, mas extrapolam o espaço das instituições educacionais e da sala de aula.

O trabalho docente é definido por Oliveira (2010) em um sentido mais amplo, compreendendo todo trabalho realizado no processo educativo. Assim, podem ser considerados sujeitos docentes: professores; educadores; monitores; estagiários; diretores; coordenadores; supervisores; orientadores; atendentes; auxiliares, dentre outros.

A categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia. (ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2009, p.353)

Martínez (2010) argumenta que o trabalho docente é complexo à medida que é perpassado por relações de poder que tendem a separar/hierarquizar estudantes, docentes, autoridades e não-docentes.

En la práctica educativa es muy difícil para profesores de diversas categorías y dedicaciones reconstruir el proceso de construcción de conocimiento en el trabajo real (Dejours), identificar un producto del trabajo colectivo de docente, alumnos y 'no-docentes' participantes reales em diversas tareas que pueden calificarse como anexas, de apoyo o soporte (instrumental, informático, de mantenimiento y cuidado de una especie, animal, planta o reactivo, etc...). (p.54)

Com base na literatura analisada para a presente pesquisa, pode-se dizer que há um consenso entre os autores pesquisados que o trabalho docente tem sido impactado tanto

pelas profundas transformações sociais contemporâneas que decorrem da crise do regime de acumulação fordista e da instituição do paradigma flexível, quanto pelas reformas educacionais que se intensificam nos anos 1990 nos cenários brasileiro e mundial.

O regime de acumulação fordista tem sua crise desencadeada a partir da *débâcle* dos Estados de Bem-Estar Social e do processo de reestruturação produtiva. Com a flexibilização dos produtos e dos processos de trabalho e, com a automação dos processos produtivos que vêm ocorrendo desde os anos 1980, passou a ser exigido dos trabalhadores, um novo perfil. Ao invés do ‘homem boi’ admitido no ‘chão-de-fábrica’ da empresa taylorista/fordista, no paradigma flexível que se encontra em construção, apregoa-se a necessidade da polivalência, entendida como a possibilidade de um mesmo trabalhador realizar tarefas distintas daquela especializada tal como era requerido pela gestão científica do trabalho. Esse conjunto de transformações no mundo do trabalho demanda como lembra Santos (2003), um novo perfil de trabalhador.

Nesse contexto, assiste-se a um conjunto de reformas educacionais que visam a adaptar o sistema educacional às novas demandas impostas pelas mudanças no mercado de trabalho, pelo processo de globalização e pela flexibilidade das relações de trabalho decorrente desses processos. Cabe ressaltar que a ruptura com o pacto salarial fordista acarreta mudanças nas relações de trabalho que tanto convergem para a flexibilidade, quanto para a perda de direitos dos trabalhadores em geral. Em relação aos docentes, percebe-se que têm sido subsumidos a diversas modalidades de contratos: contratos temporários; bolsas de professor visitante, enfim, a formas de flexibilização dos direitos.

A lógica produtivista instituída a partir dos mecanismos de avaliação parece contribuir para o desenvolvimento da competitividade entre instituições, programas de pós-graduação e até mesmo, entre docentes. Essa tendência se faz presente no cenário latino-americano e tem afetado como argumenta Martínez (2010), o processo de trabalho, a organização e o valor do trabalho.

A autora concebe o trabalho docente na universidade pública como uma complexa trama de relações de trabalho social e de poder. Os interesses privados e públicos;

individuais e coletivos têm sido atravessados pelo Estado avaliador que distribui de forma particular e individualizada bens simbólicos e materiais. Por outro lado, nessa trama há produção coletiva, cuja apropriação pode ser individual e coletiva; pública ou privada, socializada e mercantilizada. De acordo com Martínez (2010) citando Dejours, identificar um produto do trabalho coletivo é muito complexo.

O que se observa é que frente às reformas educacionais para a educação superior, o trabalho docente tem mudado. Martínez (op. cit.) fala do papel do Estado nesse processo.

O estado joga com a dualidade. Regula e desregula a universidade pública que está sendo atravessada por uma fissura que se expressa na relação universidade empresa. A universidade funciona como a empresa pobre, com formas mercantis organizacionais e financeiras em seu interior arcaico e ineficiente⁹. (MARTÍNEZ, 2010, p.56-57)

Algumas categorias analíticas têm sido utilizadas para a análise e compreensão das transformações que as instituições e os trabalhadores docentes vêm sendo submetidos. Mancebo (2007) elenca alguns temas que se relacionam a essas transformações: a precarização; a intensificação do regime de trabalho; a flexibilização do trabalho; a descentralização gerencial; e a questão da submissão das instituições e docentes a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos.

A autora argumenta que o tema da precarização é o mais recorrente na literatura. De um modo geral, os autores remetem à desqualificação e à fragmentação do trabalho do professor.

Enfim, referem-se a uma situação de pauperização que empurra a antiga categoria, inserida, por seu *status*, nas classes médias, em direção ao *status* e condições de vida semelhantes aos setores proletarizados, aspecto visível até mesmo nas grandes universidades públicas, nas quais proliferam as (sub)contratações temporárias de professores. (MANCEBO, 2007, p. 470)

O segundo tema refere-se à intensificação do regime de trabalho. As mudanças ocorridas são de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho).

⁹ Tradução própria.

O terceiro se relaciona à flexibilização do trabalho e aparece de diversas formas. Destacam-se aqui alguns elementos entre os elencados pela autora: a implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos de trabalho sob a designação: temporários; precários; substitutos e outras denominações já em vigor inclusive, em universidades públicas.

O quarto elemento identificado pela autora refere-se à descentralização gerencial. Chama a atenção para o fato dos parâmetros educacionais serem estabelecidos de forma concentrada em um núcleo estratégico, mas com descentralização da gestão administrativa.

O quinto aborda a submissão das instituições e dos docentes a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos, nos quais destacam a adoção de avaliações gerenciais que abrangem o controle do sistema educativo.

No contexto latino-americano as reformas neoliberais têm conduzido o trabalho docente a um processo de precarização das relações que afetam, conforme as contribuições de Martínez (2010); (OLIVEIRA 2002 et al.) (ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2009) o processo de trabalho e a organização do trabalho.

No caso argentino, Mollis (2010) apresenta dados estatísticos referentes à categoria e ao regime de trabalho docente que evidenciam tal precarização. Os dados do “Anuario 2005 de estadísticas universitarias” demonstram que dos 119.339 docentes das universidades nacionais, 41,1% são professores (titular; associado e adjunto) e 58,9% são docentes auxiliares (chefes de “trabalhos práticos”, ajudantes de 1 a 2). Em relação ao regime de dedicação, os dados elencados pela autora demonstram que a maior parte dos docentes tem dedicação parcial – semi-exclusiva (20 h) 25,3 % para professores e 20% para auxiliares; dedicação simples (menos de 10 h/a) 54,5 % dos professores e 72% dos auxiliares. Somente 8% dos auxiliares têm dedicação exclusiva e 20, 2% dos professores têm a mesma condição. (MOLLIS, 2010, p. 30-31)

A mesma autora chama a atenção para o caráter economicista e reducionista que fundamenta essa relação de trabalho – professores jovens com pouca experiência e recebendo baixos salários exercendo a docência em condições de trabalho precárias.

Para a compreensão das consequências das recentes reformas da educação superior vinculadas às políticas de expansão; às mudanças no trabalho docente e à instituição de processos de modernização na gestão da universidade, além da avaliação de desempenho, elegeu-se as seguintes categorias: carreira docente; condições de trabalho; intensificação e precarização do trabalho. Tais categorias não foram definidas *a priori*, mas sim, ao longo do processo de investigação, sobretudo a partir do levantamento de alguns dados institucionais.

1.4.1- CARREIRA DOCENTE

Como lembram Pimentel; Palazzo & Oliveira (2009), no Brasil, os planos de carreira, têm, de um modo geral, como critérios para a progressão, a escolaridade e o tempo de docência do professor.

De acordo com Bollmann (2010), carreira docente “consiste no estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica e pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de títulos compatíveis com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina”. (p.1)

Nesse sentido, a carreira docente teria um vínculo com a formação e as condições de trabalho.

Embora Torrecilla (2007) discuta a questão da avaliação de desempenho e da carreira docente na educação básica, seus estudos fornecem subsídios para analisar a carreira docente na educação superior. O autor parte de quatro aspectos: acesso à carreira; sistemas de promoção; aposentadoria e afastamentos e, avaliação de desempenho docente.

No que diz respeito ao acesso à carreira, o autor defende que deve haver um sistema de seleção capaz de escolher os melhores profissionais e, que, no curso dessa haja mecanismos que propiciem a motivação e a satisfação dos docentes.

Outro componente da carreira identificado por Torrecilla (2007) é a aposentadoria que, em todas as realidades observadas, ocorre em função da idade ou tempo de serviço ou a

combinação de ambos, sendo que alguns países apresentam variação de idade em relação ao gênero.

A avaliação de desempenho é outro aspecto da carreira e constitui, de acordo com o autor, um tema polêmico à medida que envolve interesse de vários segmentos ligados à educação: políticos; gestores; professores e seus sindicatos. Segundo Torrecilla (op.cit.), a avaliação externa de desempenho docente na maioria dos países teria duas funções: a formativa e a somativa. A primeira estaria relacionada à melhoria da qualidade e, a segunda aos mecanismos de seleção dos docentes ou a parâmetros utilizados para balizar sua vida profissional com repercussões sobre seu salário e promoção.

1.4.2- CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

O termo condições de trabalho remete a situações e circunstâncias cuja existência é indispensável para que o trabalho se desenvolva.

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. (...) se refere a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p.1)

Gasparini; Barreto e Assunção (2005, p.192) definem as condições de trabalho “como as circunstâncias sob as quais dos docentes mobilizam suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar”.

Nesse sentido, a noção em tela estaria relacionada a alguns elementos estruturantes da carreira profissional: salário; formas de contratação, de progressão, regime de trabalho, políticas de qualificação, etc...

1.4.3.- PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

O atual panorama da universidade brasileira aponta para um quadro de precarização do trabalho docente que se manifesta nas relações de trabalho instituídas tanto no setor público quanto no setor privado. Em relação ao primeiro, assiste-se desde a implementação das chamadas políticas neoliberais a um quadro de degradação salarial e a um processo de desqualificação da educação superior que decorre em grande medida das orientações dos organismos internacionais das quais se destacam as do Banco Mundial. Como lembram Sguissardi (2006); Silva (2009), a instituição propugna ser mais rentável se investir em ensino fundamental que em educação superior.

Silva (2009) ao analisar a questão do salário de docentes da educação superior aponta para um certo aprofundamento, como denominado pelo ANDES-SN, de uma destruição dos serviços públicos que se relaciona à precarização dos salários do funcionalismo por meio de reajustes diferenciados, tanto entre as diversas carreiras quanto entre as mesmas carreiras de uma mesma categoria.

Ainda sob o ponto de vista das relações de trabalho, observa-se a adoção de formas de contratação temporária como: professor substituto; professor visitante; professor estrangeiro convidado – formas essas que não são baseadas em vínculos empregatícios.

No setor particular tem-se constituído uma tendência a contratação de docentes via cooperativa de ensino. Calderón et al. (2008) discutem a questão da terceirização como modalidade de contrato de docentes – uma outra tendência que se materializa como um mecanismo de flexibilização dos direitos trabalhistas.

Na realidade estudada pelos autores, observam-se outros elementos que convergem para a precarização das relações de trabalho nos setores particular e público no Brasil, o regime parcial – os chamados professores horistas – também presente em instituições públicas e, em países como Argentina, tal como demonstram os estudos de Mollis (2010).

Marin (2010) argumenta que o termo precarização do trabalho docente “refere-se a mudanças marcadas por características negativas no conjunto do exercício da função

docente”. (p.01) A autora apresenta os diferentes usos e termos relacionados ao trabalho docente que são utilizadas para caracterizar tais mudanças:

flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; perda da autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários, ausência de apoio à qualificação (...). p.01

Oliveira (2004, p.1140) identifica alguns elementos a partir dos quais é possível constatar a precarização das relações de trabalho na educação: aumento de contratos temporários [que às vezes chega ao mesmo número dos efetivos no setor público]; arrocho salarial; a inadequação e mesmo ausência de um plano de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias.

Bosi (2007) chama a atenção para o fato de diversos estudos acerca da precarização do trabalho docente se aterem às relações contratuais de trabalho – uma das dimensões desse processo. O autor aborda precarização do trabalho docente a partir do processo de mercantilização que as instituições de ensino superior vêm sendo submetidas. Do ponto de vista das relações contratuais, o autor apresenta dados que evidenciam a expansão da educação pública superior nas redes municipais, estaduais e federal de ensino através de contratos temporários. Os dados do censo do MEC/INEP apresentados por Bosi (op.cit.) demonstram um crescimento significativo no número de docentes na IES privadas, contra um tímido crescimento nas IES públicas – o que evidencia o processo de privatização.

Em relação ao crescimento do número de docentes nas instituições públicas [nas três esferas], o autor pontua o fato de algumas universidades estaduais que foram criadas a partir da década de 1980 “já nascerem sob a regra da precarização, exibindo formas 'criativas' de contratação” (BOSI, 2007, P. 1509).

De acordo com o autor, alguns elementos caracterizam esse processo: contratos baseados em horas-aula; ausência de um plano de carreira e a ausência de infraestrutura para pesquisa. Bosi (2007) cita alguns exemplos: a Fundação Estadual de Alagoas, a Universidade Estadual do Piauí e mais quatro universidades da Bahia que utilizam bolsas de pesquisa e adicionais por atividade de extensão como forma de remuneração

dos docentes. O autor argumenta que essa tendência também esteve presente em universidades mais consolidadas como a UNESP que promoveu a extensão de docentes efetivos para os novos *campi* e a contratação de novos docentes por três meses na condição de conferencistas.

Nas discussões aqui apresentadas, as mudanças nos padrões de gestão das instituições têm levado, de acordo com alguns autores, a um aumento nas demandas postas aos docentes – exigências por maior número de trabalhos publicados, maior número de orientandos por orientador, etc. Esse movimento remete para a questão da intensificação.

Marin & Bianchini (2010) ao discutirem o crescimento da EAD no Brasil e, ao compararem o número de alunos frente ao de docentes, afirmam que as relações de trabalho nessa modalidade de educação passam pela exploração do trabalho docente tendo em vista as formas de contrato; os salários pagos e as atividades a serem desenvolvidas. Muitas vezes, o profissional é responsável pela construção do material impresso; gravação de teleaula ou de aulas oferecidas por meio de web conferências; pela avaliação; pelo atendimento do aluno via e-mail ou 0800. As autoras chamam a atenção para o fato de que muitos são contratados como profissionais administrativos e não como professores da carreira do magistério.

O desenvolvimento de atividades como as elencadas acima pode contribuir tanto para a precarização das relações de trabalho quanto para a intensificação do trabalho docente.

Em síntese, a noção de precarização pode estar vinculada aos seguintes aspectos: a existência de docentes em tempo parcial, em especial, os chamados horistas; a ausência de plano de carreira e a ausência de atividades de pesquisa ou condições para a realização das mesmas.

1.4.4. - INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

A categoria intensificação tem sido utilizada como um elemento explicativo do aumento dos encargos docentes oriundo das novas formas de controle instituídas por um currículo centralizado e pelas avaliações institucionais e de cursos. As reformas

educacionais colocam a centralidade nas avaliações tanto na educação básica como na educação superior.

Assunção & Oliveira (2009) discutem a relação entre intensificação do trabalho docente e as condições de saúde do professor. As autoras partem do processo de intensificação do trabalho no sentido mais amplo que “pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção” (p.354) para elucidarem como esse processo ocorre em relação ao trabalho docente.

A partir disso, apresentam uma questão candente na educação brasileira quer seja na educação básica, quer seja na educação superior: “no cenário educativo no Brasil as mudanças organizacionais estariam provocando a intensificação do trabalho docente” (ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, op. cit., p.352)

A definição apresentada acima pelas autoras tem uma convergência com alguns aspectos da intensificação discutidos por Dal Rosso (2008), segundo o qual, trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, supõe um esforço maior, um gasto maior de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa. Esse processo pode acarretar um maior desgaste do trabalhador, gerando, de acordo com o autor, efeitos “nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional”. (p.23)

Ao problematizar a questão da intensificação do trabalho capitalista contemporâneo Dal Rosso (op.cit., p.21) argumenta que, a intensidade é, portanto, mais que esforço físico, à medida que envolve todas as capacidades do trabalhador.

No capitalismo contemporâneo, a análise da intensidade do trabalho está voltada para os resultados. Falamos de intensificação quando os resultados são quantitativa ou qualitativamente superiores, razão pela qual se exige um consumo maior de energias do trabalhador. Há intensificação do trabalho quando se verifica maior gasto de energia do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas.

Apple (1995) discute o processo de intensificação do trabalho docente demonstrando de que forma esse afeta o cotidiano do professor.

A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são

degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até, ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando o mais visivelmente no trabalho mental”, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem amentado ao longo do tempo. (Apple., op.cit., p. 39)

Assunção & Oliveira (2009) com base em Davezies (2007) falam da importância de se analisar a intensificação do trabalho também por uma perspectiva qualitativa. A intensificação então estaria relacionada a aspectos qualitativos como: transformações das atividades (qualidade do serviço, do produto) e quantitativos relacionados ao volume.

No campo da educação a intensificação parece também ocorrer tanto nas dimensões quantitativa quanto qualitativa. (ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, op.cit.) vinculam a intensificação do trabalho docente no magistério à diversidade das condições de trabalho que variam de rede para rede (municipal ou estadual) às vezes até, na mesma região; à complexificação do trabalho docente decorrente da complexificação das demandas as quais a escola deve responder. As autoras chamam a atenção para o fato de que, nem sempre os professores estão preparados para atender a essas demandas que “(...) tendem a aumentar quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida”. E com base nos estudos de Noronha (2001), argumentam que, do ponto de vista qualitativo, a intensificação pode decorrer do processo de padronização de procedimentos. “Formulário de registro de avaliação de alunos, quadro de frequência, catálogos de atividades com as famílias e suas comunidades evoluem procedimentos padronizados e são encarados pelos professores como excesso de burocracia” (p. 356-357)

Ao analisarem as mudanças na organização do trabalho escolar no contexto das reformas educacionais implementadas nos últimos anos, as autoras argumentam que os processos de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, promovem uma maior autonomia da escola dos sujeitos envolvidos, em especial, dos professores. Entretanto, afetam o trabalho docente.

Esse modelo regulatório tem levado à intensificação e auto-intensificação do trabalho por meio da mobilização da subjetividade dos trabalhadores, que se sentem auto-responsabilizados por suas

tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola. (ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2007, p.357)

Como foi argumentado anteriormente, embora o objeto de estudo proposto se relacione à educação superior, optou-se por reportar a alguns exemplos e conceitos que se relacionam à educação básica dada a similitude do contexto em que as reformas educacionais para ambos os níveis de ensino foram implementadas.

Garcia & Anadon (2009) também tratam da questão da intensificação do trabalho na educação a partir das reformas educacionais. Nesse sentido, embora seus estudos estejam focalizados na educação básica, as dimensões conceituais apresentadas pelas autoras oferecem pistas para a compreensão de como a intensificação do trabalho docente afeta também a educação superior. O estudo por elas realizado problematiza um conjunto de oito depoimentos de natureza biográfica de professoras de séries iniciais da rede de ensino municipal do Capão do Leão, Rio Grande do Sul, Brasil. A pesquisa partiu das categorias: governamentalidade; intensificação do trabalho docente; cuidado e gênero, com vistas a compreender as mudanças que vêm atingindo o trabalho docente nas séries iniciais, no bojo das políticas de reforma educacional das décadas finais do século XX, no Brasil.

As autoras entendem a intensificação do trabalho docente como

(...) o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcione rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado. (GARCIA & ANADON, 2009, p.71)

As referidas autoras argumentam que as transformações no trabalho docente decorrentes da precarização das condições de trabalho dos professores da educação básica; dos baixos salários do magistério; das novas demandas de trabalho na gestão da escola e dos currículos e do ensino, das políticas oficiais de profissionalização, do estímulo a uma

moral de autorresponsabilização e da culpa por parte do discurso oficial têm como efeitos, a intensificação e a autointensificação do trabalho docente.

A retórica de exaltação do mercado conclama os indivíduos a tomarem para si a responsabilidade por suas vitórias e fracassos e a dividir com o poder público a gestão dos problemas sociais, enfraquecendo argumentos e aspectos de ordem econômica, social e cultural e da participação do próprio Estado na vida social. O discurso do profissionalismo docente joga um papel decisivo nas novas formas de intensificação e controle do trabalho docente. (GARCIA & ANADON, 2009, p. 82).

Na educação superior, a intensificação e a autointensificação têm sido relacionadas por alguns autores, às exigências postas aos docentes da pós-graduação que têm sido, de acordo com Bianchetti (2009) e Sguissard (2009), compelidos a produzirem mais e menor tempo. Dentre as exigências, destacam-se: o maior número de publicações; o aumento do número de orientandos por professor; a participação em congressos, etc...

A partir da análise da literatura percebe-se que o fenômeno da intensificação do trabalho docente tem atingido os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Moreira (2009) parte da noção de performatividade de Ball (2001; 2002; 2004; 2005) para discutir as mudanças na pós-graduação decorrentes da instituição do modelo CAPES de avaliação. Essa noção estaria relacionada ao desempenho e à produtividade demonstrada pelos sujeitos individualmente. Na chamada cultura da performatividade, os sujeitos tendem a pautar suas ações no esforço de alcançar os resultados esperados. A partir das discussões de Ball (2002) acerca da cultura da performatividade, o autor argumenta que, nessa cultura, as relações entre os docentes se orientam pela competição.

Em outras palavras, a competição gravita em torno de prestígio acadêmico, do território e do recurso. Por seu intermédio, estabelecem-se novas formas de associar o comprometimento e o empenho individuais à atuação nas instituições educacionais (MOREIRA, 2009, p. 32).

Esse movimento pode estar associado àquilo que Ball (2002) denomina “Luta pela visibilidade”. A busca pelo atendimento aos padrões de produtividade (número de publicações, de orientandos por professor; participação em eventos) produz uma sobrecarga de trabalho para o docente que pode ser compreendida como a intensificação

do trabalho tanto em nível quantitativo, quanto qualitativo. Mais uma vez recorrendo a Ball (2002), o autor traz alguns elementos que parecem evidenciar esse fenômeno da intensificação do trabalho docente.

Nesse 'regime de horror', adquirir informações necessárias a um desempenho 'adequado' e 'controlado' 'consome tanta energia' que se reduz drasticamente a energia disponível para se fazerem melhoramentos, para evoluir. O que se faz é expor o que é produzido como um verdadeiro espetáculo, como uma 'fantasia encenada', montada apenas para ser julgada. Nesse cenário, fomenta-se uma verdadeira paixão pela excelência'. (MOREIRA, 2009, p.33)

Bosi (2007) vincula o processo de intensificação do trabalho docente nas IES públicas àquilo que denomina represamento de recursos que decorre do aumento do número de alunos por professor; do aumento do número de aulas por docente – tendência essa observada quando da instituição da GED.

Na mesma perspectiva de Moreira (2009) o autor destaca o papel das agências de fomento na imposição de parâmetros de produtividade. O que ocorre é que a qualidade passa a ser mensurada pela quantidade. Nesse processo também são identificados por Bosi (2007) alguns elementos de convergência entre a chamada cultura do desempenho e a intensificação do trabalho docente. Essa convergência se expressa no modo como os cursos de graduação têm sido avaliados [SINAES] e os cursos de pós-graduação conceituados com notas entre três e sete e a “valorização” dos docentes pela inserção na pós-graduação em função do número de artigos e livros publicados e número de orientandos de mestrado e ou/ doutorado.

Como se pode observar, a intensificação se configura como um fenômeno que tende a atingir os diferentes níveis e modalidades do ensino e produz efeitos tanto nas relações de trabalho em geral, quanto na saúde do docente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O trabalho docente tem sido afetado por diversas mudanças decorrentes das reformas de Estado e da Educação Superior e vem experimentando processos como: intensificação, autointensificação. A literatura pesquisada e citada neste primeiro capítulo se debruçou de forma predominante nos estudos da realidade das IFES.

A partir desse quadro, levanta-se como questionamento: como as reformas de Estado e da educação afetam o trabalho docente no contexto da UEMG?

Antes de procurar responder a essa questão, faz-se necessário analisar os contornos das reformas de Estado e educacionais que vêm sendo empreendidas em Minas Gerais. Nesse sentido, elege-se como foco do próximo capítulo, tais reformas que têm como escopo, o processo de modernização do Estado.

CAPÍTULO 2 – REFORMA(S) DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO: O CHOQUE DE GESTÃO, A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A AVALIAÇÃO DOS SERVIDORES PÚBLICOS EM MINAS GERAIS

Para se compreender a atual organização da educação superior em Minas Gerais, faz-se necessária uma incursão nas reformas do Estado, em especial as vêm sendo instituídas a partir dos anos 1990. A escolha por esse recorte temporal justifica-se fato de que, nesse período houve o aprofundamento das políticas neoliberais que promoveram modificações na organização da educação e no trabalho docente.

No contexto mineiro, como lembra Oliveira (1999) o Secretário de Estado de Educação, no ano de 1991 anunciou um conjunto de compromissos e prioridades do governo para com a educação. Tais medidas foram estabelecidas por um conjunto de leis que poderiam se configurar como uma reforma da educação naquele período.

Cabe ressaltar que, naquele contexto, a educação básica ganhou centralidade no campo das políticas públicas tanto em nível nacional, quanto local. Esse processo deve-se tanto à inserção do país nos acordos internacionais firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos em Joemtien na Tailândia realizada em 1991 quanto à influência dos organismos multilaterais como: CEPAL; UNESCO; Banco Mundial e OCDE. As influências desses organismos internacionais são discutidas por autores como: Torres (2003); De Tomasi (2003); Fonseca (2003); Ball (2001); Oliveira (2000); Maués (2008)

Os anos 2000 parecem refletir essa tendência. A educação básica continua ocupando uma posição estratégica no campo das proposições e ações dos interlocutores do Estado.

Uma análise do arcabouço legal e de alguns documentos oficiais referentes à educação em Minas Gerais permite inferir, que as reformas para esse setor, em especial, para a educação superior não se encontram sistematizadas em único texto. Documentos como o Plano Decenal de Educação (PDE) e o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2011-2030 apresentam diretrizes e metas para a educação mineira. Em que pese o reconhecimento do papel estratégico da educação superior para o desenvolvimento econômico e para a formação do capital humano, tais documentos colocam centralidade na educação básica, refletindo a tendência das décadas anteriores. Ambos os

documentos trazem objetivos e metas para a área considerando-a um serviço público cuja prestação deve se pautar em critérios de qualidade.

Neste trabalho, fez-se a opção pela utilização do termo reformas educacionais na perspectiva proposta por Ball (2005). Por considerar as reformas um campo de disputa de interesses entre o Estado, a classe dominante, os trabalhadores e a sociedade civil como um todo.

Ainda de acordo com o autor, “(...) tecnologias políticas das reformas educacionais não são simplesmente veículos de mudança técnica e estrutural das organizações, mas são mecanismos para reformar professores e mudar o que significa ser professor”. (BALL, 2005, p. 4-5)

Nesse sentido, o uso do termo reformas para caracterizar o movimento que vem ocorrendo no Estado de Minas Gerais de reestruturação de sua gestão está respaldado, em princípio na compreensão dessa noção no sentido atribuído por Barroso (2006) e Popkewitz (1997). Primeiro, por considerá-la como um “processo de regulação” que visa à modernização de uma instituição, no caso, o Estado. Segundo, por considerá-la como uma “decisão planejada tomada por uma autoridade em um contexto de crise”, no caso, de uma crise fiscal que o Estado vinha atravessando.

Como argumenta Leite (2003) em relação às reformas educacionais que se intensificam nos anos 1990, é necessário distinguir a posição do Estado como governo federal responsável pelos sistemas de educação superior público e privado nacionais, e o Estado como governo estadual responsável pelos seus sistemas de educação superior.

Para a compreensão das reformas da educação em Minas Gerais, faz-se necessária uma incursão nas reformas do Estado como um todo. Tais reformas no contexto mineiro têm sido vinculadas à instituição de um novo paradigma de gestão denominado “choque de gestão” (CG).

Nesse sentido, o presente capítulo busca apresentar os pressupostos da política de CG, bem como o processo de inserção da UEMG nessa política.

A primeira parte do capítulo apresenta os elementos das reformas do Estado em Minas Gerais, focalizando o chamado Choque de Gestão. A segunda busca discutir o lugar das universidades estaduais no campo das políticas públicas. O lugar da educação nas reformas de Estado é o foco da terceira parte do capítulo. As transformações na educação superior em Minas Gerais frente ao CG é o objeto da quarta parte. A quinta seção traz alguns fundamentos legais das políticas de avaliação dos servidores públicos de Minas Gerais, compreendendo que a ADI ganha centralidade no movimento de modernização do Estado.

2.1 - AS REFORMAS DO ESTADO EM MINAS GERAIS – ALGUNS ELEMENTOS DO CHOQUE DE GESTÃO

Essa seção tem por objetivo, analisar as reformas do Estado em Minas Gerais a partir da instituição do chamado choque de Gestão – CG.

O governador Aécio Neves ao assumir a administração estadual, elaborou um conjunto de proposições denominado “choque de gestão” que tinha como foco, aumentar a eficiência do governo e restaurar a “saúde fiscal” do Estado por meio do desenvolvimento de um sistema chamado “entrega de resultados” no período de 2003 a 2006 – o que compreendeu a primeira etapa do CG apresentado como uma grande inovação na administração pública.

De acordo com o documento intitulado “Agenda de Melhorias”: “O conceito de gestão eficiente ainda não havia sido incorporado ao serviço público em Minas Gerais.” (GUIMARÃES; MELO, 2010, p.22)

O referido documento foi elaborado com a participação de interlocutores de diferentes segmentos: representantes de entidades privadas como algumas consultorias especializadas em projetos cujo foco é a melhoria na gestão de empresas públicas e privadas; representantes do Banco Mundial; de Secretarias de Estado; do BDMG e da Fundação João Pinheiro. A partir de então, o governo passou a desenvolver uma gestão pública voltada para resultados, e, que, de acordo com o documento em tela, demonstrou sua capacidade de liderança, envolvendo e motivando as pessoas – servidores públicos e técnicos competentes a implementar uma “nova” cultura de

governo voltada para resultados da gestão. O que, de acordo com o documento “Agenda de Melhorias”, fez com que Minas Gerais fosse considerado Estado referência em boas práticas de gestão pública – padrão de excelência por cerca de 80% dos Secretários Estaduais participantes de uma pesquisa promovida pelo Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Administração (CONSAD).

Anterior à instituição do CG, o Estado encontrava-se, de acordo com o discurso oficial, em uma situação de *déficit* nas contas públicas (em torno de dois bilhões de reais), justificado, segundo fontes documentais, pela falta de repasse de recursos por parte da União; pela suspensão de créditos oriundos de organismos internacionais, e, pela declaração de moratória da dívida estadual feita pela administração anterior e atrasos no pagamento de fornecedores e servidores.

O CG é definido pela Secretaria de Planejamento e Gestão – SEPLAG/MG como um conjunto de:

(...) propostas objetivas que permitiram a reformulação da gestão estadual, especialmente do comportamento da máquina administrativa, mediante novos valores e princípios, de forma a se obter uma nova cultura comportamental no setor público mineiro, voltada para o desenvolvimento da sociedade. (MINAS GERAIS, SEPLAG/MG)¹⁰

De acordo com informações constantes do sítio da SEPLAG/MG, o programa está dividido em três gerações. A primeira geração correspondeu ao governo Aécio Neves e abrangeu o período de 2003 a 2006; a segunda geração abrange o mesmo governo no período de 2007 a 2010 e a ênfase foi colocada nos resultados das políticas públicas. Já a terceira geração encontra-se em desenvolvimento e se inicia em 2011 no governo de Antônio Anastasia e coloca ênfase na gestão para a cidadania.

A primeira geração do CG (2003 a 2006) teve como objetivos principais, estabelecer o equilíbrio fiscal e implementar a inovação da gestão. Nesse contexto, a ênfase recaía sobre o gerenciamento de projetos. Essa etapa envolveu o chamado Acordo de Resultados – AR que vincula a remuneração dos servidores aos chamados contratos de gestão. De acordo com informações da SEPLAG/MG os objetivos do AR são:

¹⁰ <http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/choque-de-gestao>

- A definição de prioridades representadas por indicadores e metas garantindo que os resultados esperados sejam o foco de atuação das instituições e dos servidores públicos mineiros;
- Melhorar a qualidade e eficiência dos serviços públicos prestados à sociedade
- Alinhar o planejamento e as ações do acordado com o planejamento estratégico do Governo, viabilizando a implementação da estratégia;
- Dar transparência às ações das instituições públicas envolvidas e facilitar o controle social sobre a atividade administrativa estadual;
- Auxiliar na implementação de uma cultura voltada para resultados, estimulando, valorizando e destacando servidores, dirigentes e órgãos ou entidades que cumpram suas metas e atinjam os resultados previstos. (MINAS, GERAIS, SEPLAG)¹¹

O equilíbrio fiscal é representado, segundo o discurso oficial, pelo alcance dos resultados da política do CG; alcance esse, atribuído ao engajamento dos servidores no cumprimento de metas, motivado, em grande medida, pelo prêmio de produtividade pago como “recompensa” pelo alcance de resultados acordados.

Em relação ao “novo” modelo de gestão instituído no Estado de Minas Gerais no contexto da segunda geração do CG (2007-2010), foi criado em 2007 o programa Estado para Resultados (EpR) que visava a um maior alinhamento entre as estratégias de governo e a pactuação das metas acordadas entre o esse e os diferentes setores da administração pública estadual.

A ênfase nesse período estava nos resultados gerados pelas políticas públicas. De acordo com os informes da SEPLAG/MG, nesse momento, buscou-se uma gestão eficiente

(...) com foco na gestão setorial; e os resultados finalísticos foram monitorados e avaliados. (...) Nesse período houve uma consolidação da cultura de gerenciamento de projetos nos órgãos centrais, o surgimento de escritórios de projetos nos órgãos finalísticos e a adoção de ferramentas que aumentaram o foco no resultado, como a padronização e o desdobramento dos Acordos de Resultados para as equipes dos órgãos, autarquias e fundações do Poder Executivo Estadual (MINAS, GERAIS, SEPLAG)¹²

¹¹ <http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/choque-de-gestao>

¹² <http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/choque-de-gestao>

O documento intitulado “Agenda de Melhorias” propõe cinco dimensões para compor o sistema de entrega de resultados à sociedade: definição de prioridades; monitoramento e apoio à execução; gestão de desempenho; pessoas e governança. Desses, destacam-se os três últimos: a gestão de desempenho que está relacionada à avaliação individual e à remuneração; a dimensão pessoas que está relacionada ao desenvolvimento estratégico dessas, incluindo a definição de papéis, responsabilidades e perfis desejáveis e, a governança que, nesse contexto, é definida como um mecanismo de tomada de decisões e interações entre órgãos do governo.

No que se refere às reformas de Estado, essas envolvem um processo amplo de mudanças nas esferas política, econômica e cultural, como lembra Oliveira (2005, p.756), “novas formas de gestão econômica e controle social têm sido forjadas”. Nesse contexto, as noções de governabilidade e governança ganham maior ênfase.

Barroso (2006) destaca o caráter polissêmico do termo governança, que de acordo com o autor, tem origem inglesa. Trata-se do “governance” que, apesar de ter um significado relacionado à arte de pilotar barcos, tem sido alvo de muitas interpretações e controvérsias.

Em francês o termo “governance” foi traduzido para “gouvernance” e é muitas vezes conotado (como acontece igualmente nos países anglo-saxônicos) com a introdução de formas empresariais de governo, redução do papel do Estado e desregulação ou privatização dos serviços públicos, defendidos pelo “neoliberalismo”. É este por exemplo, o sentido dado por Derouet 2003. (BARROSO, 2006, p. 62)

Como lembra o mencionado autor, a noção de governança tem sido apropriada na tentativa de se superar a relação dicotômica entre Estado e mercado através de novas formas de gestão da coisa pública.

Segundo Derouet citado por Barroso (2006):

[A França] Desde o início dos anos 1980 que se deixou penetrar pela ideologia da 'gouvernance': diminuição da intervenção do Estado, esbatimento das fronteiras entre o serviço público e os interesses privados, introdução do mercado na regulação da educação, etc... (DEROUE, 2003, p. 23 *apud* BARROSO, 2006, p. 62)

Na discussão sobre regulação, Barroso (2006) trabalha o termo governança no sentido definido pelo sociólogo inglês Jessop (2003). A definição proposta pelo segundo autor supera a polarização que ressalta ou da anarquia do mercado, ou do “punho de ferro” estatal. Está relacionada a um processo de “negociação, reflexão, consulta e diálogo”.

Em relação ao uso do termo em questão, Jessop (2003) citado pelo autor argumenta que:

No domínio da teoria política, muitos autores sugerem que a 'governance' constitui um importante meio para superar a divisão entre governantes e governados nos regimes representativos e assegurar a entrada e o comprometimento de crescente número de 'stakeholders' na formulação e execução de políticas. Nesse sentido, 'governance' tem também um significado normativo. Indica a reavaliação de diferentes modos de coordenação não só em termos de sua eficiência econômica ou de sua eficácia na obtenção de objectivos colectivos, mas também em termos dos seus valores associados. 'Governance' adquire assim uma conotação positiva como 'consulta', 'negociação', 'subsidiariedade', 'reflexão', 'diálogo' em contraste com a anarquia do mercado ou do 'punho de ferro' estatal. (JESSOP, 2003 *apud* BARROSO, 2006, p.62).

Segundo o mesmo autor citado por Barroso (op.cit.) para que esse processo de regulação seja possível, é imprescindível que existam “meta-estruturas que assegurem a metagovernance”. Nesse processo,

Mercados, hierarquias e heterarquias continuam a existir, mas operam num contexto de tomada de decisão negociada. Por um lado, a competição pelo mercado deverá ser contrabalançada pela cooperação, a mão invisível deverá ser combinada com um visível aperto de mão. Por outro lado, o estado já não é a autoridade soberana. Ele torna-se um participante entre outros num sistema de pilotagem pluralista e contribui com os seus recursos próprios para o processo negocial. (...) O envolvimento do estado torna-se menos hierarquizado, menos centralizado e com um carácter menos diretivo. A troca de informação e a persuasão moral tornam-se fonte de legitimação e a influência do estado depende mais do seu papel de fonte primeira e mediador da inteligência colectiva, do que do seu controle sobre os recursos económicos e da sua coacção legítima. (JESSOP, 2003, p. 7 *apud* BARROSO, 2006, p. 63).

O uso do termo governança no contexto mineiro pode ser associado às transformações na gestão do Estado que coincidem com a introdução de alguns elementos da gestão empresarial em sua organização. Como por exemplo, a centralidade na avaliação de desempenho individual e a remuneração vinculada ao desempenho. O emprego do

termo nesse cenário parece convergir com as definições apresentadas por Barroso (2006). Como foi apresentado, o autor utiliza o termo governança para identificar o papel do Estado nas novas formas de regulação da educação.

A análise da concepção e dos pressupostos do CG permite inferir que, o estado de Minas tem colocado foco na eficiência, no desenvolvimento e caminhado no sentido de construção do Estado eficiente, buscando uma gestão voltada para a cidadania, colocando ênfase nos resultados entregues à população. Nesse sentido, cabe analisar o caráter e o desdobramento desse processo.

Ainda de acordo com a SEPLAG/MG, a terceira de geração do CG (de 2011 a 2014) tem como premissa, a chamada Governança em Rede que compreende a atuação do Estado em diversas áreas, envolvendo atores públicos, privados, do terceiro setor e da sociedade civil.

A GOVERNANÇA EM REDE se subdivide em dois eixos de trabalho: a Gestão Regionalizada e a Gestão Participativa. A premissa básica adotada é a da governança a partir do foco regional, viabilizando a devida interlocução dos integrantes governamentais entre si e destes com a sociedade civil organizada, no âmbito das dez regiões de planejamento do Estado de Minas Gerais. (MINAS, GERAIS, SEPLAG)¹³

A partir desse modelo de governança, o governo pretende a criação de um grupo de representantes, que contribua para a viabilização da continuidade do diálogo do governo com a sociedade.

O eixo denominado gestão regionalizada é constituído por instâncias colegiadas denominadas Comitês Regionais que se estruturam em cada uma das dez regiões de planejamento e são formados por representantes governamentais que se reúnem para discutir as necessidades das regiões.

Já o segundo eixo – gestão participativa se propõe a ser um espaço de “interface” entre a sociedade civil organizada e o governo do Estado. Este espaço consiste em encontros com integrantes da Sociedade Civil Organizada, em cada região, a fim de tornar conhecida a estratégia organizada nas Redes de Desenvolvimento Integrado, ou seja, as

¹³ <http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/choque-de-gestao>

políticas que serão ali implementadas. Mais do que alinhar informações entre o governo e a sociedade, a Gestão Participativa pretende possibilitar a priorização das estratégias, a partir da percepção da sociedade local, permitindo-lhe uma participação ativa e não mais apenas como receptora de políticas públicas. (MINAS, GERAIS, SEPLAG)¹⁴

No processo de execução do AR, a operacionalização do processo de planejamento estratégico é vinculado ao Escritório Central de Projetos que visa assegurar à implementação de projetos estruturadores que recebem a denominação de “Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado” (GERAES). Esse mecanismo de gestão utiliza uma metodologia de gerenciamento de projetos desenvolvida pelo Project Management Institute (PMI) e, difundida através do Project Management Body of Knowledge (PMBOK®). A PMI é uma empresa de origem americana, que disponibiliza profissionais que atuam no campo do Gerenciamento de Projetos, sendo o Brasil o primeiro país fora dos EUA a ter uma unidade. No caso de Minas Gerais, a empresa recebeu o nome de Project Management Institute Brazil Minas Gerais Chapter. O PMBOK é constituído de publicações do Project Management Institute (PMI) referentes a práticas em gestão ou gerenciamento de projetos.

O que se observa é que as matrizes do modelo de gestão instituído em Minas Gerais a partir dos anos 2000 têm uma considerável convergência com a gestão de empresas privadas. Tal convergência pode ser observada nos conceitos norteadores – (eficiência; eficácia; desempenho eficiente; resultados finalísticos, etc...) e nas práticas de gestão adotadas pelo estado. Além da busca da eficiência, identifica-se a centralidade da avaliação de desempenho, a ênfase dada aos resultados e ao cumprimento de metas por parte dos diferentes setores.

A noção de empreendedorismo é também utilizada nos documentos oficiais. Os chamados empreendedores públicos (EP) são considerados um competente estratégico da gestão eficiente do estado. Os (EP's) compõem o quadro qualificado de pessoas que apoiam as ações do governo. De acordo com o documento “Agenda de Melhorias”, os empreendedores públicos são selecionados por critérios meritocráticos e pertencem aos cargos de livre nomeação considerando-se o perfil profissional adequado. Esses

¹⁴ <http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/choque-de-gestao>

profissionais constituem uma equipe considerada de alta performance que é submetida a uma avaliação específica que determina o pagamento de uma gratificação de desempenho conhecida como 14º salário. Essa gratificação corresponde a uma remuneração paga anualmente ao servidor. Seu valor não ultrapassa a maior remuneração recebida por um servidor e calculado com base na pontuação obtida na ADI¹⁵. Os cargos dos chamados EP's são regulamentados pela Lei Delegada nº 174 de 2007 e que os classifica como empreendedores I e empreendedores II. Tais profissionais são selecionados para cargos comissionados, que, a despeito da forma de contratação (trabalhadores temporários) são considerados estratégicos para o sucesso da entrega dos resultados à população. A remuneração desses empreendedores equivale a 54% e 74% do salário do governador, ou seja, R\$ 5.610,00 e R\$ 7.700,00 – valores referentes ao mês de outubro de 2010. O modelo EP é inspirado no Sistema de Alta Direção Pública no Chile e adotado como experiência piloto em Minas Gerais. O sistema brasileiro segue as linhas gerais do sistema chileno tanto no que concerne à seleção dos profissionais quanto à estrutura dos cargos. No caso do Chile¹⁶, os EP's têm um mandato com duração prevista para três anos, com possibilidade de mais duas renovações cujas condições são analisadas a partir dos resultados obtidos em avaliações de desempenho.

Em face desse quadro, torna-se necessário analisar o caráter e os desdobramentos dessa nova forma de gestão que traz em sua matriz noções como: capital humano e meritocracia. Nesse contexto, a formação profissional da equipe técnica constituída pelos EP's se configura como um elemento estratégico em uma via de mão dupla: de um lado tem-se o apelo à noção de empreendedorismo o que em uma análise precipitada, parece refletir a figura de um profissional autônomo com capacidade de gestão de seus próprios itinerários formativos e de condução de sua própria carreira. De outro, tem-se profissionais subsumidos à condição de agentes que têm como perfil desejável, a capacidade de engajamento na construção de uma gestão eficiente com foco em resultados que, supostamente visam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população.

¹⁵ A Gratificação de Desempenho da carreira de professor da Educação Superior em MG está regulamentada pelo Decreto nº 45042 de 2009. As questões concernentes a essa legislação são aprofundadas no terceiro capítulo em que se apresenta a carreira docente na UEMG.

¹⁶ Para um conhecimento mais aprofundado do modelo chileno, cf. www.serviciocivil.cl

Em que pese o fato da remuneração desses profissionais se distanciar da realidade de muitos funcionários da administração pública estatal, esses profissionais são submetidos a uma condição relativamente precária de trabalho à medida que pertencem ao quadro de pessoal comissionado, ou seja, sem as garantias de estabilidade e com parte da remuneração variável atrelada a um desempenho considerado satisfatório.

Souza (2006) argumenta que, a partir da influência do que se chama “novo gerencialismo público” e da política restritiva de gastos foram introduzidos novos formatos nas políticas públicas voltados à busca da eficiência.

No que concerne às concepções do CG, se for tomada como referência a questão da crise e da reforma do Estado, pode-se dizer que, o chamado “Choque de Gestão” instituído na primeira fase do governo Aécio Neves se propõe a ser um novo paradigma de gestão pública à medida que se pauta pelos critérios da eficiência e tem algumas características da chamada Nova Gestão Pública (NGP). Hood & Jacson (1991) e Holmes & Shand (1995) citados por Marini & Martins (2004) apresentam algumas características da NGP: a) caráter estratégico ou orientado por resultado do processo decisório; b) descentralização; c) flexibilidade; d) desempenho crescente e pagamento por desempenho/produzitividade; e) competitividade interna e externa; f) direcionamento estratégico; g) transparência e cobrança de resultados (*accountability*); h) padrões diferenciados de delegação e discricionariedade decisória; i) separação da política e de sua gestão; j) desenvolvimento de habilidades gerenciais; k) terceirização; l) limitação da estabilidade de servidores e regimes temporários de emprego; e m) estruturas diferenciadas.

Algumas das características elencadas acima são identificadas na gestão do serviço público em Minas Gerais, em especial, a partir do CG, quais sejam: gestão orientada por resultados – o acordo de resultados; descentralização; desempenho crescente e o pagamento por produtividade – gratificações de desempenho individual; transparência e cobrança das ações.

Lemos (2009) aborda o conceito de Nova Gestão Pública (NGP). De acordo com a autora, o movimento pode estar relacionado às mudanças que começaram a ocorrer nas administrações públicas de alguns países a partir da década de 1970, em especial, nos

Estados Unidos, Inglaterra, Nova Zelândia e Austrália. A autora cita Fredrickson (2004) que, segundo o qual, a NGP supõe e adiciona um novo componente à administração pública que se pauta pelos princípios da racionalidade, da eficiência e da economicidade – a equidade social.

A ênfase da NGP está relacionada ao desenvolvimento organizacional, à descentralização, dos sistemas de planejamento orçamentário voltado para programas, entre outros.

As novas transformações trazidas pela NGP podem, de acordo com Longo & Echebarria (2000) citados por Lemos (2009) caracterizar-se como reformas administrativas, ou seja, promover melhorias operacionais nas instituições administrativas do poder executivo. De acordo com ambos os autores, o objeto das NGP

(...) é a rede de regras e incentivos por meio da qual o Estado elabora e executa as políticas públicas, incluindo as estruturas administrativas, a prestação do serviço, os sistemas orçamentários, as relações com os cidadãos na prestação dos serviços, dentre outros. (LONGO & ECHEBARRIA, 2000 *apud* LEMOS 2009, p.11)

De acordo com Hood & Jacson (1991) citados por Marini & Martins (2004, p. 4) a NGP constitui “um conjunto de argumentos e filosofias administrativas, aceitos em determinados contextos e propostos como um novo paradigma de gestão pública a partir da emergência dos temas 'crise e reforma do Estado' nos anos 80”.

De acordo Marini & Martins (op. cit.), a gestão pública vem passando por transformações decorrentes de reformas de segunda geração. Como lembram os autores, as reformas da primeira geração entre os anos 1980 e 1990 tinham uma orientação essencialmente econômica e fiscal. A crise do Estado era o elemento central. Como resposta a essa crise, foram ocorrendo processos de transformação na gestão pública que estavam impregnados do ideal de ganho de eficiência e controle. Nesse contexto, a denominada Nova Gestão Pública (NGP) se encontrava em sua fase inicial conhecida como gerencialista. De acordo com os mencionados autores, esse enfoque se ilustra no gerencialismo puro e no consumeirismo da experiência britânica. O gerencialismo puro tem um enfoque mais desestatizante que parte de uma estratégia de eficiência centrada no aumento da produtividade e na redução dos custos e de pessoal. Entre as ações do

gerencialismo puro destacam-se: a racionalização orçamentária; a avaliação de desempenho; a administração por objetivo; a descentralização e a delegação de autoridade. Apoiados em trabalhos anteriores de Martins (1997; 2001) e no trabalho de Abrucio (1996) Marin & Martins (2004) argumentam que o consumeirismo constitui,

(...) numa reorientação do gerencialismo puro mais voltada à racionalização, tendo como ponto central a questão da satisfação das necessidades dos cidadãos/consumidores de serviços públicos. A ênfase deste modelo é uma estratégia de qualidade, cujos resultados dependem de medidas tais como: descentralização, estímulo à competitividade, modelos contratuais flexíveis e direcionados para a qualidade. (MARIN & MARTINS, 2004,p. 5).

Uma análise da arquitetura do CG permite inferir que os elementos constitutivos do gerencialismo e do consumerismo também se fazem presentes em sua concepção.

Marin & Martins (2004) falam de reformas de segunda geração. Nesse contexto, o mercado não é visto com a única instituição capaz resolver os grandes e complexos problemas sociais que devem ser vencidos por instituições como o Estado, o mercado e o terceiro setor. Tais reformas continuam visando ao ajuste fiscal e à estabilidade econômica, mas têm como marca, a promoção do desenvolvimento social.

A articulação das esferas do Estado, do mercado e do terceiro setor está relacionada com a noção de governança. Os referidos autores citam Offe (1998) que argumenta que, a “boa” governança social depende do equilíbrio dessas três esferas.

A concepção de gestão por resultados na administração pública vem sendo denominada de governo matricial. Marin & Martins (2004) apresentam alguns elementos que compõem o chamando governo matricial que parecem se assemelhar com a arquitetura do CG. De acordo com os autores, o conjunto de “redes” ou “nós” estabelecidos nos governos matriciais se alinham tanto horizontal quanto verticalmente para a geração de resultados. O alinhamento horizontal se consuma como lembram os autores, na pactuação de resultados entre o contratante (governo) e o contratado que é representado pelo conjunto das organizações implantadoras.

No caso do alinhamento vertical, esse requer três ações: o planejamento estratégico; o diagnóstico institucional e a transformação gerencial. O primeiro busca alinhar as estratégias organizacionais aos resultados dos programas. O segundo avalia se os

“elementos do modelo de gestão estão compatíveis e suportam a realização da estratégia reformulada”. Já a transformação gerencial busca “(...) desenvolver e implementar planos focados na melhoria da gestão para alinhar o modelo de gestão (podendo implicar revisão de estruturas, processos, pessoas, sistemas informacionais etc.) às novas estratégias.” (MARIN & MARTINS, 2004, *passim*, p.28)

Os autores argumentam que governança é a palavra-chave do governo matricial à medida que busca alavancar a capacidade do Estado para alcançar os resultados de desenvolvimento.

Ainda sobre as mudanças nos padrões de gestão do Estado, pode-se dizer que, nesse contexto, surge de acordo Ball (2001), um ator relativamente novo no cenário das organizações do setor público: o gestor. Essas mudanças na gestão do setor público, bem como do papel do gestor, parecem convergir com as orientações dos organismos multilaterais como a OCDE.

O autor apresenta algumas diretrizes do documento da entidade intitulado: “Governo em transição: reformas da gestão pública nos países da OCDE”. São alguns elementos constitutivos desse novo paradigma de gestão pública: ênfase nos resultados; busca da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços; decisões concernentes à alocação de recursos e prestação de serviços.

A partir da compreensão de que reforma é um conceito dinâmico que abrange diferentes contextos e relações sociais ao longo do tempo, podendo ser concebida como parte de um processo de regulação social conforme é definida por Popkewitz (1997), pode-se dizer que, o CG em Minas Gerais se trata de um modelo de administração que tem promovido uma reforma educacional, ainda que não tenha a educação como foco direto e específico.

A concepção de regulação social apresentada por Maroy (2011) segundo o qual se refere a processos múltiplos, contraditórios, às vezes conflituosos, de orientação das condutas dos atores e de definição das “regras do jogo” “num sistema social” parece ser relevante para a análise do caráter e dos desdobramentos do CG.

O CG parece constituir-se num mecanismo regulação institucional à medida que tem exercido certo controle ainda que indireto sobre o sistema educativo. Indireto porque não possui foco específico na educação. Entretanto, exerce influência através de normas e constrangimentos que orientam o contexto da ação dos diferentes sujeitos – professores e gestores.

A análise do movimento das reformas de Estado parece apontar para uma tendência de recomposição do papel do Estado e guardar uma correlação com aquilo que Barroso (2006) denomina alteração nos modos de intervenção governativa. De acordo com o autor,

Essa importância [da regulação na recomposição do papel do Estado] resulta do facto de, por um lado, se assistir a uma tentativa de continuar a assegurar ao Estado um papel relevante na definição, pilotagem e execução das políticas e da acção públicas, mas por outro lado, ele ser obrigado a partilhar esse papel com a intervenção crescente de outras entidades e actores, que se reportam a referenciais, lugares e processos de decisão distintos. (BARROSO, op. cit. p.11)

O processo de inserção da UEMG nas políticas do AR pode ser compreendido à luz da noção de regulação institucional proposta por Barroso (2006). Se, de um lado, o discurso oficial apregoa que a inserção das unidades, no caso da universidade, nessa política é opcional, de outro, o governo cria mecanismos para impor essa inserção, dentre esses, destaca-se o prêmio de produtividade. Nesse cenário, a autoridade pública (no caso o governo) exerce a influência e o controle sobre o sistema educativo através de normas e constrangimentos – a vinculação de um prêmio à adesão a um programa.

O CG, dada sua abrangência contribui para a construção de uma cultura da performatividade no sentido atribuído por Ball (2004). Primeiro porque, impõe ao setor público um funcionamento semelhante ao setor privado – a busca da eficiência e o gasto com a gestão das aparências. Segundo que, sua forma de condução faz com que o estado governe a distância e que se “insira nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo”. (BALL, op. cit., p. 1116)

A “gestão das aparências” pode ser associada a uma ampla divulgação das ações do governo na mídia que, acabou como foi mencionado, rendendo o reconhecimento do Estado de Minas Gerais como referência na eficiência em administração pública.

Ball (2004) ao discutir as mudanças das instituições do setor público, traz alguns elementos que contribuem para um melhor entendimento das transformações do CG Minas Gerais e sua possível compreensão como parte de uma reforma. De acordo com o autor, o setor público tem caminhado rumo a uma nova economia moral que se manifesta através de novas relações de trabalho e novos papéis. Nesse cenário tem-se, a instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve a descentralização e incentivos para a produção de novos perfis institucionais. Ball (op. cit)

Na implementação do CG que tem como escopo, a gestão eficiente assegurada pelo desempenho do servidor, assistiu-se a algumas mudanças na prestação de serviços. Na área de saúde, grande parte do atendimento do Instituto de Previdência do Servidor Público de Minas Gerais – IPSEMG vem sendo prestado pela iniciativa privada através da chamada “rede credenciada”. Nesse sentido, os segurados (servidores públicos) podem obter informações acerca dessa rede de atendimento e agendar os procedimentos necessários – consultas ou exames em clínicas e hospitais privados¹⁷.

O que se observa é que, a prestação de serviços como o de saúde, por exemplo, e a gerência de projetos do CG estão nas mãos da iniciativa privada enquanto o Estado se coloca como um protagonista de uma gestão eficiente, voltada para os resultados almejados a partir da definição critérios mensuráveis através de um sistema de desempenho eficiente.

Como foi discutido, o Estado de Minas Gerais vem implementado um processo de modernização da máquina administrativa que tem como foco, a eficiência do Estado. Esse movimento, como foi argumentado, parece convergir para a construção do governo matricial.

¹⁷ www.ipsemg.mg.gov.br

Em uma análise do CG, tomando por base os processos de concepção, formulação e implementação das políticas públicas Augusto (2010) afirma que:

(,,) a participação sócio-política definida como a ação política dos atores locais, ao que parece, não veio a ocorrer. O que o estudo dos textos descritores e das legislações do programa indicam, é que se trata de um programa tecnocrático de gestão, concebido por técnicos e especialista em administração pública, tecnologia informacional e finanças públicas, com a consultoria do INDG, negociado em gabinetes com o legislativo, e sua implantação veio a ocorrer em processo linear e vertical de tomada de decisões, em que fossem ouvidos os demais órgãos do Estado envolvidos e menos ainda os atores sociais, no caso da educação, os professores e as comunidades escolares. (AUGUSTO, op.cit., p.133)

As proposições esboçadas pelo CG colocam ênfase na entrega de resultados à população. Nesse contexto, a questão chave é a melhoria da qualidade dos serviços educacionais. Mas, qual é o lugar da educação superior nesse cenário, uma vez que os documentos que instituem o Estado para Resultados colocam centralidade na educação como ferramenta de desenvolvimento, mas confere prioridade aos ensinos fundamental e médio, excluindo a educação infantil e o ensino superior?

2.2 – O LUGAR DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Como vem sendo discutido, a expansão da educação superior ocorreu predominantemente pelo crescimento da rede privada do ensino. Entretanto, como foi apresentado, houve também um movimento de interiorização das instituições federais, bem como um tímido crescimento no número de instituições e de matrículas em instituições estaduais.

Fialho (2011) problematiza o lugar das universidades estaduais no cenário educacional brasileiro. Inicia chamando a atenção para a lacuna existente na Constituição Federal de 1988 que não faz qualquer referência às instituições estaduais. Identificada essa lacuna, a autora lança um questionamento que foi pano de fundo de um estudo realizado pelo Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior (NUPES/USP) – “Quem cuida das universidades estaduais”? Esse estudo, de acordo com a autora, constatou uma imprecisão de informações mantidas por órgãos oficiais sobre as universidades

estaduais e da mesma forma, que a existência de universidades estaduais em alguns casos ocorre em função da ausência da União.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de dezembro de 1996 estabelece, em seu Art. 8º, § 2 que os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos da Lei. Dessa forma, os Estados terão liberdade para manter seus sistemas de ensino.

No que concerne à educação superior, o Art. 9º, Inciso VIII, estabelece que cabe à União, assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.

O Art 10 da LDB estabelece como competência dos Estados, IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos e as instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino.

Como foi observado, a legislação pertinente confere autonomia aos estados para criarem e manterem seus sistemas de ensino. À União cabe a avaliação das instituições de ensino superior, bem como o exercício da ação supletiva e redistributiva.

O Art. 75 da LDB estabelece que: a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

Como foi apresentado na tabela nº 1 deste trabalho, o número de instituições públicas estaduais no Brasil em 2011 era de 110, maior que o número de instituições federais.

Entretanto, como lembra Fialho (2011) no Brasil, as formas que as universidades estaduais encontram para sobreviverem se revelam variáveis e instáveis. As dotações orçamentárias destinadas podem ser, de acordo com a autora, adequadas em alguns estados e insuficientes em outros.

Nesse sentido, a educação superior pública estadual estará circunscrita às diretrizes políticas de seus respectivos estados e tenderá ocupar uma posição de maior ou menor centralidade em função dos interesses de seus governos.

Brito (2009) analisa o processo de criação da Universidade do Estado de Minas Gerais e argumenta que esse foi desde o início, objeto de disputa política e jurídica entre os parlamentares quando da elaboração da Constituição Mineira de 1989, que, estabeleceu “um modelo de universidade com *campi* diversificados pela incorporação de fundações privadas localizadas em vários municípios mineiros” (BRITO, op.cit., p.54)

A autora afirma que, a pesquisa por ela realizada identificou quatro grupos de interesse no processo de criação da universidade estadual:

Um formado por fundações de ensino superior privadas, demandando estadualização; outro que representava os interesses de dirigentes de federações e associações privadas; o terceiro, de deputados que defendiam a localização de universidade em sua base eleitoral e o último, de deputados que defendiam a criação de universidades públicas estaduais. (BRITO, 2009, p. 54)

Como se pode depreender, o processo de criação da UEMG se configura como um campo de disputa entre o setor público e o setor privado.

Em relação às universidades, em nível nacional, a luta pelo fortalecimento da educação superior estadual tem sido empreendida por uma associação. Os dirigentes, no caso, os reitores de universidades estaduais e municipais encontram-se organizados em uma associação denominada ABRUEM – Associação Brasileira dos Reitores de Universidades Estaduais e Municipais. De acordo com informações institucionais, a entidade foi criada por ocasião do XII Fórum de Gestores dessas universidades em Maringá em 1991. Atualmente, conta com 41 instituições filiadas. Sendo 14 da região nordeste; cinco da região norte; nove do sudeste (oito estaduais e uma municipal); cinco do centro-oeste e oito da região sul.

O estatuto da associação estabelece, em seu Art. 2º as finalidades da ABRUEM, das quais destacam-se: promover a integração das Universidades Públicas Estaduais e Municipais, sua valorização e defesa; estimular a ação conjunta de seus associados nos âmbitos nacional, regional e local; assessorar os associados junto aos órgãos públicos e privados, entidades e organismos nacionais e internacionais.

Em relação às ações previstas para a entidade, destacam-se: discussões das políticas do Ensino Superior, notadamente o público, sua promoção e a defesa de seus interesses

frente a entes públicos e privados; cooperação com órgãos privados, nacionais e internacionais e das Administrações Públicas Federal, Estaduais e Municipais; intercâmbio com instituições de ensino, pesquisa, ciência, tecnologia e cultura, bem como, com órgãos ou agentes financiadores nacionais e internacionais.

Entre as ações e lutas da instituição, encontra-se a atuação, ou, participação na criação de uma frente parlamentar no Congresso Nacional em Brasília em defesa da inclusão, a partir de 2014, das universidades públicas estaduais e municipais no orçamento geral da União.

Dados do censo da educação superior referentes ao ano de 2011 demonstram que, o número de instituições de ensino superior estaduais ultrapassa o número total de instituições de ensino superior federal. Nesse sentido, percebe-se que os estudos sobre as universidades estaduais são relevantes tanto em função de questões de ordem teórico-metodológica, dada a lacuna sobre essa temática; quanto em função da compreensão do caráter e dos desdobramentos do lugar que essas instituições ocupam no campo das políticas públicas – ausência de uma definição de quem as financia e o descumprimento por parte das autoridades políticas locais (os governos dos estados) dos percentuais destinados na dotação orçamentária ao financiamento dessas instituições.

A tabela abaixo apresenta dados referentes ao número de matrículas por categoria administrativa.

TABELA 4- NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO FAIXAS DE MATRÍCULA DE GRADUAÇÃO (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA) – BRASIL – 2011

Faixas de Matrículas na Graduação	Total Geral		Categoria Administrativa Pública				Privada
	Total	%	Total	Federal	Estadual	Munic.	
Total Geral	2.365	100,0	284	103	110	71	2.081
Até 1.000	1.393	58,9	110	12	54	44	1.283
De 1.001 a 2.000	375	15,8	42	14	16	12	333
De 2.001 a 3.000	167	7,1	25	14	5	6	142
De 3.001 a 5.000	161	6,8	15	11	2	2	146
De 5.001 a 7.000	68	2,9	15	9	3	3	53
De 7.001 a 10.000	49	2,1	17	6	10	1	32
Mais de 10.000	152	6,4	60	37	20	3	92

Fonte: MEC/INEP. Grifos nossos

Os dados da tabela acima evidenciam que, no cenário nacional, as estaduais têm uma expressiva participação em termos de número de instituições e de matrículas. Nesse sentido, cabe problematizar que fatores têm contribuído para que as universidades estaduais ocupem um lugar secundário nas políticas públicas.

Em relação ao número de funções docentes na categoria pública, no comparativo entre instituições federais e estaduais, o número de docentes na primeira é significativamente superior ao da segunda. A tabela abaixo elucida esse cenário.

TABELA 5 – TOTAL DE FUNÇÕES DOCENTES SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA

Categoria Administrativa	Ano					
	2009		2010		2011	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total	359.089	100,0	366.882	100,0	378.257	100,0
Pública	131.032	36,6	140.742	38,4	150.815	39,9
Federal	77.574	21,6	83.443	22,7	90.388	23,9
Estadual	45.791	12,8	49.814	13,6	52.053	13,8
Municipal	7.937	2,2	7.485	2,1	8.394	2,2
Privada	227.787	63,4	226.140	61,6	227.442	60,1

FONTE: MEC/INEP

Esses dados suscitam a buscar o estudo da realidade das universidades estaduais. Qual é a relação número de alunos por docente? Que fatores contribuem para essas diferenças: de um lado, um maior número de instituições estaduais; de outro, um menor número de funções docentes? Essas diferenças repercutem, ou são repercussões das condições de trabalho? Nas estaduais, essas diferenças conduzem a processos de intensificação do trabalho?

Embora o foco da pesquisa seja as recentes reformas implementadas pelos três últimos governos para a educação superior em Minas Gerais, buscar-se-á dados que permitam compreender a inserção da universidade no cenário nacional.

Que condições de trabalho os docentes da educação superior das instituições estaduais enfrentam, pois o número de funções docentes nessas é menor frente aos das instituições federais? Assiste-se a um processo de intensificação do trabalho nas estaduais?

Em relação ao Estado de Minas Gerais, o número de funções docentes por categoria Administrativa é assim distribuído:

TABELA 6 – NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E REGIME DE TRABALHO, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2009. DADOS: TOTAL GERAL E FUNÇÕES DOCENTES NAS UNIVERSIDADES

Categoria Admin.	Total Geral				Universidade			
	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
Minas Gerais	39.705	14.040	8.353	17.312	19.222	10.668	3.947	4.598
Pública	11.426	9.932	1.178	316	10.236	9.088	1.012	136
Federal	9.542	8.813	608	121	8.638	8.015	522	101
Estadual	1.724	1.114	564	46	1.598	1.073	490	35
Municipal	160	5	6	149	-	-	-	-
Privada	28.279	4.108	7.175	16.996	8.986	1.600	2.935	4.451
Particular	20.650	2.647	5.087	12.916	5.563	782	1.613	3.168
Comum./ Conf.	7.629	1.461	2.068	4.080	3.423	818	1.322	1.283

Fonte: MEC/INEP

Dados do Censo referentes ao ano de 2009 demonstram que em termos de regime de dedicação, tem-se, nas Universidades Estaduais de Minas Gerais, 67,2 % dos docentes em regime integral de dedicação, contra 30,6% em regime parcial e 2,2% contratados como horistas.

TABELA 7 – NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E REGIME DE TRABALHO, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2010 DADOS: TOTAL GERAL E FUNÇÕES DOCENTES NAS UNIVERSIDADES

Categoria Admin.	Total Geral				Universidade			
	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
Minas Gerais	39.440	15.939	8.540	14.691	17.305	12.089	2.759	2.457
Pública	12.936	11.261	1.257	418	11.391	10.142	1.117	132
Federal	10.742	10.094	563	85	9.528	8.996	450	82
Estadual	2.010	1.167	694	149	1.863	1.146	667	50
Municipal	184	0	0	184	-	-	-	-
Privada	26.504	4.678	7.283	14.543	5.914	1.947	1.642	2.325

Fonte Brasil,:MEC/INEP, 2011

Em relação ao número de funções docentes, observa-se, entre as universidades estaduais um crescimento de 16,6% no número total de docentes. No que se refere ao regime de dedicação, nota-se que 61,6% dos docentes são de tempo integral; 36,8% de tempo parcial e 2,6% são horistas.

TABELA 8 – NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES EM EXERCÍCIO, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E REGIME DE TRABALHO, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2011 – DADOS: TOTAL GERAL E FUNÇÕES DOCENTES NAS UNIVERSIDADES

Categoria Admin.	Total Geral				Universidade			
	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
Minas Gerais	40.668	17.367	9.681	13.640	18.394	13.022	3.218	2.154
Pública	14.384	12.392	1.651	341	12.652	11.086	1.494	72
Federal	12.157	11.309	809	39	10.725	10.038	655	32
Estadual	2.056	1.083	840	133	1.927	1.048	839	40
Municipal	171	0	2	169	-	-	-	-
Privada	26.304	4.975	8.030	13.299	5.742	1.936	1.724	2.082

Fonte Brasil,:MEC/INEP, 2011

Entre os anos de 2010 e 2011 houve um aumento no número de docentes nas universidades estaduais na ordem de 3,5%. Em relação ao regime de dedicação, o percentual de professores em tempo integral é de 54,4%; contra 43,5% em tempo parcial e 2,1% de horistas.

Como se pôde observar, as universidades estaduais têm uma participação expressiva no cenário nacional tanto em número de matrículas, quando em número de funções docentes. Se essas têm ocupado um lugar secundário nas políticas públicas em nível nacional, cabe questionar que lugar tem sido reservado a elas em seu *locus* de origem?

A próxima seção tem por objetivo apresentar as reformas da educação superior em Minas Gerais, focalizando especificamente, a UEMG.

2.3- O LUGAR DA EDUCAÇÃO NAS REFORMAS DO ESTADO EM MINAS GERAIS

Como foi discutido, os governos do Estado de Minas Gerais têm desde os anos 2000, quando começa a ser instituído o CG, proposto pelo menos duas agendas de melhorias na gestão: uma baseada no ajuste fiscal e outra, na construção de uma agenda de desenvolvimento de médio e longo prazos estruturada na construção de “um futuro melhor para Minas.” As proposições dessa agenda estão sistematizadas no Documento intitulado “Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI 2011-2030” que tem como um dos marcos legais, a Lei 19.481 de 2011 que institui o Plano Decenal de Educação – PDE para o Estado de Minas Gerais.

As mudanças decorrentes da implementação dessas agendas demonstram, de acordo com os documentos oficiais, uma relativa melhoria nos indicadores econômicos e sociais além de propiciar a recuperação do papel do governo.

O PMDI, em consonância com o PDE, e seguindo a tendência das orientações dos organismos internacionais, coloca ênfase na educação básica estabelecendo metas e ações mais sistematizadas para esse nível de ensino. Acerca dos investimentos na área de educação, o PMDI prioriza os ensinamentos fundamental e médio.

O documento do PMDI concebe a educação como um fator de desenvolvimento de capital humano e de aumento na produtividade. Nesse contexto, a educação básica ganha centralidade. A busca pela qualidade da educação é vinculada à formação de professores, em especial em nível superior e a avaliação e premiação por resultados.

As propostas difundidas nos Planos: Decenal de Educação e de Desenvolvimento Integrado e, nos documentos que fundamentam o CG convergem para a centralidade da educação como um elemento-chave para o desenvolvimento econômico e social do Estado e ao mesmo tempo, como alvo de inovações em sua gestão e organização.

Em relação à educação superior, essa é vista no documento [PDE] como uma ferramenta de desenvolvimento econômico e social. Uma das metas estabelecidas para esse nível de ensino é a expansão da oferta de cursos tanto pela UEMG quanto pela UNIMONTES. O documento explicita a necessidade de se ampliar o acesso à educação superior, em especial, pela via da educação a distância.

As proposições de articulação da educação básica com a educação superior estão relacionadas à formação de professores. O documento estabelece o prazo de até 02 anos para a implementação de programas de formação de professores em nível de pós-graduação.

Em relação à organização da educação superior, o documento recomenda a criação de mecanismos para assegurar a autonomia universitária em suas dimensões: didática; financeira; pedagógica e administrativa. Como elemento necessário ao alcance das metas para a educação superior, no PDE é estabelecida como ação estratégica, a eliminação das distorções no quadro de pessoal referentes à carga horária, posicionamento e vínculo institucional. O documento sinaliza como meta, a oferta de programa de qualificação para profissionais da educação superior. Seria esse um elemento necessário à diminuição da precarização do trabalho docente nesse nível de ensino?

Como foi argumentado, um dos elementos de inserção da UEMG no CG e no AR diz respeito às regras para a contenção de despesas e corte de gasto abrangem todos os setores do serviço público. Ao todo são quinze itens acordados para a redução de

despesas: telefonia; locação; pronto pagamento; eventual de gabinete; CEMIG – Companhia Energética de Minas Gerais (energia elétrica); COPASA – Companhia de Saneamento de Minas Gerais – fornecimento de água; Correio; Xerox; Elevadores; Gastos com a PRODEMGE – Companhia de Tecnologia da Informação do Estado de Minas Gerais; Despesas bancárias; impostos; terceirizados; estagiários entre outras.

Nesse quadro, frente ao CG e o AR, tem sido exigido do servidor um aumento na produtividade, a redução dos gastos com energia, água, e, material de consumo em geral, ou seja, os órgãos públicos e os sujeitos são o palco e os protagonistas, respectivamente da implementação de um novo cenário de uma gestão de um estado que se pretende eficiente.

O documento que traça as metas de curto; médio e longo prazos, estabelece que, para se alcançar uma gestão baseada na eficiência são necessários três elementos: provisão de serviços públicos como: educação, saúde e segurança pública com eficiência, equidade e qualidade e atenção aos jovens. No entendimento dos interlocutores participantes da elaboração do documento “Agenda de Melhorias”, as questões educacionais são aliadas à produção econômica e podem ser vistas como finalísticas para se alcançar novos padrões de qualidade de vida.

Nesse contexto, a educação é vista como um fator no desenvolvimento do capital humano e como uma ferramenta que contribui para “romper com o ciclo de pobreza e diminuir a desigualdade social.” (GUIMARÃES; BARRETO, 2010, p.144) Além disso, a educação é vista como uma importante ferramenta de preparação para o trabalho, no caso, como um fator que contribui para o aumento da produtividade. O documento coloca centralidade na educação para os jovens defendendo a elaboração de políticas públicas específicas colocando-os como protagonistas de mudanças sociais.

O alcance dos resultados é verificado através da Avaliação Executiva de Projetos (AEP) – uma ferramenta de avaliação da qualidade dos projetos e programas do governo. A AEP abrange algumas fases: concepção; planejamento; gerenciamento e resultados dos projetos. Tal mecanismo, de acordo o documento “Agenda de Melhorias”, tem por base, indicadores objetivos com o intuito de minimizar a interferência da subjetividade. O documento faz referência à noção de *accountability* que é um dos eixos (o último) da

AEP. Os demais examinam o propósito do projeto e a precisão de sua concepção; avalia também, a precisão do planejamento, objetivos e metas. O eixo gerenciamento tem como foco, avaliar a gestão em termos de supervisão financeira e avaliação de avanços físicos nas atividades.

Na elaboração do documento diretriz do chamado CG houve a participação de representantes de diversos segmentos. Entretanto, as vozes predominantes integram interlocutores do governo (representantes das diferentes secretarias); fundações; organismos internacionais e representantes do BDMG. A participação de outros interlocutores como: diretores de escola; chefes de unidades e setores ocorre somente na etapa do AR. Mesmo assim, qual é o peso político desses atores na tomada de decisões?

Uma das metas estabelecidas está relacionada à centralidade das tecnologias de informática como meio de divulgação de acordo de resultados e objetivos estabelecidos. Essa tendência de instituição de governo eletrônico se manifesta em vários estados da federação, apresentando uma série de limites e possibilidades. De acordo com Laia (2009), a temática, governo eletrônico ganha popularidade no Brasil nos anos 2000. O termo governo eletrônico sugere a utilização de tecnologias de informação e comunicação para que a administração pública preste serviços públicos à população, promovendo a transparência e permitindo a participação da população nos processos de elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas públicas.

Ao analisar os documentos que fundamentam as proposições acerca da inovação na gestão, percebe-se que prepondera o discurso empresarial que pode ser associado à busca pela inovação na gestão; à instituição da lógica da eficiência e da eficácia com foco nos resultados. Nesse processo, assiste-se a um movimento de responsabilização dos indivíduos e instituições pelo alcance dos resultados da inovação na gestão.

Nesse conjunto de proposições acerca da construção de um modelo eficiente de gestão, a educação é vista como uma ferramenta que possibilita a erradicação da pobreza e a diminuição das desigualdades sociais. O foco é dado à educação básica e à formação profissional de jovens.

Na análise e leitura de documentos que instituem o CG não se identificam proposições específicas para a educação, em especial, para a educação superior. Entretanto, a Universidade do Estado de Minas Gerais se insere nesse processo como partícipe do CG. Ao longo da análise dos documentos oficiais não foram identificadas políticas específicas para a educação superior em Minas Gerais, em especial no que se refere à UEMG, daí as constatações de que, as reformas para educação não se encontram sistematizadas em único texto, estando diluídas em programas e na legislação e de que, não há, portanto, uma reforma específica para a educação superior.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de se analisar a inserção da instituição no processo de inovação da gestão.

2.4- AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MINAS GERAIS FRENTE À POLÍTICA DO CHOQUE DE GESTÃO

Ball (2001) traz alguns elementos que permitem problematizar e ajudar nas análises do movimento das reformas da educação, em especial, no contexto da UEMG. De acordo com o autor, a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos.

A análise de alguns fundamentos do CG fornecem pistas para a caracterização desse modelo de gestão como uma “bricolagem” de ideias são os interlocutores que participaram da elaboração dos documentos norteadores. Merecem destaque nesse cenário: o Banco Mundial; o Movimento Brasil Competitivo; o Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais – BDMG¹⁸ e a Fundação Brava.

As influências do Banco Mundial têm sido discutidas por diversos autores: Fonseca (2003); Torres (2003); Maués (2008). Sabe-se que a atuação do Banco Mundial não se restringe a de uma instituição financeira, uma vez que esse também atua prestando assessoria aos países em desenvolvimento para “melhorar” a “qualidade” da educação

¹⁸ De acordo com o site oficial do Banco, a instituição tem objetivos e compromissos que se diferenciam dos demais bancos e suas ações estão voltadas para o desenvolvimento do Estado de Minas Gerais.

oferecida à população. O “receituário” do Banco vem sendo seguido no contexto mineiro haja vista a prioridade conferida à educação básica. No que no tange aos demais interlocutores, observa-se a predominância de empresas privadas que têm o foco na produção de soluções “inovadoras” em gestão.

O Movimento Brasil Competitivo é representado pela sigla MBC e, de acordo com o sítio oficial da empresa¹⁹, trata-se de uma associação de direito privado, sem fins lucrativos que desenvolve projetos voltados à melhoria da qualidade e da produtividade de organizações públicas e privadas²⁰. Já a Fundação Brava é uma empresa que atua junto a ONG's e ao setor público e se propõe oferecer a soluções inovadoras para melhorar a eficiência da máquina administrativa e produzir resultados voltados ao equilíbrio fiscal e a cortes de gastos – eixos do CG. Além desses, destacam-se também, a RLSS Assessoria e Participação Sociedade LTDA. Essa empresa presta serviços de assessoria e consultoria em projetos de gestão.

Como lembra Augusto (2010), durante o processo de implementação do Programa, o governo do estado contou com os serviços de consultoria do Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG²¹. O BDMG, de acordo com a mencionada autora, publicou, em 2002, um documento denominado: “Minas Gerais no século XXI” que apresenta um extenso diagnóstico dos diversos segmentos da sociedade e da economia do Estado, bem como proposição de soluções de desenvolvimento. O foco desse documento é a apresentação do CG “como um imperativo de uma gestão pública e eficaz”. (AUGUSTO, 2010, p.105)

A instituição de um novo paradigma de gestão no serviço público promove aquilo que é denominado por Ball (2001) como um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com as transformações na natureza do próprio Estado. Ball (op.cit.) argumenta que constitui uma interpretação errônea compreender essas reformas como uma estratégia de des-regulação. Na verdade,

¹⁹ www.mbc.org.br

²⁰ Trata-se de uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos, com sede em Brasília. O estatuto do MBC estabelece em seus Art. 2º, 3º e 4º que, o escopo da instituição é elaborar projetos e promover ações estruturantes nas áreas de qualidade, produtividade e competitividade.

²¹ De acordo com Augusto (op.cit.), a Fundação Cristiano Otoni, anteriormente vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais, mudou sua razão social, transformando-se em uma empresa de consultoria denominada – INDG, coordenada pelo Professor Doutor Vicente Falconi, ex-professor emérito da UFMG.

eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle, aquilo que Du Gay (1996) denomina “desregulamentação controlada”. (BALL, 2001, p.104).

Nessa mudança no papel do Estado, ao poder público cabe traçar os objetivos e avaliar resultados a partir de parâmetros de eficiência e eficácia. O Estado passa a assumir as funções de regulador e avaliador.

Em face do quadro ora descrito, torna-se necessário analisar os contornos da avaliação de desempenho na educação superior.

No processo de inovação da gestão, a Universidade tem se inserido através do PGDI – Programa de Gestão de Desempenho Individual. Na cláusula terceira do V Termo Aditivo da UEMG que formaliza o AR em nível institucional com a interveniência da SEPLAG/MG são estabelecidas algumas obrigações dentre as quais destacam-se: buscar o alcance dos resultados pactuados pela sua equipe; alimentar quaisquer sistemas ou a base de dados informatizadas para o acompanhamento dos resultados pactuados; elaborar e encaminhar relatórios de execução. O AR terá seu cumprimento avaliado por uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação. Os relatórios de acompanhamento e avaliações serão divulgados no sítio da SEPLAG/MG.

Numa análise da organização do trabalho na UEMG a partir de documentos que expressam as proposições e ações da Gestão, identifica-se um movimento de construção e consolidação da instituição como universidade pública e *multicampi*.

O documento intitulado “Plano de Gestão 2010/2014” sistematiza algumas proposições e ações voltadas para esse movimento. Os interlocutores desse documento são: dirigentes, assessores e diretores das unidades acadêmicas, além de dois consultores externos. O método de elaboração do documento foi o Planejamento Estratégico Situacional (PES) – concebido pelo economista chileno Carlos Matus. De acordo com os interlocutores, o PES baseia-se na realidade atual e só inclui ações consideradas viáveis.

Entre os desafios elencados no documento para o processo de consolidação da universidade, destacam-se quatro: consolidar a UEMG como uma universidade *multicampi*; ter um corpo docente e administrativo permanente, qualificado e valorizado; ter orçamento para realizar ações planejadas e aumentar os conceitos e notas da UEMG no Ministério da Educação (MEC) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Desse diagnóstico, os interlocutores elegeram seis eixos que constituiriam os temas/desafios necessários para se consolidar a instituição nos parâmetros desejáveis. Quais sejam: ensino, pesquisa e extensão; apoio político; organização gerencial; recursos humanos; infraestrutura e financiamento.

No que diz respeito ao item/tema recursos humanos, o documento apresenta o seguinte diagnóstico: falta de política de valorização e fixação de recursos humanos; elevado percentual de docentes designados e efetivados em tempo parcial; baixo contingente de mestres e doutores; baixo número e insuficiência de qualificação dos servidores técnicos e administrativos. As ações para a correção desse quadro estão relacionadas à abertura de concursos para mestres e doutores; ampliação da política de qualificação e reestruturação do plano de cargos e salários (encaminhamento de proposta às esferas de competência).

A partir do objeto de estudo que é a análise das recentes reformas da educação superior e seus efeitos no trabalho docente e das questões afetas à carreira, à condição de trabalho e à valorização do profissional, elegem-se e destacam-se somente alguns desafios de cada tema que são considerados pertinentes ao objeto de estudo proposto.

O quadro que se segue apresenta o diagnóstico de “realidade” constante do mencionado documento do plano de gestão. Os temas/áreas abrangidos são concernentes às atividades-fins da universidade: ensino, pesquisa e extensão; à organização gerencial e aos recursos humanos.

QUADRO 2- SÍNTESE DO DIAGNÓSTICO DE REALIDADE DA INSTITUIÇÃO

TEMA/ÁREA	DIAGNÓSTICO
Ensino, pesquisa e extensão	Falta de uma política de consolidação e expansão das atividades acadêmicas; Baixo nível de conceitos e notas obtidos por certos cursos; Reduzido número de atividades de extensão.
Organização gerencial	Baixa prioridade do ensino superior nas políticas de Estado; Limitada autonomia universitária ; Inadequada articulação com as políticas de governo.
Recursos humanos	Elevado percentual de docentes designados ou efetivados em tempo parcial; Baixo contingente de mestres e doutores.

Fonte: UEMG /Plano de Gestão 2010/2014

Em resposta a alguns problemas diagnosticados são apresentadas pelos gestores algumas proposições que são sintetizadas no quadro a seguir:

QUADRO 3 – AÇÕES PREVISTA NO PLANO DE GESTÃO DA INSTITUIÇÃO

DIAGNÓSTICO	AÇÃO
Baixa prioridade dada à educação superior nas políticas de estado	Articulação de um bloco parlamentar de apoio à UEMG. Articulação e inserção da instituição em projetos estruturadores do Estado. Trabalho de forma integrada com a Secretaria de Estado, Ciência e Tecnologia
Falta de articulação interinstitucional	Implantação da gestão itinerante com visitas periódicas às unidades.
Baixa efetividade dos procedimentos gerenciais	Desenvolvimento de um sistema de avaliação acadêmica por disciplina e de avaliação institucional . Padronização de procedimentos administrativos. Avaliação anual de Gestores e servidores.
Necessidade de Capacitação de Recursos Humanos	Continuidade do Programa Institucional de Capacitação Docente, com concessão de bolsas de mestrado e doutorado para docentes, através dos programas PCRH e PMCD.

Fonte: UEMG/ Plano de Gestão 2010/2014- Grifos Nossos

A temática da avaliação é considerada estratégica nas ações propostas no documento: “analisar o resultado da avaliação das disciplinas e promover ações pertinentes”. A outra ação proposta é desenvolver um sistema de avaliação acadêmica por disciplina e a avaliação institucional. Qual é a relação entre os resultados da avaliação e sua apropriação para o desenvolvimento de medidas relacionadas à capacitação docente?

Dentro das diretrizes estabelecidas pelo governo para a construção de um modelo de gestão eficiente, que apregoa transparência nas ações e constrói o chamado choque de gestão eletrônico, os gestores da UEMG afirmam que a instituição teve seu sítio atualizado aumentando a circulação de informações.

Na área de gestão e recursos humanos, foi elaborado, de acordo com o relatório bianual de gestão da instituição, um Método de Planejamento Estratégico Situacional (PES), o plano de gestão 2010/2014 compatibilizando-o com Acordo de Resultados.

Coerente com as metas traçadas no plano de gestão, a Universidade vem promovendo avaliações institucionais e de desempenho individual que é um dos componentes da Gratificação de Desempenho Individual.

Como foi discutido, o Estado de Minas Gerais vem buscando implantar ações que visam à construção de um modelo de gestão pautado nos critérios de eficiência, modernização e transparência. Nesse processo, o fator recursos humanos se converte em um dos elementos estratégicos. O desempenho eficiente do servidor tem sido uma das tônicas desse movimento. Nesse quadro, a avaliação de desempenho individual vem ganhando centralidade.

Na próxima seção serão apresentadas as orientações da política de avaliação de desempenho individual no Estado de Minas Gerais.

2.5- AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL DOS SERVIDORES PÚBLICOS EM MINAS GERAIS

Como vem sendo discutido, a avaliação em larga escala tem se constituído como um dos eixos norteadores das reformas educacionais dos anos 1990. Observa-se, por trás dos mecanismos de avaliação uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que as instituições educativas têm sido concebidas como espaço de gestão, essas vêm sendo submetidas a formas de controle que se materializam por meio de avaliações como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Além dessas modalidades, vêm ocorrendo processos de avaliação internos, como por exemplo, a institucional e a de desempenho individual.

Um dos eixos da reforma do Estado em Minas Gerais instituída a partir do movimento de sua modernização e da máquina administrativa é, a avaliação tanto na dimensão institucional quanto na dimensão de pessoas. Nesse movimento, a educação superior passa a se inserir no quadro da avaliação tanto institucional, quanto de desempenho individual.

Como foi discutido, o CG e o AR constituíram um paradigma que fez com que Minas Gerais se tornasse um Estado referência na modernização da administração pública Estatal. Nesse contexto, a centralidade é colocada na avaliação de resultados – entrega de resultados à população e a avaliação de desempenho individual se constitui como um elemento estratégico.

No atual quadro assiste-se, na administração pública, incluindo a educação, a novas formas de gestão da força de trabalho que passam pela substituição de critérios de progressão na carreira como por exemplo, a progressão por tempo de serviço e pela adoção de resultados de avaliação de desempenho, que inclusive, servem como parâmetros para a composição salarial e para o pagamento de gratificações a servidores, incluindo os docentes.

Nesse contexto, os sistemas educacionais têm buscado formas de incentivar o desempenho individual de professores, estruturando os planos de carreira com base em resultados e pagamento por mérito, individualmente ou em grupo. Essa tendência de reconhecer o docente por seu mérito já vem se consolidando como prática na educação superior, em especial, no âmbito das universidades federais. A Gratificação de Estímulo à Docência (GED) constitui um exemplo do pagamento por desempenho.

As políticas de avaliação de desempenho do servidor vêm sendo instituídas em Minas Gerais desde o início dos anos 2000. Entretanto, é no contexto do CG essa modalidade de avaliação de desempenho ganha centralidade.

Uma das primeiras sinalizações de uma política de avaliação de desempenho dos servidores públicos aparece na Emenda à Constituição Estadual de nº49 de 2001. O Art. 30 da Constituição Estadual de 1989 reformulada pela referida emenda constitucional, estabelece diretrizes para a política de pessoal, dentre as quais, destaca-se o inciso IV que estabelece o sistema do mérito objetivamente apurado para ingresso no serviço e desenvolvimento na carreira. Outro elemento que sinaliza uma política de gestão de desempenho é o §4º que estabelece:

Os recursos orçamentários provenientes da economia na execução de despesas correntes em cada órgão, autarquia e fundação serão aplicados no desenvolvimento de programas de qualidade e produtividade, de treinamento e desenvolvimento, de modernização,

reaparelhamento e racionalização do serviço público ou no pagamento de adicional ou prêmio de produtividade, nos termos da lei. (MINAS GERAIS, 2001)

Nessa direção de gestão por desempenho, destaca-se o Art. 31 da Constituição Estadual que a partir da referida emenda, estabelece o prêmio por produtividade e o adicional de desempenho como parte integrante da política de valorização dos servidores do Estado de Minas Gerais. Entretanto, ficam excluídos do prêmio de produtividade e do adicional por desempenho, os servidores aposentados.

De acordo com o § 2º do Art. 31, o adicional de desempenho será pago mensalmente, em valor variável, calculado conforme a Lei. Outro aspecto que elucida a centralidade da avaliação de desempenho como reguladora das relações de trabalho é o §3º do referido dispositivo legal que estabelece: “Para fins de promoção e progressão nas carreiras será adotado, além dos critérios estabelecidos na legislação pertinente, o sistema de avaliação de desempenho, que será disciplinado em lei, podendo ser prevista pontuação por tempo de serviço”.

As ações voltadas para o desenvolvimento na carreira estão atreladas, como tem sido argumentado, às estratégias de modernização do Estado. Como foi anteriormente apresentado, o Decreto 43.146 de 2003 instituiu o Programa de Modernização da Gestão no Estado. As justificativas para a criação do programa são: a preparação para a criação de um Programa Nacional de Apoio à Modernização dos Estados Brasileiros e Distrito Federal e a busca pelo aumento da eficiência na administração pública. Entre os elementos estruturadores do Programa, destaca-se a gestão de Recursos Humanos. O inciso II do Art. 2º do Decreto, estabelece a política e gestão de recursos humanos que nas alíneas a e b traçam diretrizes que contemplam inclusive, a avaliação de desempenho individual.

- a) implementar políticas de gestão do servidor, de forma a possibilitar a melhoria da qualidade do serviço público prestado à sociedade, assegurando desenvolvimento, formação e capacitação da força de trabalho, estabelecendo regimes de contratação, formas de remuneração e de avaliação de desempenho, organização de carreiras, buscando atender a configuração de uma Administração Pública voltada para resultados;
- b) propor o aperfeiçoamento da legislação vigente, os mecanismos e processos de gestão de pessoas, estabelecendo instrumentos de controle e monitoramento que possibilitem a geração de informações

gerenciais, o dimensionamento dos recursos para pagamentos das obrigações previdenciárias e adequar o Estado aos limites da Lei de Responsabilidade Fiscal; (MINAS GERAIS, 2003)

Nesse mesmo ano de 2003, foi instituído pela Lei 14.693 de 30 de julho, o Adicional de Desempenho que contemplava servidores efetivos e detentores de Função pública. A Lei 10.254 de julho de 1990 que institui o Regime Jurídico Único considera servidor detentor de função pública: Art. 4º- O atual servidor da administração direta, de autarquia ou fundação pública, inclusive aquele admitido mediante convênio com entidade da administração indireta, ocupante de emprego regido pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, terá seu emprego transformado em função pública, automaticamente, no dia primeiro do mês subsequente ao de publicação desta Lei. O adicional é devido ao servidor mensalmente, mas com o valor determinado a cada ano. Fará jus o servidor que houver concluído o estágio probatório e obtiver resultado satisfatório (igual ou superior a 70%) na ADI ou na Avaliação Especial de Desempenho AED.

A leitura do documento oficial que norteia a Avaliação de Desempenho docente na Universidade do Estado de Minas Gerais – Resolução conjunta SEPLAG/UEMG n. 7.122 de 16 de julho de 2009 indica, *a priori*, que a categoria intensificação parece apropriada para a análise e compreensão das implicações da avaliação de desempenho no trabalho docente. Isso porque, na avaliação do professor que exerce a docência acumulada com atividade de pesquisa, os indicadores de qualificação acadêmica (quesito que pontua o docente em 06 pontos) contam os títulos oriundos de cursos de pós-graduação *lato e/ou stricto sensu*. Nesse quesito, contam também, a participação em reuniões na instituição. Outros indicadores que também permitem inferir que o processo de avaliação contribui para a intensificação do trabalho docente são: publicações e orientações de trabalhos acadêmicos cujas atividades correlatas devem ser apresentadas nos prazos preestabelecidos.

Frente a esse quadro, torna-se necessário analisar se o poder público representado pela instituição universitária oferece as condições para o desenvolvimento da carreira docente – que constitui outra categoria analítica que acredita-se possibilitar a

compreensão das implicações do processo de avaliação de desempenho para o trabalho docente no contexto analisado.

A Avaliação de Desempenho Individual – ADI dos servidores públicos é regulamentada pelo Decreto 44.559 de junho de 2007. O Decreto concebe a ADI como um “processo sistemático e contínuo de acompanhamento e desempenho do servidor, visando, entre outros, à valorização e o reconhecimento do desempenho eficiente do servidor.”

A ADI obedecerá, de acordo com o Decreto, os princípios da legalidade; impessoalidade; moralidade e publicidade. Os critérios estabelecidos remetem tanto a questões afetas ao desenvolvimento profissional, como a atributos pessoais. São seguintes os critérios: a) qualidade do trabalho; b) produtividade no trabalho; c) iniciativa; d) presteza; e) aproveitamento em programas de capacitação; f) assiduidade; g) pontualidade; h) administração do tempo e tempestividade; i) uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço; j) aproveitamento dos recursos e racionalização de processos; e l) capacidade de trabalho em equipe.

Como foi argumentado, a busca pela eficiência na administração pública em Minas Gerais tem impulsionado a criação de ferramentas voltadas à gestão eficiente, inclusive, de pessoas.

A avaliação de desempenho se converte num elemento estratégico de acompanhamento de metas e ações. O engajamento do servidor no processo de modernização do Estado vem ocorrendo em função do incentivo financeiro – os prêmios por produtividade ganham centralidade nesse processo.

No contexto de Minas Gerais, a regulação que está sendo construída a partir do CG e da avaliação de desempenho parece remeter para o sentido que tem sido atribuído à regulação no contexto Português quando é mais flexível na definição de processos e rígida na avaliação dos resultados. Estar-se-á diante da passagem do Estado provedor, para o Estado regulador?

Desse modo, acerca do processo de avaliação de desempenho na Universidade do Estado de Minas Gerais podem ser levantados alguns questionamentos: qual, ou quais

as concepções de avaliação fundamentam o PGDI? Sob que lógica a avaliação no contexto analisado está assentada?

A carreira docente da educação superior nas universidades estaduais tem algumas regulamentações específicas, inclusive no que diz respeito à gratificação de desempenho individual. As questões afetas à carreira serão apresentadas no próximo capítulo.

Da mesma forma, no próximo capítulo, também serão discutidas as questões concernentes a outras modalidades de avaliação a que a UEMG vem sendo submetida: a avaliação de credenciamento da instituição feita pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/MG e a avaliação institucional.

CAPÍTULO 3 – O TRABALHO DOCENTE NA UEMG: CARREIRA, ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

À medida que a organização da educação vem adquirindo novos contornos, mais se demandam estudos que compreendam o caráter e o desdobramento desse processo. A educação superior vem, no cenário brasileiro, passando por transformações que decorrem tanto de sua expansão (em termos de número de matrículas), quanto de mudanças na gestão das instituições.

Em relação à expansão do número de matrículas, como é sabido, houve, nas últimas décadas, uma predominância do crescimento da rede privada, acompanhada de um tímido crescimento do setor público, em especial, das redes federal e estaduais. Como foi tratado no primeiro capítulo.

A compreensão do lugar das estaduais no cenário brasileiro tem sido alvo de estudos de alguns autores como: Andrade (2008); Fialho (2011); Brito (2009).

Pela posição que Minas Gerais vem ocupando no cenário nacional: terceiro maior estado em termos de desenvolvimento econômico e segundo em termos de população, os estudos acerca da educação na região tornam-se relevantes, em especial no que se refere ao ensino superior.

A educação superior pública estadual em Minas Gerais compreende, de acordo com a Lei Delegada nº 180, a Fundação Helena Antipoff – FHA²²; a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e a Universidade Estadual de Minas Gerais – UNIMONTES.

Como vem sendo discutido, a UEMG vem passando por um conjunto de mudanças que está circunscrito nas reformas do Estado e que tendem a afetar a organização do trabalho na instituição.

Nesse sentido, o objetivo do presente capítulo é o de discutir as transformações que a organização do trabalho na UEMG vem sofrendo no contexto das recentes reformas de Estado. Este capítulo está estruturado quatro em partes. A primeira tem por objetivo, apresentar a estrutura orgânica da UEMG. A segunda parte traz elementos da regulação da carreira docente na instituição. A terceira parte tem por finalidade, caracterizar a

²² Instituição vinculada à SECTES.

organização do trabalho na universidade frente às reformas educacionais e ao choque de gestão. A quarta parte apresenta discussões acerca da avaliação de desempenho individual como um mecanismo de regulação da carreira docente.

3.1- POLÍTICA E TRABALHO NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DA UEMG

A UEMG – objeto de estudo dessa pesquisa tem a seguinte estrutura orgânica: Unidades Colegiadas de Deliberação Superior que são constituídas pelos Conselhos: Universitário; de Ensino, Pesquisa e Extensão e pelo Conselho Curador. As Unidades de Apoio Técnico e Administrativo pertencentes aos Conselhos Superiores – Secretaria dos Conselhos Superiores; Unidades de Direção Superior (Reitoria e Vice-Reitoria); Unidades Administrativas de Assessoramento Superior que são constituídas pelo: Gabinete; Procuradoria; Auditoria Seccional; Assessorias de: Comunicação Social; Relações Regionais e de Intercâmbio e Cooperação Interinstitucional, e, Unidades de Coordenação e Execução – constituída pelas Pró-Reitorias.

A Universidade do Estado, de acordo com a Lei Delegada nº 180 de 2011 que dispõe sobre a estrutura da orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, está vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior – SECTES. A transferência de vínculo da UEMG da SEE/MG para Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia ocorreu através da Lei nº 11.903 de setembro de 1995 que alterou a denominação da segunda para: Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Educação Superior. Tal Secretaria tem, como atribuições, de acordo Lei Delegada nº 179 de 2011, entre outras, planejar, executar e avaliar ações voltadas ao desenvolvimento e o fomento da pesquisa e à geração do conhecimento científico e tecnológico e à formação de recursos humanos.

A UEMG tem uma estrutura *multicampi* e unidades acadêmicas constituídas de fundações localizadas em alguns municípios mineiros. De acordo com a Lei 18.384 de setembro de 2009, a UEMG tem as seguintes fundações associadas: Fundação de Ensino Superior de Divinópolis; Fundação de Ensino Superior de Passos; Fundação de Ensino Superior do Vale do Jequitinhonha, do Município de Diamantina; Fundação Cultural de Campanha da Princesa, do Município de Campanha; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola e a Fundação Educacional de Ituiutaba. Essas fundações

poderão participar do Conselho Universitário da UEMG, utilizar a logomarca dessa instituição e ter os diplomas reconhecidos em conjunto.

A UEMG é regida pela legislação Federal e Estadual pertinentes; pelo estatuto instituído pelo Decreto 36.898 de 1995; pelos Regimentos Geral e específicos além de resoluções e decisões oriundas dos órgãos de deliberação superior. O regimento da instituição estabelece a estrutura orgânica da Universidade tal como foi descrita acima, sendo que apresenta uma descrição mais detalhada da composição e das atribuições dos conselhos.

O Estatuto da Universidade reafirma a autonomia da instituição em suas dimensões: didático-científica; administrativa; gestão financeira e patrimonial e disciplinar. A primeira está relacionada à possibilidade de estabelecer sua política de ensino, pesquisa e extensão que, de acordo com a norma, deve ocorrer de maneira integrada e indissociável. Também confere a possibilidade de criar, modificar e extinguir cursos e habilitações; organizar, avaliar e reformular seus cursos e currículos; conferir diplomas e títulos além de produzir pesquisa, desenvolver tecnologias e realizar atividades de extensão de acordo com as potencialidades da região. A dimensão administrativa da autonomia confere à instituição a competência para alterar seu Estatuto e o Regimento Geral, além de organizar e encaminhar listas tríplices ao Governador para a nomeação e Reitor e Vice-Reitor. Já a autonomia de gestão financeira e patrimonial confere a possibilidade de administrar seu próprio patrimônio e aceitar subvenções oriundas inclusive, de entidades privadas nacionais, internacionais e estrangeiras. Por fim, a autonomia disciplinar está relacionada ao estabelecimento de critérios e normas que promovam o respeito e o relacionamento solidário entre os membros da comunidade universitária.

O mencionado Decreto estabelece que as unidades acadêmicas serão administradas pelo Conselho Departamental – CD e por sua Diretoria. O CD constitui uma instância que tem atribuições diversas relacionadas entre outras à aprovação e à elaboração de proposta orçamentária da instituição e o acompanhamento de sua execução.

O processo de credenciamento das universidades estaduais fica a cargo dos respectivos Conselhos de Educação de seus estados. A UEMG teve seu credenciamento aprovado recentemente.

Para essa pesquisa, foi consultado o material para o recredenciamento do curso de Pedagogia. Trata-se do documento de verificação *in loco* que, no caso da FAE, apresenta ações tanto voltadas à unidade específica, quanto à UEMG como um todo.

O relatório inicia com um breve histórico acerca do curso e das mudanças curriculares, inclusive, as que atendem às exigências legais decorrentes das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia que visa à formação docente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com os dados constantes da avaliação, o financiamento da instituição é feito basicamente com recursos providos pelo Estado, além de outros provenientes de convênio com o governo federal, com a FAPEMIG e com prefeituras.

Ainda no que se refere ao documento de verificação *in loco*, outro item considerado na avaliação se refere a programas e projetos implementados nos últimos cinco anos. No que concerne à política de pesquisa da instituição, o documento apresentado para a avaliação, propõe consolidar a pesquisa como atividade institucional e permanente. Além disso, propõe melhorar a titulação dos docentes em especial, em nível de doutorado; ampliar a proporção de professores efetivos e de tempo integral em todas unidades. Em relação à titulação, as ações propostas estão circunscritas em um projeto de qualificação de docentes e técnico-administrativos. A proposta/meta é de que, anualmente, todos os departamentos tenham docentes em processo de qualificação em nível de mestrado e doutorado; sendo que no primeiro ano, pelo menos 15% dos efetivos estejam nessa condição. Posteriormente, a partir do segundo ano, pelo menos 10% dos docentes inicie o processo de qualificação. O plano traça como meta, que, ao final de cinco anos todos os cursos tenham pelo menos, 70% do corpo docente titulado em nível de mestrado ou doutorado.

A análise do nível de qualificação e regime de dedicação do corpo docente constitui outro critério de avaliação utilizado pelo CEE/MG. Nesse item é indicada a disciplina que o docente leciona e seu regime de dedicação e a titulação máxima. No documento é também informada a titulação em andamento.

No que concerne ao desenvolvimento institucional, é apresentada a proposta de expansão do ensino de graduação; projeto de expansão e melhoria da infraestrutura; da ampliação e fortalecimento da pós-graduação; das atividades de extensão.

Todos os elementos elencados acima compõe o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. O Conselho avalia o plano através de conceito, sendo A = atendido total; B= atendido parcialmente (mais de 80%); C= atendido parcialmente (menos de 80%); D= não atendido. Nesse quesito, o conceito atribuído pelo CEE/MG foi A.

Outro item considerado pelo CEE/MG e que se relaciona ao trabalho docente, é o plano de carreira. Para a avaliação desse item são considerados os seguintes critérios: remuneração de acordo com a titulação; apoio aos docentes para a qualificação em nível de pós-graduação; adicional por produção científica institucionalizada; adicional por tempo de serviço e apoio aos docentes na participação de eventos científicos.

O conceito atribuído para esse critério foi A pelo fato do atendimento a todos os itens elencados ser considerado satisfatório.

$$IQCD = \frac{\text{doutor} \times 4 + \text{mestre} \times 3 + \text{Especialista} \times 2 + \text{Graduado}}{\text{N}^\circ \text{ de docentes}}$$

Será atribuído conceito A para a instituição que obtiver o ICQD igual ou superior a três. No caso da FAE, a nota obtida foi 3,12.

No que se refere às condições de trabalho, em relação ao regime de dedicação e ao número de disciplinas por docente, o panorama é o seguinte: 88,8% dos professores com regime integral; lembrando que o CEE/MG enquadra nessa situação, os profissionais com carga horária entre 30 e 40 h; docente em tempo parcial: aquele que tem carga horária entre 20 e 29 h. Cabe lembrar que o Conselho utiliza a nomenclatura docente em tempo contínuo aquele cuja carga horária varia entre 12 e 19h e horista aquele que tem entre 01 e 11 horas. No caso da FAE, não consta nenhum docente nessas duas últimas situações. Nesse sentido, o conceito atribuído para o quesito regime de dedicação, foi A, o que significa que a instituição tem pelo menos, 20% dos docentes em tempo integral e 30 % em tempo parcial.

Nesse cenário há um elemento importante a ser considerado: os referenciais de classificação dos docentes segundo o regime de dedicação adotados pelo CEE/MG (constantes inclusive, no relatório de verificação in loco) se diferenciam, dos adotados pelo MEC/INEP conforme o quadro abaixo:

QUADRO 4 – CLASSIFICAÇÃO DE DOCENTES DO MEC/INEP SEGUNDO O REGIME DE DEDICAÇÃO

REGIME DE DEDICAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Docentes em tempo integral	O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Dec. 5.773/2006, Art.69). Observação: Nas IES, nas quais, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral tem um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que, pelo menos, 50% dessa carga horária seja para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.
Docentes em tempo Parcial	Docentes contratados com doze (12) ou mais horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nelas, reservados, pelo menos, 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos.
Docentes horistas	Docentes contratados pela instituição, exclusivamente, para ministrar horas-aula, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho definidos neste glossário.
Docentes equivalentes a tempo integral	Somatório das horas semanais alocadas ao curso dos docentes previstos, dividido por quarenta (40). Observação: No caso de acordos coletivos com definição de tempo integral diferente de 40 horas, a fórmula deve ser adequada à situação (exemplo: se o acordo coletivo prevê 36 horas semanais, o somatório das horas semanais alocadas ao curso deverá ser dividido por 36).

FONTE: BRASIL, MEC/INEP

Em relação ao número de disciplinas por docente, o conceito atribuído também foi A, uma vez que, se identificam 38 disciplinas para 116 docentes, resultando em 0,32. Para se obter esse conceito, é necessário que a proporção disciplina por docente, resulte no máximo em 2,5.

A instituição (a FAE/UEMG) atende, de acordo com a avaliação do CEE/MG, aos requisitos para o credenciamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*; a qualidade do curso; a existência de pelo menos três cursos de pós-graduação *lato sensu*. Também são considerados nesse item, a existência de um núcleo de apoio, fomento e

acompanhamento à pós-graduação; a existência de um núcleo de acompanhamento à extensão e a realização de atividades de extensão.

Na avaliação final do corpo docente, foi atribuído o conceito A, considerando os seguintes critérios: titulação; regime de trabalho; relação disciplina/docente; adequação docente/disciplinas; Pós-graduação; aperfeiçoamento, extensão e pesquisa e produção intelectual.

Sobre o quesito laboratório e centros da FAE o conceito obtido foi A. Em relação ao critério laboratórios específicos, o conceito obtido foi B por atender a três itens. E no caso dos critérios estrutura física e mobiliário, o conceito atribuído pelo CEE foi C à medida que as salas de aula em termos de capacidade, iluminação e ventilação; a área de circulação, lazer e sanitário e salas e gabinetes para docente foram todas avaliadas como razoável.

O quadro de avaliação é sintetizado da seguinte forma:

QUADRO 5- SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DE RECREDECIA'MENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA

ITENS	CONCEITO	VALOR ATRIBUÍDO	PESO	VALOR PONDERADO
1) Plano de Desenvolvimento Institucional	A	4	5	20
2) Projeto Pedagógico	A	4	5	20
3) Corpo Docente	A	4	6	24
4) Biblioteca	A	4	6	24
5) Laboratórios Específicos	B	3	5	15
6) Infraestrutura computacional	B	3	3	09
7) Infraestrutura Física e mobiliária	C	2	3	06
8) Plano de Carreira e Política de Qualificação Docente	A	4	4	16
9) Pesquisa e Produção Intelectual Institucionalizada e Permanente	A	4	6	24
10) Projetos de Extensão Institucionalizado e Permanente	A	4	6	24
11) Coordenador de Curso	A	4	6	24
SOMA			55	206

Fonte: UEMG/CEE-MG – Relatório de verificação in loco

Os conceitos atribuídos obedecem à seguinte escala A= 4; B= 3; C=2; D= 1. A Média Final do Curso é igual à soma dos valores ponderados dividido pela soma dos pesos, ou seja, **MFC= 206/55 = 3,74**.

O conceito geral do curso foi A, pelo fato da média global ter ficado com valores entre 3,0 e 4,0 o que resulta na possibilidade de concessão de autorização do reconhecimento ou renovação de reconhecimento.

Os dados apresentados acima evidenciam os desafios postos à consolidação da Universidade como instituição pública, pois à medida que os parâmetros para a classificação do CEEE/MG se diferenciam dos adotados pelo MEC/INEP, pelo menos no que concerne aos critérios de classificação dos docentes segundo ao regime de dedicação.

3.2- A CARREIRA DOCENTE NA INSTITUIÇÃO

A carreira dos servidores públicos do Estado de Minas Gerais vem alterações a partir da promulgação da Lei Complementar nº 100 de novembro de 2007. Esta Lei teve como foco, a regulamentação do Sistema Previdenciário do Estado de Minas Gerais. A execução da Lei nº 100 vem trazendo uma série de transformações nas relações de trabalho no serviço público no Estado de Minas Gerais.

Entretanto, antes de analisar como se configura o trabalho docente na educação superior em Minas Gerais, mais especificamente na UEMG a partir desse marco regulatório que compreende os três últimos governos do Estado de Minas Gerais, apresentar-se-á uma breve descrição da organização do trabalho na UEMG que vem igualmente sendo influenciada por outro marco regulatório tão relevante que é a legislação que disciplina o CG.

A política de valorização dos servidores públicos, inclusive, dos docentes, obedece ao Art. 30 Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989, bem como, à sua emenda de número 49 de junho de 2001 que, no parágrafo primeiro, estabelece as diretrizes para a política de pessoal. Os incisos de I ao V tratam da valorização, da profissionalização do servidor público; da remuneração que, deve ser de acordo a legislação, compatível com a tarefa, o grau de responsabilidade e com a escolaridade exigida. Além disso, o referido artigo aponta como diretriz, a criação de um sistema de mérito apurado para o ingresso na carreira e o desenvolvimento profissional.

De acordo com o Artigo 87 do Estatuto da Universidade instituído pelo Decreto nº 36.898 de 1995, a carreira do Magistério da Educação Superior é submetida ao seguinte regime de trabalho: de tempo parcial com 20 h/a semanais e de tempo integral com dedicação exclusiva, tendo de prestar 40 horas de trabalho em dois turnos completos.

A carreira dos docentes da Educação Superior em Minas Gerais está regulamentada pela lei 15.463 de 2005 que traz algumas referências conceituais.

As definições de carreira e de plano de carreira estão estabelecidas no art. 1º, incisos II e III da mencionada Lei. De acordo o inciso II, o plano de carreira compreende o conjunto de normas que definem a estrutura das carreiras e disciplinam o ingresso e o desenvolvimento do servidor ocupante de cargo de provimento efetivo em determinada carreira. O inciso III da lei compreende a carreira como um conjunto de cargos de provimento efetivo agrupados segundo sua natureza e complexidade e estruturados em níveis e graus, escalonados em função do grau de responsabilidade e das atribuições da carreira.

O cargo no qual o docente da UEMG se insere é Professor de Educação Superior – PES e o regime de dedicação estabelecido na mencionada Lei é 20 ou 40 horas, podendo haver extensão da carga horária em até 50% com a remuneração proporcional calculada sobre o vencimento básico do professor. O regime de dedicação exclusiva é concedido ao professor mediante solicitação e aprovação de um plano de trabalho apresentado pelo docente não se constituindo, portanto, um critério de contratação.

As condições de progressão na carreira e o prêmio por produtividade estão regulamentados pela Lei 15.788 de 2005. Essa Lei modifica a de nº 15.463 do mesmo ano e cria 840 cargos de professor da Educação Superior da UEMG.

A legislação vigente prevê o ingresso na carreira mediante concurso de provas e títulos e a titulação mínima, curso superior combinado com pós-graduação *lato ou stricto sensu*. O desenvolvimento na carreira docente dar-se-á por progressão ou promoção.

A progressão consiste na passagem do servidor de um grau a outro mediante aos seguintes critérios: estar em efetivo exercício; ter cumprido o interstício de dois anos no mesmo grau e ter recebido duas avaliações periódicas de desempenho individual satisfatórias. Já a promoção é compreendida como a passagem de um nível em que o servidor se encontra para outro subsequente. Os critérios para essa passagem de nível são: a mudança de escolaridade comprovada até 30 de junho do ano anterior; ter concluído estágio probatório no nível em que se encontra.

Outro elemento que necessita ser considerado diz respeito aos parâmetros do CEE/MG para configurar a situação do docente. Esses se diferenciam dos estabelecidos pelo MEC/INEP no que concerne ao regime de dedicação do professor, segundo os quais, essa deve contar com pelo menos um terço do corpo docente com regime de dedicação de tempo integral. Vale lembrar que, tempo integral para o MEC/INEP corresponde a 40 h/a com, pelo menos, 50% dedicadas a estudo e pesquisa. Já pelo CEE/MG, tempo integral corresponde a um regime de trabalho entre 30 e 40 h/a independentes das horas de estudo e pesquisa.

As referências utilizadas pelo Conselho tendem a “encobrir” o quadro de precarização das relações de trabalho que envolve a instituição. Isso porque, em relação ao regime de dedicação docente, tem-se os seguintes parâmetros:

QUADRO 6 – DADOS DO CORPO DOCENTE DA FAE SEGUNDO O CEE/MG

Regime de trabalho	Nº de docentes	%
Tempo Integral (de 30 a 40 horas)	103	88,8
Tempo parcial (de 20 a 29h)	13	11,2
Tempo contínuo (de 12 a 19 h)	-	-
Horista de 1 a 11 horas	-	-
Total	116	100,0

Fonte: CEE/MG – Relatório de verificação in loco

No que concerne à avaliação feita pelo CEE/MG, essa foi realizada em outro contexto, ou seja, após a publicação do Decreto 46.024/2012 que regularizou/ampliou a carga horária dos docentes na instituição – após a aplicação dos questionários.

Se for adotada a situação funcional como um elemento de caracterização do corpo docente da UEMG como um todo, tem-se um quadro de precarização das relações de trabalho haja vista o fato do número de professores efetivados e designados representar quase 63% do total de docentes da instituição e o número de efetivos propriamente dito não chegar a 40%.

No que se refere à titulação, a Universidade tem seu corpo docente assim distribuído:

QUADRO 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR TITULAÇÃO			
Titulação	2010	2011	2012
Graduados	82 (10,2%)	81 (9,2%)	76 (8,9%)
Especialistas	299 (37,2%)	294 (33,5%)	272 (31,9%)
Mestres	339 (42,3%)	378 (43,1%)	385 (45,1%)
Doutores	83 (10,3%)	124 (14,2%)	120 (14,1%)
Total	803	877	853

Fonte: Gerência de Recursos Humanos – Relatório de Gestão 2010/2012

Em que pese o fato do número de mestres e doutores da Universidade do Estado de Minas Gerais ultrapassar o mínimo exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que é de 1/3 do corpo docente, observa-se ainda um número expressivo (40,80 %) de docentes graduados e especialistas. Da mesma forma, observa-se um aumento no número de mestre e doutores, mesmo se considerada uma redução de cerca de 2,5% no número de docentes entre os anos de 2011 e 2012. Os dados demonstram que o número de doutores cresceu quase 50% entre os anos de 2010 e 2011. Nesse quadro observa-se um ligeiro crescimento no número de mestres combinado com uma redução no número de docentes especialista.

Dados institucionais referentes à gestão da universidade informam que, o Programa Institucional de Capacitação Docente com a concessão de bolsas de Mestrado e Doutorado para os docentes contemplaram 55 docentes (40 efetivos e 15 designados) – o que em princípio justifica em parte o incremento no número de titulados.

Em relação ao número de docentes no *campus* de Belo Horizonte, tem-se a seguintes distribuição por unidades:

QUADRO 8 – NÚMERO DE DOCENTES POR UNIDADE ACADÊMICA – BELO HORIZONTE

UNIDADE EDUCACIONAL	NÚMERO DE DOCENTES
Escola de Design	159
Escola de Música	110
Escola Guignard	69
Faculdade de Educação	130
Faculdade de Políticas Públicas	16
Total	484

Fonte: www.uemg.br

No que concerne à política remuneratória, de acordo com a Lei 15.788/2008, o servidor público, cuja instituição é signatária do Acordo de Resultados poderá receber o prêmio por produtividade cujo valor não poderá ser superior ao maior valor pago ao servidor. Para os docentes da Educação Superior da UEMG e da UNIMONTES há uma regulamentação específica – a Lei 17.988 de 2008 que institui a Gratificação de Desempenho de Professor da Educação Superior – GDPES que será paga mensalmente ao servidor e terá como base, as avaliações de desempenho individual e institucional.

O dispositivo legal que institui a referida gratificação, a emenda constitucional de número 49 de 2001 estabelece que, o prêmio por produtividade não será em hipótese alguma, incorporado aos proventos de aposentadoria e pensão e só será pago mediante disponibilidade orçamentária.

O Decreto 45.042 de 2009 estabelece que, fará jus à GDPES o servidor em efetivo exercício; em férias regulamentares; afastado por motivo de luto; núpcias; licença maternidade ou tratamento de saúde, nesse caso, por um prazo inferior a sessenta dias; ou para ocupar cargo de provimento em comissão para exercer função gratificada na UEMG ou na UNIMONTES. A GDPES será suspensa caso a licença ou afastamento não se enquadre nas situações mencionadas; se o docente/servidor sofrer alguma punição disciplinar e obtiver resultado inferior a 70% nas avaliações de desempenho individual. Posteriormente, no ano de 2012, pelo Decreto 46.024 de 2012 foram incluídos os afastamentos por qualificação *stricto sensu* e pós-doutorado para o prêmio

de produtividade, assim como, afastamentos para participação em congressos, simpósios, cursos, conferências, seminários, etc.

No que concerne ao regime de dedicação, embora a Lei 15463 de 2005 e o Estatuto da Universidade estabeleçam como 20 ou 40 h, encontrou-se professores com carga horária de trabalho variando entre 06 a 39 h. Tal fato está relacionado à Lei 100 de 2007 que instituiu o Regime Previdenciário do Estado de Minas Gerais e efetivou os docentes que se encontravam em exercício na data da promulgação da Lei mantendo a carga horária de trabalho daquele momento.

3.3 - O MOVIMENTO DE AMPLIAÇÃO DA CARGA HORÁRIA

Em agosto de 2012 foi publicado o Decreto de nº 46.024 que define as regras de ampliação de carga horária para os efetivados pela Lei nº 100 de 2007. As condições e os requisitos estabelecidos para se fazer jus à ampliação são os seguintes: ter título de especialista com pós-graduação com especialização *lato sensu*, mestrado ou doutorado. Destacam-se ainda os seguintes requisitos: atendimento às necessidades e prioridades institucionais; cumprimento da tramitação definida pela instituição; requerimento do servidor; avaliação de desempenho satisfatória; aprovação pela unidade acadêmica e pelo titular da entidade, bem como pela Câmara de Coordenação Geral, Planejamento, Gestão e Finanças e comprovação da redução de despesas institucionais por designação. A execução do Decreto 46.024 foi regulamentada pela Resolução do Conselho Universitário CONUN/ UEMG 268 de 2012.

A resolução em tela segue os princípios do Decreto, salientando como prioridade a titulação – as propostas de alteração não devem comprometer o índice de titulação exigido. Fica também estabelecido pela referida Resolução do CONUN, que, a carga horária de ampliação não poderá ultrapassar o limite de 40 h semanais, exceto quando servidor vier a ser nomeado em decorrência da aprovação em concurso de provas e títulos para um segundo cargo de 20 h na instituição.

Até a data da aplicação do questionário junto aos docentes – 2º semestre de 2012 e 1º de 2013 o Decreto e a Resolução que ampliam a carga horária dos docentes, ou seja, altera seu regime de dedicação ainda não havia sido executado/aplicado. O quadro encontrado

era constituído de docentes com uma grande variação em termos de carga horária e regime de dedicação. Vale ressaltar que, a regulamentação do regime de trabalho/ carga horária, cria uma situação homogênea para instituição, algo recente, ainda em fase de ajuste – os docentes efetivados com 20 h ou 40 h.

A Lei 10.254 de 20 de julho de 1990 institui o Regime Jurídico Único do servidor civil publico de Minas Gerais. Entre as determinações da Lei, destaca-se o art. 3º que estabelece que, a investidura em cargo publico dar-se-á mediante à aprovação em concurso publico de provas e títulos, ressalvados os cargos de comissão de livre nomeação e exoneração.

Após um movimento de negociação, houve a ampliação da jornada para 20 ou 40 h/a conforme previsto no estatuto da Universidade. Tal ampliação foi regulamentada pelo Decreto número 46.024 de 2012 e somente executada no segundo semestre de 2013.

A ampliação da carga horária não ocorreu em toda a universidade. A única unidade educacional na qual a ampliação abrangeu a totalidade do corpo docente foi a FaE. Segundo informações obtidas isso ocorreu pelo fato de que o número de ampliações seria suficiente para cobrir os custos oriundos das designações – contratações temporárias.

3.4 - A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL: UMA FORMA DE REGULAÇÃO DA CARREIRA NA UEMG

Como vem sendo discutido, as avaliações nas dimensões sistêmica, institucional e de pessoas têm ocupado a centralidade das políticas públicas e tem se constituído como uma estratégia de gestão. No *locus* da pesquisa – a UEMG, as avaliações nas três dimensões têm se constituindo como uma ferramenta de gestão da instituição.

Como reflexo do quadro de centralidade na avaliação da Educação Superior e da adoção da lógica privada de gestão da educação, o Governo de Minas Gerais implementa, no contexto do CG e do AR, o PGDI cuja base é a ADI que, de acordo com o Decreto 44.559/2007 será realizada anualmente no período de 1º de janeiro a 31 de dezembro em um mesmo ano. O Decreto 44559/2007 de 29 de junho de 2007 regulamenta a avaliação de desempenho individual, estabelece em seu art. 8º, que, o processo de ADI

será formalizado e instruído com os seguintes formulários obrigatórios: I- Plano de Desenvolvimento Individual – PGDI; II- Termo de Avaliação. § 1º O PGDI conterá essencialmente a descrição e o acompanhamento das metas e atividades a serem cumpridas pelo servidor no período em será avaliado, incluindo as condições de trabalho nos fatores facilitadores e dificultadores de seu desempenho. (MINAS GERAIS, 2007)

Faz parte da categoria de servidores a serem avaliados: efetivos – os professores que se inseriram no quadro de pessoal antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 e os que foram aprovados nos concursos públicos realizados nos anos de 1991 e de 2008; os chamados professores detentores de função pública e os efetivados pela Lei Complementar nº 100 de dezembro de 2007. Os que se enquadram na categoria designado não participam da ADI, bem como, não fazem jus à gratificação de desempenho individual. A categoria designado é composta de servidores ou professores cujo contrato de trabalho tem vigência entre primeiro de janeiro e 31 de dezembro do mesmo ano. No caso da Universidade do Estado, normalmente os docentes ingressam na instituição através de processo seletivo simplificado que compreende análise de *Curriculum Vitae* e/ou entrevista e prova escrita.

Os objetivos do PGDI são: valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor; identificar ações para o seu desenvolvimento profissional; aprimorar o desempenho do servidor e dos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, contribuindo para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública, e, constituir-se como um instrumento de alinhamento das metas individuais e das instituições.

A ADI está fundamentada na Lei 15.788 de 27 de outubro de 2005 que estabelece critérios para pagamento dos prêmios por produtividade cujo valor não pode ultrapassar o maior valor pago ao servidor.

Do ponto de vista da organização do processo de avaliação, tem-se, cerca de 63% dos docentes da instituição participando do Programa de Gestão de Desempenho Individual – PGDI, que tem como foco, a ADI – Avaliação de Desempenho Individual.

A avaliação de desempenho está referenciada na noção de competência e o modelo apoia-se em referenciais quantitativos, evidenciando uma aproximação com a lógica privada de gestão que confere ênfase aos resultados e não ao processo.

Os resultados serão apropriados para o cálculo do Adicional de Desempenho – ADE, regulamentado pela Lei 14.693 de 30 de julho de 2003. De acordo com essa lei, em seu artigo 2º, o ADE “é um adicional remuneratório, *com valor determinado a cada ano*, nos termos desta lei, devido mensalmente ao servidor que tenha ingressado no serviço público após a promulgação da Emenda à Constituição nº 57, de 15 de julho de 2003, ou que tenha feito a opção prevista no art. 115 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado, e que cumprir os requisitos estabelecidos nesta lei”

De acordo com a lei 14.693, fará jus ao ADE, o servidor que obtiver resultado satisfatório – igual ou superior a 70% na ADI e cabe lembrar que o ADE substitui os critérios de progressão por tempo de serviço na carreira. O servidor público, inclusive o docente, anteriormente à Lei 14.693 de 2003 fazia jus a gratificações por tempo de serviço. Ao completar dois anos de exercício recebia um valor de 5% sobre seu vencimento – correspondente ao biênio e, no caso de 05 anos de exercício, o valor da gratificação era de 10 % correspondendo ao chamado quinquênio.

Essa regulamentação legal permite inferir que há um alinhamento entre os objetivos da política do governo (racionalidade administrativa, redução de custos) e as orientações de alguns organismos internacionais que sugerem corte de gastos e o direcionamento para os investimentos em educação básica²³ e “distribuição de recompensas” de acordo com os resultados. Essas orientações acerca da flexibilização das relações de trabalho têm se respaldado nos discursos dos especialistas dos organismos internacionais. (BARRETO & LEHER, 2003)

A avaliação de desempenho está referenciada na noção de competência e o modelo apoia-se em referenciais quantitativos, evidenciando uma aproximação com a lógica privada de gestão que enfatiza resultados do processo.

Cabe lembrar que o ADE substitui os critérios de progressão por tempo de serviço na carreira. Esse quadro nos permite inferir que há um alinhamento entre os objetivos da política do governo (racionalidade administrativa, redução de custos) e o receituário dos organismos internacionais que preconizam corte de gastos e o direcionamento nos investimentos em educação básica e “distribuição de recompensas” de acordo com os

resultados. Há também, nesse quadro, orientações dos organismos internacionais sobre a necessidade de se flexibilizar as relações de trabalho, em especial do trabalho docente.

O instrumento de avaliação classifica os professores em três categorias: os que exercem atividades de ensino; os com atividades de ensino acumuladas com atividades administrativas, ou de ensino acumuladas com atividades de pesquisa e/ou extensão. Em relação às duas primeiras situações, os critérios são expressos através das seguintes competências:

1. Competência do profissional docente;
2. Competência interpessoal;
3. Disciplina;
4. Qualificação acadêmica;
5. Participação em reuniões e assembleias.

O quesito disciplina está relacionado, por exemplo, a critérios como: pontualidade e cumprimento integral da carga horária por aula.

Para os docentes que se enquadram na última situação – atividades de ensino acumuladas com pesquisa e/ou extensão, além das cinco competências elencadas acima, são atribuídas outras três:

- Publicação;
- Apresentação pontual de relatórios;
- Orientação para trabalhos acadêmicos/científicos para alunos da Universidade.

Em síntese, o PGDI avalia os docentes segundo seu envolvimento em atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão.

A concessão da Gratificação de Desempenho Individual na Carreira de Professor da Educação Superior está à regulamentação específica. Trata-se do Decreto 45.042 de fevereiro de 2009. O valor da gratificação é individualizado considerando-se os pontos obtidos no critério titulação e na avaliação de Desempenho Individual. De acordo com o Anexo I do Decreto nº 45.042, temos a seguinte fórmula para o cálculo da Gratificação de Desempenho: $GDPEs = P \times (0,03 \times VB) \times [(0,6ADI + 0,4AI)]$

²³ A respeito da centralidade na educação básica e as influências dos organismos internacionais, em especial, o Banco Mundial, consultar os estudos de: Oliveira (2000; 2008); Fonseca (2008).

Sendo, GDPEs: Gratificação de Desempenho da Carreira de Professor de Educação Superior a ser atribuída a cada servidor; P: número de pontos previstos no art. 2º deste Decreto de acordo com o nível de posicionamento atual do servidor; 0,03: índice definido pelo § 3º do art. 4 da Lei nº 17.988, de 30 de dezembro de 2008; VB: vencimento básico do grau J, nível VII da carreira de Professor de Educação Superior, de acordo com a carga horária praticada pelo servidor; ADI: resultado da Avaliação de Desempenho Individual ou na Avaliação Especial de Desempenho dividido por cem; AI: resultado da Avaliação de Desempenho Institucional decorrente do Acordo de Resultados dividido por cem.

A pontuação prevista no art.2º é a seguinte:

TABELA 9 – PONTUAÇÃO POR POSICIONAMENTO PARA CÁLCULO DA GDPEs

Nível	Escolaridade	Pontuação/P
Nível I	Pós-Graduação “Lato Sensu” ou “Stricto Sensu”	4,64
Nível II	Pós-Graduação “Lato Sensu” ou “Stricto Sensu”	6,97
Nível III	Pós-Graduação “Stricto Sensu”	8,52
Nível IV	Pós-Graduação “Stricto Sensu”	10,07
Nível V	Doutorado	12,40
Nível VI	Doutorado	15,48
Nível VII	Doutorado	18,60

Fonte: Minas Gerais (2005); (2009), Decreto 45.042 de 2009 e Lei 15.463 de 2005

A Lei 15.463 de 2005 estabelece para o Professor da Educação Superior as seguintes atribuições: relacionadas a atividades de ensino, pesquisa e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem e à produção do conhecimento, bem como, atividades de direção, assessoramento, chefia e coordenação nas universidades estaduais, inerentes ao exercício do cargo, além de outras previstas na legislação vigente.

As atribuições legais do professor parecem ampliar a concepção de trabalho docente à medida que pressupõe atividades que estão para além da docência.

Em que pese o fato da Lei Complementar nº 100 de 2007 efetivar os professores em exercício à época de sua promulgação, parece ainda haver um número significativo de professores designados – contratados temporariamente. As condições de trabalho da instituição propiciam as possibilidades de exercício das atividades de forma indissociável?

A análise das políticas de avaliação institucional e de desempenho do Estado de Minas Gerais aponta para uma tendência de responsabilização institucional. Os resultados da avaliação que definem as gratificações a serem pagas aos servidores e docentes estão vinculados ao cumprimento de metas estabelecidas pelo órgão central, no caso, a Secretaria de Planejamento e Gestão.

No que concerne à política de avaliação institucional, em 2010 também houve uma iniciativa de consolidação dessa modalidade de avaliação na instituição. O curso de Pedagogia do *campus* BH e o fora de sede em Poços de Caldas passaram por esse processo no período de 17 a 23 de junho do mesmo ano. Essa avaliação teve como foco, o atendimento do plano de metas do acordo de resultados firmado entre a UEMG e a SEPLAG. À época o *campus* BH contava com 129 professores e 28 técnico-administrativos. E, Poços de Caldas, com 28 e 02 respectivamente.

A avaliação foi constituída de dois instrumentos. O primeiro abrangeu a caracterização da unidade acadêmica por segmento participante: aluno; professor; coordenador; técnico-administrativo; aluno egresso e a comunidade externa. O segundo enfocou o trabalho docente a partir da visão dos alunos e contribuiu para identificar o perfil do corpo de profissionais em relação à formação e às atividades desenvolvidas.

Em relação aos alunos, foram avaliados onze itens: 1-a universidade; 2- a unidade; 3- a infraestrutura organizacional e 4-física; 5-de apoio e serviços; 6 - as atividades acadêmicas e 7- programas acadêmicos; 8- as relações interpessoais; 9- o curso de graduação; 10- a organização dos conteúdos do curso e 11- avaliação da aprendizagem/resultados produzidos pela unidade.

Para a avaliação feita pelos docentes, além de alguns pontos comuns aos da avaliação pelos alunos (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7;11) foram solicitadas opiniões sobre: direção e políticas pedagógicas e estratégicas; infraestrutura para o trabalho; as políticas e práticas

docentes do curso em que atua; os resultados produzidos pela unidade referentes à atuação do diretor/ coordenador/ professor / funcionários administrativos e secretaria.

Aos coordenadores, além de aspectos comuns solicitados aos segmentos acima, foi incluída a avaliação do corpo docente do curso que coordena. Aos técnico-administrativos além dos itens concernentes aos avaliados pelos alunos (1;2;3;4;8) foram solicitadas a avaliação de direção, projetos e políticas educacionais.

A avaliação pelos alunos egressos abrangeu a sua formação; a relação do curso com o mercado e a oferta de formação continuada. Enfim, da comunidade externa foi considerado o conhecimento a respeito da UEMG e sua imagem institucional.

No que se refere ao instrumento dois que é o de avaliação do trabalho docente, os alunos atribuíram valor a cada item solicitado numa escala de 1 a 5 sendo 1 = ruim e 5 = muito bom. Os itens avaliados foram os seguintes: carga horária da disciplina; conhecimento sobre os planos de ensino dos professores; adequação dos professores aos conteúdos; interação entre os conteúdos; relação teoria/prática nas disciplinas; indicação de referências bibliográficas pelos professores; eficácia no processo de ensino-aprendizagem; pontualidade dos professores em sala de aula e na entrega dos resultados; assiduidade dos professores; relação professores/alunos e disponibilidade dos professores para o atendimento aos discentes.

O relatório conclui que houve um ligeiro aumento na participação dos docentes na FAE e chama a atenção para a necessidade de investigar o porquê da pouca participação da comunidade externa na avaliação. A novidade apontada refere-se aos critérios para a avaliação da disciplina pelo aluno.

O documento conclusivo da avaliação traz a seguinte afirmação:

O desafio a ser enfrentado exige a abertura do debate com a comunidade universitária da institucionalização UEMG como universidade, de suas práticas e ações, de sua função na sociedade. De modo participativo e democrático é preciso fazer um reflexão sobre suas responsabilidades com a produção acadêmica, científica, cultural, artística, tecnológica, etc, em um processo de ressignificação de seu papel como uma instituição comprometida com a sua história, que pressupõe o acesso ao conhecimento como melhoria da condição de vida da população. (FAE/UEMG, 2010)

A análise do documento aponta para o fato de que a política de avaliação institucional na Universidade encontra-se, como será apresentado, no capítulo quatro, a partir da percepção da gestora entrevistada, ainda incipiente.

No sítio oficial da instituição a última referência feita à avaliação institucional na UEMG é justamente a que foi apresentada: referente ao ano de 2010.

No que tange à avaliação de desempenho docente, essa tem sido desenvolvida através da ADI cujos pressupostos foram apresentados anteriormente. Nesse sentido, em relação trabalho docente na instituição, os professores que são avaliados apenas pela atividade de ensino, têm sido chamados a ministrarem aulas de qualidade (mesmo com toda polissemia desse conceito). Aos que são avaliados pelo ensino, pesquisa e/ou extensão têm sido compelidos a produzirem mais, em menos tempo e com condições de trabalho adversas.

A visão dos sujeitos/docente acerca dessa dinâmica será apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – OS EFEITOS DAS REFORMAS DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE NA UEMG

Como vem sendo discutido, a organização do trabalho na Universidade vem adquirindo novos contornos no contexto das reformas de Estado que têm como foco, a modernização do setor público, sendo materializadas no CG e no AR que conferem centralidade nas avaliações de desempenho institucional e individual.

Tal como apontam os resultados da pesquisa empírica, os sujeitos entrevistados têm a percepção de que as reformas da educação superior encontram-se diluídas no conjunto da legislação e das políticas e ações voltadas à organização do Estado e à gestão do trabalho na universidade. O CG e a Lei nº 100 de 2007 não se configuram como reformas específicas para a educação superior, mas produzem efeitos na organização do trabalho universidade.

O objetivo do presente capítulo é analisar a visão dos sujeitos (professores e gestores) da UEMG acerca da organização do trabalho na universidade, tendo como referenciais, as recentes reformas educacionais e as condições de trabalho na instituição.

Para a compreensão da primeira dimensão (as mudanças na organização do trabalho na universidade) serão contemplados os seguintes aspectos: a inserção da UEMG nas políticas públicas, em especial no que se refere ao financiamento; nas políticas do CG e na avaliação de desempenho.

No que se refere à segunda dimensão (as condições de trabalho) serão apresentadas as visões dos sujeitos acerca das condições físicas e ambientais, bem como, as condições para a inserção e o desenvolvimento na carreira, sobretudo a partir da promulgação da Lei nº100 de 2007 e do processo de ampliação da carga horária.

Além da análise dos questionários, também serão apresentados trechos dos depoimentos dos sujeitos entrevistados.

4.1 – O PERFIL DOS RESPONDENTES QUANTO À IDADE, AO GÊNERO E AO TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Com o intuito de se preservar a identidade dos docentes participantes da pesquisa, foi atribuída seguinte denominação: para os que responderam aos questionários – respondente acompanhado de um número na escala de 01 a 39. Essa numeração foi distribuída aleatoriamente entre os 39 questionários devolvidos; a denominação Professora para as respondentes ligadas ao movimento docente – P1 para a da primeira fase e P2 da segunda fase e, gestora, G1 para a entrevistada pertencente ao *staff* da universidade.

Antes de apresentar a visão dos sujeitos envolvidos na pesquisa, torna-se relevante caracterizá-los quanto ao perfil de identificação pelo recorte de idade e gênero. A descrição abaixo se relaciona aos respondentes dos questionários.

No que se refere à faixa etária, a maior concentração de respondentes encontra-se entre 41 e 50 anos (38,5%). Na faixa entre 51 e 65 anos estão 25,6%; os demais estão assim distribuídos: entre 31 e 40 anos (17,9%). Há apenas um docente (2,6%) na faixa etária de 21 a 30 anos que possui 28 anos. Dois docentes (5,1%) não declararam a idade e (10,3%) é constituído de pessoas acima de 60 anos. A amplitude de idade dos entrevistados é 38 anos.

Em síntese, os respondentes têm em média, 48 anos – mesma tendência observada no censo da educação superior de 2011 cuja média de idade é de 47 anos entre os docentes IES públicas do país.

Fanfani (2005) afirma que a idade é um atributo importante em toda categoria social. O autor argumenta que, em alguns países os docentes adquirem os atributos necessários ao exercício profissional em uma idade inferior a outros grupos ocupacionais.

No caso da docência da educação superior, esse recorte de idade suscita questões para investigações futuras: com que idade em média o docente da educação superior se insere no ofício? Quais são os mecanismos de regulação da profissão? Em que medida a idade influencia as condições de ingresso? Da mesma forma, em relação ao recorte de gênero. Porque a presença masculina ou a presença feminina predomina em alguma ou outra área da educação superior? Os cursos da área de magistério, no caso formação de

professores em nível superior refletem a tendência da presença feminina na educação básica?

Em relação à UEMG, a maioria dos docentes respondentes é do sexo feminino – uma tendência diferente dos dados do censo da educação superior de 2011 que apontam a predominância do sexo masculino. É provável que essa diferença se explique pelo fato da investigação abranger o curso de Pedagogia que vem se ocupando da formação de professores. Como é sabido, o magistério vem passando por um processo de feminização a partir do século XIX²⁴.

A tabela abaixo elucida uma grande diversidade de áreas de formação entre os docentes. Em relação ao recorte de gênero, a presença feminina na área de educação se confirma.

TABELA 10 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES DA AMOSTRA SEGUNDO A ÁREA DE FORMAÇÃO

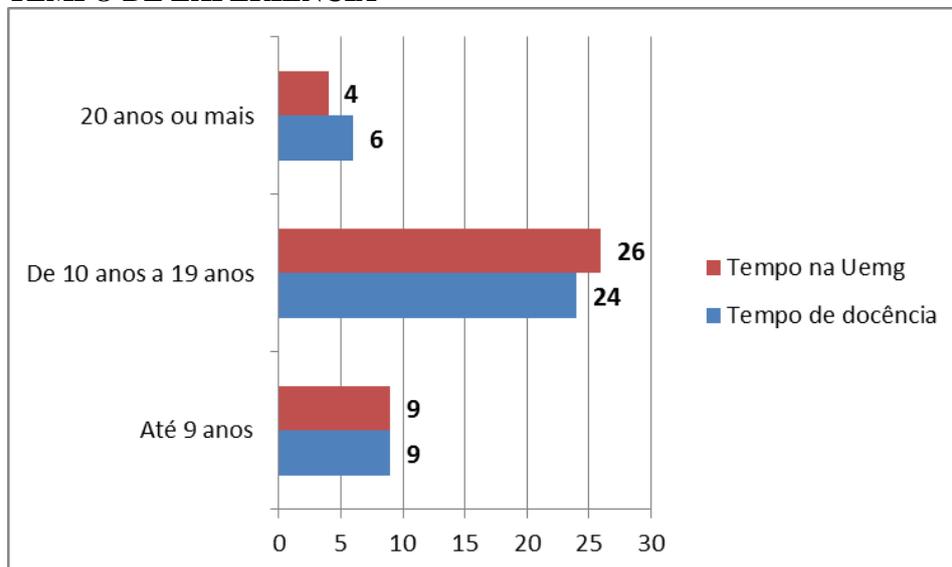
Área(s) da Graduação	Feminino	Masculino	Não respondeu	Total
Arquitetura e Belas Artes	0	1	0	1
Arte/Educação	0	1	0	1
Ciências Humanas	1	1	0	2
Ciências Humanas/ História	0	1	0	1
Ciências Sociais	2	0	0	2
Ciências Sociais Aplicadas	1	2	0	3
Ciências Sociais e Pedagogia	1	0	0	1
Design	1	1	0	2
Design de Produto	0	1	0	1
Design e Licenciatura em Artes Visuais	0	1	0	1
Educação	3	1	0	4
Educação Física	2	0	0	2
Engenharia Elétrica e Pedagogia	1	0	0	1
Exatas	0	1	0	1
Filosofia	0	1	0	1
Filosofia História Geografia	0	0	1	1
Letras	1	0	0	1
Pedagogia	2	0	0	2
Pedagogia e Administração de Empresas	1	0	0	1
Pedagogia e letras	1	0	0	1
Psicologia	0	1	0	1
Serviço Social e Ciências Sociais	1	0	0	1
Não respondeu	5	2	0	7
Total	23	15	1	39

Fonte: Questionários

Do ponto de vista do tempo de atuação tanto na educação superior em geral, quanto na UEMG, os docentes são assim caracterizados:

²⁴ Cf. CHAMON (2006)

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES DA AMOSTRA QUANTO AO TEMPO DE EXPERIÊNCIA



Fonte: Questionários

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

A maioria dos respondentes tem um tempo de experiência considerável (mais de 05 anos) e uma formação diversificada em termos de áreas de graduação. Dado que a formação se constitui como um dos elementos estratégicos para a qualidade do ensino e é um dos requisitos que têm maior peso nos processos de avaliação para a finalidade de recredenciamento, torna-se necessário identificar quais têm sido as medidas que a instituição tem adotado para possibilitar o desenvolvimento profissional dos docentes em termos de formação / titulação.

Como foi apresentado anteriormente, o objetivo da pesquisa é analisar os efeitos das recentes reformas do Estado e da educação superior em Minas Gerais no trabalho docente na UEMG. Nas próximas seções serão apresentados os resultados da pesquisa empírica obtidos através dos questionários aplicados junto às unidades educacionais

Escola de Design e Faculdade de Educação e das entrevistas realizadas com uma representante do *staff* da instituição e com duas representantes do movimento docente.

4.2 – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA UNIVERSIDADE A PARTIR DA VISÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

4.2.1- A VISÃO DOS SUJEITOS ACERCA DA INSERÇÃO DA UEMG NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

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

Observa-se em relação à UEMG e às universidades estaduais como um todo: o pouco reconhecimento das instituições que muitas vezes se traduz, como foi discutido no primeiro capítulo, na falta de definição de quem financia a educação superior pública estadual.

Além de um relativo abandono em relação à questão do financiamento, observa-se, até mesmo, a falta de conhecimento sobre a existência de instituições de educação superior públicas estaduais e municipais. Como foi discutido no segundo capítulo, a Associação Brasileira de Reitores de Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM tem lutado por um maior reconhecimento dessas instituições no campo das políticas públicas.

A gestora da UEMG entrevistada ressalta o pouco reconhecimento das instituições de ensino superior estaduais nas políticas de Estado:

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

O depoimento da gestora entrevistada parece elucidativo da situação de abandono das estaduais. A gestora cita um episódio que ocorreu em Montes Claros num evento que contou com a presença de um representante do CNPQ:

Houve um encontro regional da ABRUEM me parece que foi em Montes Claros e veio alguém do CNPQ e apresentou um mapa do Brasil só das federais. Aí nosso ex-presidente, levantou e entregou um *folder* e disse: olha, fulano de tal ... é bom que você inclua as estaduais, porque só afiliadas à ABRUEM são 43. Somos nós que fazemos a capilarização. Não são as federais que fazem. As federais têm até polos da UAB e colaboram no processo de interiorização, mas no caso, quem interioriza são as estaduais, a maioria é composta por estaduais *multicampi*. (G1)

Como tem sido discutido, no contexto mineiro, as proposições dos interlocutores do governo conferem prioridade à educação básica, em detrimento à educação superior que tem ocupado uma posição secundária nessas propostas.

O documento intitulado “Agenda de Melhorias” que divulga as ações voltadas à modernização do Estado procura demonstrar a evolução do IDEB em Minas Gerais. As proposições e ações estão voltadas prioritariamente para a educação básica com vistas a se melhorar os indicadores da Educação Básica e sua qualidade. O documento atribui uma melhoria desse indicador às ações promovidas pelo Estado no AR.

O depoimento da gestora ilustra essa situação.

O que a gente percebe é que no início do governo Aécio eu me lembro que eu era diretora e a Professora M era vice. Nós fomos numa apresentação aqui no Palácio das Artes sobre o que o governo tinha feito naquele ano e, a gente voltou super decepcionadas porque eles pararam no ensino médio e nem tocaram no ensino superior. Aquilo para nós uma coisa muito decepcionante porque nós estamos aqui e, porque desde 1995 que a universidade é universidade, mas desde 1989 que ela foi votada pela Assembleia. A gente não ouviu falar nada. A gente saiu revoltada porque, falaram em penitenciárias que iriam ser construídas. Pararam no ensino médio e não falaram nada de ensino superior. Isso deu para gente uma sensação horrível de não pertencimento. (G1)

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

Eu acho que, se tivéssemos a unidade, a unidade destas instituições isoladas como somos, eu acho que a gente poderia pensar em um

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

O depoimento da docente de certa forma elucida como a UEMG vem sendo constituída como universidade: através da incorporação de unidades, via de regra, oriundas de fundações particulares existentes no interior do estado e não a partir da criação de novas unidades públicas. Essas instituições passam a ser então, financiadas com recursos públicos. Entretanto, ao assumirem essas instituições a UEMG incorpora seu patrimônio, mas também, assume suas dívidas.

No contexto das atuais reformas da educação superior a relação, público e privado tem se constituído como uma das questões candentes. O movimento de privatização aparece vinculado ao incremento da rede particular no processo da oferta da educação superior.

Assim os anos 1990 vão ser caracterizados por um processo de reforma do Estado, privatização e segmentação da educação superior. (...) Destaca-se nesse período, que a ampliação da educação superior pública é, sobretudo efetivada pela criação e/ou consolidação de universidades estaduais, pequena expansão interna das IES federais e criação de IES municipais (instituições criadas, em muitos casos, para garantir a expansão do ensino superior privado subvencionado pelo poder público). (DOURADO, 2010, p. 125)

A consolidação da UEMG como universidade pública caminha nessa direção/tendência à medida que essa tem incorporado fundações educacionais do interior do estado – assemelhando-se à criação das municipais exemplificada por Dourado (op. cit.). No caso da UEMG, faltam estudos que compreendam o caráter e o desdobramento dessa forma de construção da relação público e privado. No qual, o público incorpora o patrimônio e as dívidas do privado.

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

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

A expansão da universidade parece se configurar como um campo de disputa no qual há interesses de diferentes setores envolvidos. Quais são os mecanismos de regulação que norteiam esse processo? Pois, muitas vezes, a incorporação ocorre independentemente das condições físicas e materiais da instituição de origem, que de um modo geral, são faculdades isoladas que não têm condições físicas de laboratórios, bibliotecas, etc...

A docente entrevistada descreve uma situação que envolve uma das unidades e que reflete essa situação de falta de estrutura adequada.

Não têm condições ideais; há pouco tempo Monlevade estava com maior problema aí não tem laboratório, não tem equipamento e é escola de engenharia. Eram fundações e funcionam como agregadas. Barbacena funciona no colégio militar. Nós pagamos 70.000 de aluguel aqui [na FAE]; eu acho que é isto; não conseguimos encontrar com duas salas porque são duas por andar. Um projeto de universidade sem dinheiro e sem perspectiva de como vai ser; eu acho que é o financiamento, a falta de autonomia administrativa e financeira porque ela conspira contra a autonomia acadêmica. (Professora P1).

Além dos aspectos concernentes às políticas públicas, sobretudo no que diz respeito à relação público-privado, há outras questões que permeiam o processo de incorporação/estadualização: como se constroem as relações interpessoais, a subjetividade e o clima institucional nesse cenário? Essas são questões que podem servir para investigações futuras.

Um dos elementos que tem dificultado o crescimento da universidade em Belo Horizonte na percepção das docentes entrevistadas, é a não construção do *campus*. No caso da FAE há projetos para a criação de novos cursos de licenciatura que não são implementados por falta de espaço físico.

Em relação ao *campus*, a gestora entrevistada argumenta que:

A construção de outros *campi* no interior que têm terreno. Estão quase perdendo o terreno, mas não têm o insumo. Não basta ter o terreno, tem que ter os insumos. Agora você olha, o próprio governo anunciou agora a abertura de licitação. Mas o primeiro edital foi feito ‘praticamente em abril do ano passado, eu acho. Esse edital como estava com falhas técnicas, foi retirado. Não chegou nem a ter os pacotes abertos. Mas só que esse edital falava de construir partes, falava de construir a infraestrutura toda, a Escola de Música e a FAE. Só que aí veio uma ordem do governo que nós só poderíamos abrir um novo edital se tivéssemos dinheiro para anunciar a construção toda. O governo deu essa ordem, mas não deu nenhum tostão para a gente fazer isso. Aí colocou como condição que nós vendêssemos o terreno de 29.000 m² que a gente tem em frente ao outro terreno onde o *campus* BH será construído. Já saíram dois editais e o terreno não foi vendido. Então, o que aconteceu: houve aquela manifestação dos alunos da Música e da FaE aqui. E, no dia seguinte, apareceu a notícia do governador autorizando que licitação fosse feita por partes. Então, está nesse pé porque, o DEOP precisa de noventa dias para fazer a licitação. Aí ele acredita que em dezembro já saia e comece a construção no início de 2014. Demorará um ano e meio. Foi o que eu fui informada digamos. (G1)

A questão do financiamento é também abordada pela entrevistada que chama a atenção para o fato de que, o processo de expansão da universidade vem ocorrendo sem que haja um incremento na dotação orçamentária.

Na verdade, a gente percebe uma universidade *multicampi* que não tem um orçamento bom. O orçamento nosso é o seguinte: nós tínhamos até 2006 ou 2007 só as unidades de Belo Horizonte. A partir daí, foram criando novas unidades públicas. Mas nós não tivemos nem aumento de funcionários, nem aumento de orçamento. Então nós tivemos que fazer o quê? Pegar um bolo que nos tínhamos que dividir com seis filhos e passar a dividir com 12. Obviamente, que a fatia vai ficar menor para cada filho. E nem é equânime também. Nós temos assim, um apoio, mas há pouco tempo, da Fundação Renato Azeredo. Ela apoia financeiramente as unidades e, também, as Pró-Reitorias e a Reitoria. Isso é combinado na reunião do conselho diretor e depois do conselho curador. Isso já nos alivia um pouco. Mas não resolve o nosso problema. Nós temos problemas digamos: tivemos que restringir viagens a congressos e agora o governador acabou de cortar de verdade. Então, pelo Estado a gente não consegue nada. Talvez por alguma agência de fomento ou, em algum caso ou outro, pela FRA. Nós não temos como. Isso tudo dificulta muito nosso trabalho.

Quando você está começando a avançar vem uma medida que não é para você universidade. Mas, uma medida para sistema inteiro. Você entra nela sendo generalizado sem poder ser. (G1)

A universidade vem, de acordo com as entrevistadas, diversificando suas fontes de financiamento através de projetos e parcerias. A gestora descreve esse processo de diversificação e relata alguns efeitos da restrição orçamentária na instituição.

A maioria ou é por projetos da FAPEMIG que as pessoas concorrem ou é por projetos da UAB do governo federal ou, do FINEP. Igual agora, a FAE está tendo agora o dinheiro daquele mestrado. A maioria por agência de fomento. Nosso orçamento é exíguo. O orçamento estadual é exíguo. O governo não permite quase nada disso. Tanto é, que para as nossas viagens a gente pede para o setor financeiro e a gente só recebe a resposta com o carimbo não há disponibilidade. Daí, você buscar outras fontes. (G1)

O depoimento acima suscita algumas indagações: como restringir o apoio financeiro para viagens em uma universidade *multicampi*? Como fica a questão da produtividade do docente que necessita viajar para congressos e outros eventos relevantes para a sua atuação e formação?

A docente vincula a dificuldade de consolidação da instituição como universidade pública à restrição financeira/orçamentária.

Eu penso que nós estávamos ou estamos numa luta permanente para consolidar essa universidade. Eu acho que o grande problema da universidade é não ter uma questão de orçamento ou orçamentária que garanta a ela autonomia didático-pedagógica inclusive, financeira. (P1)

A questão orçamentária é também motivo de preocupação da atual gestão do sindicato, em especial, frente ao atual processo de incorporação de fundações do interior à UEMG. A entrevistada, denominada P2, informou que o movimento divulgou uma Carta Aberta defendendo o processo de estadualização, ou seja, a absorção de fundações, no caso seis, pela UEMG. Tal processo vem tendo um acompanhamento do Sindicato de Professores da Rede Particular – SINPRO/MG, pelo fato das fundações serem privadas. Conforme documento veiculado pelo SINDUEMG – a “Carta Aberta”, o movimento é favorável à incorporação das fundações à UEMG por considerar esse processo coerente com a luta em favor do ensino público, gratuito e de qualidade para todos. Entretanto,

chama a atenção para alguns limites e problemas que, no documento aparece sob a denominação: “pontos obscuros”:

- Ausência de esclarecimentos aos gestores e profissionais, por parte do poder público, sobre os recursos destinados a essa ampliação;
- Falta de infraestrutura adequada nas unidades já existentes tanto na capital, quanto no interior;
- Necessidade de concursos públicos para docentes e técnico-administrativos;
- Não contratação de funcionários para a função administrativa;
- Corte de gastos;
- Demora e falta de planejamento para a construção do novo *campus*.

O movimento ressalta a importância da ampliação da universidade enquanto instituição pública, sustentada no tripé ensino, pesquisa e extensão e na valorização do corpo docente.

O que se pode perceber tanto na visão das professoras, quanto da gestora, que há uma ausência de políticas públicas efetivas para a universidade, em especial, no que concerne ao financiamento. A universidade vem, de acordo com as entrevistadas se expandindo através da incorporação de novas unidades educacionais, normalmente, fundações do interior. Esse processo de expansão implica no crescimento do número de alunos. Como assegurar a propalada expansão com qualidade se o orçamento se mantém no mesmo patamar – 2 % do orçamento geral.

Como foi discutido, o atual cenário das políticas do estado de Minas Gerais é marcado pelo corte de gastos e pela ênfase nos resultados. O objetivo da próxima seção é apresentar a visão dos sujeitos acerca do choque de gestão.

4.2.2 – A VISÃO DOS SUJEITOS ACERCA DA POLÍTICA DO CHOQUE DE GESTÃO

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

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

(...) essas reformas tipo choque de gestão e esses decretos que surgem assim só cortam as coisas da gente. Como cortam dos outros. Por exemplo, estão querendo que a gente corte vinte por cento do pessoal de recrutamento amplo. Nós estamos com déficit de funcionários. Outra coisa, que cortaram também... Vamos supor, se saiu alguém e ficou uma DAI, vamos supor, você não pode pôr outra pessoa no lugar porque eles congelaram a DAI. Eu não posso dizer que isso é um avanço. É muito complicado trabalhar assim. Estamos com um caso sério de duas pessoas do CEPEAD

que nós não estamos podendo designar. Se essas pessoas saírem, nós estamos perdidos. Porque o povo não tem noção do que o CEPEAD faz aqui dentro. Entendeu? Isso é muito sofrido para o gestor por que há uma ingerência muito grande por parte da SEPLAG. E aí o quê que acontece? A gente que é uma universidade por parte da constituição, pela LDB, pelo nosso estatuto a gente tem autonomia financeira etc., mas não está tendo. Para designar uma pessoa tem que perguntar para a câmara de planejamento e gestão da SEPLAG se pode. (G1)

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

Essa política do choque de gestão ela é de uma tal maneira perniciosa à produção científica e à produção acadêmica! porque... por mais que a gente possa dizer que houve um programa x com bolsas para qualificação... nesse momento há algum processo de fomento para a pesquisa acadêmica através lá da FAPEMIG mas a gente vê claramente as condições, e é isto que eu sinto dentro do processo de gestão e vai muito da gestão por resultados. A gente está vivendo um momento em que tem que ter em mãos resultados, que, inclusive, são resultados imateriais muitas vezes, e a gente tem que entrar no lance da competição, das publicações, de um quanto isso, de quanto aquilo. Esse padrão CAPES que eu diria que o padrão de cobrança que do ponto de vista dessa política de gestão, comparado aí aos grandes movimentos, que é um padrão de cobrança de copa do mundo, é um padrão FIFA na hora da cobrança, mas que na hora de garantir as

condições para que essa produção exista, ele é um padrão pífio; não tem nada de FIFA. Por que é um controle que vai desde o material que você poderia ter disponível para você fazer um acesso à uma rede de internet ou ter um software, ter um espaço para que você pudesse receber, dialogar, publicar... (P1)

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

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

De acordo com a autora, os Estados adotaram algumas medidas para viabilizar essas mudanças, calcadas em alguns princípios:

- A racionalização dos recursos;
- A adoção da avaliação gerencial que visam ao controle do sistema educativo, por parte do “núcleo central”, mas sem intervir diretamente na sua gestão, pelo menos no que tange a melhoria da oferta educacional;
- A flexibilização da gestão. No caso específico da educação superior, através da diversificação das instituições; da implementação de contratos temporários, precários e substitutos.
- A descentralização gerencial, pela qual, os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de forma concentrada, num núcleo, mas com descentralização da gestão administrativa, com o que se mascara a heteronomia, na exata medida em que se constrói uma “ilusão de participação”, por meio do apelo a um compromisso e envolvimento dos segmentos educacionais, inclusive no financiamento, ainda que parcial do sistema;
- A privatização dos sistemas educacionais, compreendendo não só seu aspecto visível, qual seja, a privatização ou o (des) investimento do Estado na educação superior pública. (MANCEBO, 2011, p. 70-71)

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

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

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

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

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

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

Embora aborde a realidade da Argentina, as análises da autora contribuem para a compreensão do papel que o CG vem desempenhando na gestão da educação e como que a questão da responsabilização se configura.

Em face das relações que vêm sendo estabelecidas entre a UEMG e o órgão central – SEPLAG a noção de *accountability* parece adequada para caracterizar a materialidade da política de avaliação de desempenho.

Como lembra Afonso (2009a), o conceito de *accountability* é denso e polissêmico e se encontra em construção no contexto português. O autor associa este conceito a três dimensões: a avaliação; a prestação de contas e a responsabilização. No caso português,

de acordo com o autor, há pelo menos, quatro formas de *accountability*: desempenho docente; avaliação institucional; exames nacionais e publicitação dos *rankings*.

Afonso (2009 b) fala de uma forma de *accountability* que tanto pode anteceder, como preceder a avaliação. O quadro abaixo sintetiza as características do modelo:

QUADRO 9 – MODELO DE PRESTAÇÃO DE CONTAS E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO

Accountability	Avaliação <i>ex-ante</i>	
	Prestação de Contas (answerability)	Fornecer informações Dar justificações; Elaborar e Publicitar relatórios de avaliação
	Avaliação <i>ex-post</i>	
Responsabilização	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas (enforcement) ➤ Assunção autónoma de responsabilidade ➤ Persuasão ➤ Atribuição de recompensas materiais ou simbólicas ➤ Avocação de normas de códigos deontológicos ➤ Outras formas legítimas de responsabilização 	

Fonte: AFONSO (2009b, p.60)

No caso da pesquisa, em face do objeto delineado, interessa a avaliação de desempenho docente. Na realidade observada, no caso de Minas Gerais, mais especificamente em relação à UEMG.

A forma parcelar aqui identificada parece convergir para a dimensão da prestação de contas. Os docentes têm sido chamados, através da avaliação de desempenho individual, a prestarem contas (*accountability*) de suas competências e de sua produção. No sistema de avaliação em tela, o docente que obtiver, no mínimo 70% como nota na ADI, fará jus ao prêmio de produtividade – a gratificação de desempenho individual.

Não se trata, pois de um sistema de *accountability*, mas sim de algumas dimensões que se fazem presentes nos processos de avaliação de desempenho e institucional. O que se observa é que a dimensão da responsabilização se faz presente tanto do ponto de vista

institucional como do ponto de vista individual. Os docentes têm sido chamados a produzirem mais e com qualidade.

No contexto do CG uma das ferramentas de prestação de contas têm sido a avaliação institucional que se traduz na avaliação e identificação das metas alcançadas. Outra ferramenta de prestação de contas, aí de cunho individual, é a avaliação de desempenho de professores e de servidores.

A visão da docente ligada à atual gestão do sindicato, embora não seja a institucional pelo fato do movimento sindical ainda não ter um posicionamento formal acerca do programa do CG, parece refletir a relação que os docentes de um modo geral demonstram frente à avaliação de desempenho e ao PGDI marcado por questionamentos.

Em relação ao choque de gestão e ao acordo de resultados é um posicionamento quase geral aqui na faculdade é uma dificuldade lidar com esta política do PSDB. Há dificuldade de aceitar isso e de ver uma coisa plausível para a educação. É uma coisa complicada entender. Entender não, aceitar este modelo em termos de organização das políticas de governo. Eu particularmente sou muito crítica com relação isto. Acho que é um falatório danado e que de ação concreta tem muito pouco. Teve uma propaganda muito grande, um investimento imenso na divulgação disto e dentro disto, a avaliação volta com peso grande. Não sou a favor disso. Eu acho que se a gente for entender detalhes como isto está funcionando eu acho que um grande imbróglio. (P2)

Como se pode observar, a percepção das docentes do sindicato em relação ao choque de gestão é a de que esse se configura como um programa, no caso do entendimento da docente ligada ao SINDUEMG, como uma política de governo, de um governo específico, que, traz consequências para a organização do trabalho na universidade que limitam sua possibilidade de crescimento e de consolidação enquanto instituição pública.

O conceito de institucionalização é relevante para a compreensão da forma como o CG se insere na organização do trabalho na universidade.

De acordo Dicionário de Ciências Sociais (1987), o termo institucionalização é usado em linguagem sociológica para indicar: o processo pelo qual se formam padrões estáveis de interação e organização social baseados em comportamentos, normas e valores formalizados e legitimados. A institucionalização social é processo constante

que não só resulta da formação de novas instituições, mas ocorre potencialmente dentro de instituições existentes que se transformam em outras, ou ampliam sua área de vigência e validade. Esse processo só é limitado pelos próprios limites de variabilidade dos diversos sistemas e subsistemas sociais, e pelas peculiaridades da cultura. É o que torna o comportamento social previsível, definindo tudo o que pode ser objeto de expectativa e é considerado legítimo no desempenho de papéis sociais específicos. Seus principais aspectos são: a) definição dos objetos básicos da instituição, que podem ter expressão simbólica no comportamento dos atores; b) definição dos termos e posições de intercâmbio para os diferentes indivíduos ou grupos participantes, que pode ser informal, regulada pelo costume, por um estatuto ou contrato; c) definição de esquemas de organização de normas que servem como canais de troca e que visam a garantir as formas de intercâmbio e manutenção das normas; d) finalmente, a legitimação de tudo isto, o que é feito através da intervenção ou chancela do sistema de poder e do Estado. (RIOS, 1987, p. 687)

O CG se apresenta “apenas” como um mecanismo de gestão pautado na construção de uma gestão eficiente. Entretanto, à medida que esse vai se institucionalizando, vai construindo novas formas de regulação que contribuem para o fortalecimento do Estado enquanto avaliador. Nesse contexto, ele vai produzindo novas formas de regulação que, juntamente com os mecanismos de avaliação, tem possibilitado o Estado a “monitorar a distância” a educação superior.

Os depoimentos das entrevistadas trazem algumas questões significativas sobre esse movimento: que a propalada gestão eficiente baseada no corte de gastos pelo governo, implica no corte do orçamento para a instituição; na não reposição de pessoal, em especial os técnico-administrativos; se não na perda, pelo menos, na diminuição da autonomia da universidade. Um exemplo dessa diminuição da autonomia é citado pela gestora que afirma que a contratação de pessoal de cargo comissionado depende da aprovação da Secretaria de Gestão, e, como foi explicitado anteriormente pela própria entrevistada, não têm sido autorizadas novas contratações (DAI).

Como argumenta a representante do movimento docente, o momento é de centralidade nos resultados que na verdade, pode contribuir para o aumento da competição entre os pares.

Para a entrevistada P1, os resultados não refletem as condições institucionais para o desenvolvimento do trabalho na instituição. Os padrões de produtividade impostos se distanciam das condições que são oferecidas para a produção dos resultados.

Como vem sendo discutido, as avaliações institucionais e de desempenho individual vêm se constituindo como mecanismos de regulação das relações de trabalho. No Estado de Minas Gerais, os resultados da avaliação de desempenho individual têm sido utilizados na composição salarial à medida que servem, como foi apresentado anteriormente, de base de cálculo para as gratificações aos que servidores fazem jus.

Além do CG, outro mecanismo de regulação que vem sendo institucionalizado na UEMG é a avaliação de desempenho. Nesse sentido, a próxima seção tem por objetivo, apresentar a visão dos docentes e da gestão em torno da avaliação de desempenho.

4.3. – A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO: DOIS OLHARES EM QUESTÃO

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

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

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

Com o intuito de se analisar a visão dos sujeitos acerca da ADI foi elaborada a seguinte questão: em seu entendimento, o trabalho do professor deve ser avaliado, ou seja, ser submetido a avaliações de desempenho? Foi solicitado que o docente respondesse sim ou não à questão e justificasse sua escolha.

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

TABELA 11 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM AÇÕES REFERENTES AO PROGRAMA DE GESTÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL (PGDI) E A OPINIÃO SOBRE O FATO DE QUE O PROFESSOR DEVE SER AVALIADO

Ações referentes ao PGDI		
	Sim	Não
Passou por processos de avaliação de desempenho individual		
Sim	23	10
Não	1	0
Conhece os fundamentos legais do PGDI		
Sim	12	3
Não	12	7
Tem conhecimento sobre as finalidades do PGDI		
Sim	17	6
Não	7	4
Tem acesso aos resultados da avaliação de desempenho		
Sim	21	8
Não	3	2

FONTE: QUESTIONÁRIOS

Apresentam-se os argumentos dos que se demonstram favoráveis à avaliação do trabalho docente:

A avaliação tem caráter didático, para promover melhoria constante. **(Respondente 10)**

É preciso avaliar se nosso trabalho está atingindo os objetivos quanto ao desempenho dos alunos e as metas da instituição. **(Respondente 7)**

É essencial a avaliação do trabalho docente para a sua manutenção, ou seja, sem avaliação creio que esse trabalho corre sério risco de se tornar "cristalizado", inócuo, ultrapassado, fora de sintonia em relação à realidade. **(Respondente 13)**

O processo avaliativo deve ser de responsabilidade dos departamentos na condição de conhecedores do desempenho dos profissionais. **(Respondente 14)**

Penso que há sempre que possível melhorarmos a qualidade do trabalho e a avaliação nos coloca a reflexão - se fazemos com responsabilidade e auto-crítica. Às vezes vimos professores se avaliando com notas máximas sem criticidade nenhuma. A chefia é sempre muito respeitosa à nossa avaliação. **(Respondente 15)**

A avaliação está sempre presente em todas as ações da vida. Creio que devemos discutir a ampliar a sua forma, inclusive escutar o avaliado. **(Docente nº 17)**

Alguns respondentes que, embora afirmem concordar com a avaliação de desempenho, falam da necessidade de se modificar o processo:

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

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

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

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

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

Embora o respondente nº 10 afirme concordar com a avaliação de desempenho no trabalho docente, a considera inócua:

Creio que a avaliação de desempenho é importante para o próprio docente. Porém, penso que o tipo de avaliação de desempenho feita na FAE é bastante inócuo. Não me sinto avaliada, nem sinto que este atual modelo contribui com a instituição nem com o meu crescimento. Na minha opinião, trata-se apenas de uma formalidade burocrática. Em três instituições de ensino superior privadas que já lecionei a avaliação de desempenho realmente ocorre, com a participação dos alunos e com o retorno dos pontos frágeis e dos pontos positivos, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional. Sinceramente, não consigo conceber uma avaliação de desempenho na qual o aluno é excluído. Aqui na FAE/UEMG não tenho conhecimento da participação do discente no processo. Pelo menos nunca recebi retorno a respeito disso. Eu mesma elaborei um formulário e distribuo para os alunos me avaliarem. Quem pode avaliar melhor a minha atuação docente do que meus alunos?

O respondente número cinco também faz críticas ao instrumento utilizado.

Mas tenho muita inquietude quanto aos instrumentos adotados. Na maioria deles vejo o foco no cumprimento de tarefas e obrigações e quase nenhum espaço para identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores na resolução de problemas e situações que surgem. **(Professor nº5)**

Em relação aos argumentos apresentados pelos respondentes que não se demonstraram favoráveis à realização da avaliação de desempenho, há uma convergência em relação às críticas ao instrumento e ao caráter subjetivo da avaliação. Vejamos alguns exemplos:

Esta modalidade de avaliação em meu entendimento, aborda questões homogêneas, mais técnicas do trabalho que em nada ajuda a entender a complexidade do processo de ensinar e de gestão. Não contribui com a melhoria da qualidade do trabalho docente, a ênfase está no produto-desumaniza o trabalho docente. (**Professor nº 4**)

O depoimento do respondente nº 8 apesar de ser contrário à avaliação apresenta argumentos muito semelhantes aos do professor nº 1. Os argumentos do docente nº 8 são os seguintes:

É preciso avaliar se nosso trabalho está atingindo os objetivos quanto ao desempenho dos alunos e as metas da instituição.

Essa mesma linha argumentativa é seguida pelo respondente de número dois que também se manifesta contrário à avaliação considerando que essa leva em conta, aspectos quantitativos deixando de lado outros aspectos importantes acerca do trabalho docente, como por exemplo, as condições de trabalho.

Os argumentos do respondente nº 20 passam pela crítica ao processo de avaliação que não considera as condições de trabalho:

A avaliação proposta pela SEPLAG não contempla, ao que priorizar e realizar em uma Universidade. Os critérios são da ordem de mérito, total desconhecimento do papel da universidade e não compatível com a condição de trabalho oferecida pela UEMG. Muita burocracia e de pouco eficácia para a melhoria das condições de ensino/ pesquisa e extensão. A avaliação de desempenho por si só parece não avaliar o professor (sujeito) não que este contribui visando a valorização de sua carreira.

Já o respondente de nº 35 embora afirme não ter convicção sobre a avaliação ou não de desempenho docente, marcou como opção a alternativa número 2 (não). Esse docente afirma:

Não tenho muita convicção. Penso que o compromisso por si só é de muita responsabilidade. A avaliação envolve diversos aspectos que, somente através de uma 'pontuação', não representa a realidade. Talvez maior clareza e transparência.

O respondente número 38 parece discordar da forma como a avaliação tem sido realizada. Para ele:

Não da forma como é hoje: a partir de uma percepção subjetiva e incompleta por parte dos alunos e chefias da instituição. Uns por não entenderem ainda (1º e 2º períodos) a importância da disciplina para o

seu curso e profissão. Outros por não ter a vivência do dia-a-dia da sala de aula e não conhecerem o conteúdo e suas peculiaridades...

Registra-se ainda o caso de um docente que não marcou uma das alternativas (sim ou não), mas apresentou algumas considerações sobre a avaliação:

Complexa a questão. Do jeito que é feita não. As avaliações de desempenho não avaliam nada. Existem para avaliar algo mas muitas vezes o que está escrito não corresponde ao real. Além de intensificar e tencionar as relações de poder.
(professor nº 3).

O respondente acima afirma que a avaliação não cumpre o seu papel e que serve para “intensificar as relações de poder”.

Como se pode observar, para além ou não da concordância em relação à realização da avaliação de desempenho, parece constituir um consenso entre os respondentes que o instrumento de avaliação deva ser reformulado para que dê conta da complexidade e das condições do trabalho docente.

A percepção dos docentes acerca da avaliação de desempenho a caracteriza numa perspectiva quantitativa sendo utilizada muito mais como, no dizer de Peixoto (2009) uma forma de legitimar os recursos aplicados nas instituições de ensino.

Para a melhor compreensão da visão dos sujeitos acerca da avaliação de desempenho individual e do PGDI, foram elaboradas algumas questões relacionadas ao instrumento de avaliação. A tabela abaixo elucida o posicionamento dos sujeitos em torno da questão.

TABELA 12 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO OU PGDI E O FATO DE QUE O TRABALHO DO PROFESSOR DEVE SER AVALIADO

Percepção em relação ao processo de a avaliação de desempenho ou PGDI	O trabalho do professor deve ser avaliado	
	Sim	Não
As competências profissionais elencadas no formulário abrangem todo meu trabalho		
Não concordo	9	5

Concordo	16	5
As competências interpessoais elencadas no formulário do PGDI descrevem de maneira satisfatória minha relação com os alunos, pares e direção		
Não concordo	12	9
Concordo	13	1
O item disciplina avalia meu compromisso com o trabalho e com a instituição à medida que estabelece como critérios: a assiduidade e a pontualidade do professor e o uso adequado de equipamentos e instalações		
Não concordo	10	7
Concordo	15	3
O formulário do PGDI avalia de forma satisfatória a minha participação nas reuniões de trabalho coletivo		
Não concordo	15	8
Concordo	10	2
O formulário avalia de forma satisfatória a minha produção acadêmico-científica		
Não concordo	12	8
Concordo	13	2
O formulário avalia de forma satisfatória o meu trabalho em atividades de extensão		
Não concordo	20	8
Concordo	5	2
A avaliação baseada em competências possibilita a identificação de qualidades profissionais e pessoais		
Não concordo	16	9
Concordo	9	1
A dimensão quantitativa da avaliação de desempenho, ou seja, os pontos obtidos traduzem de fato o meu compromisso com o trabalho		
Não concordo	16	10
Concordo	9	0

Os resultados da avaliação de desempenho promovem uma melhoria na qualidade de meu trabalho		
Não concordo	15	9
Concordo	10	1
Os resultados da avaliação de desempenho são apropriados pelas instâncias superiores para promover melhorias na qualidade do ensino		
Não concordo	19	9
Concordo	6	1
Os resultados da avaliação de desempenho trouxeram mudanças significativas na carreira em termos de salário		
Não concordo	21	9
Concordo	4	1
Os resultados da avaliação de desempenho individual me incentivam a melhorar a qualidade de meu trabalho		
Não concordo	15	9
Concordo	10	1
Tenho percebido mudanças na instituição depois da implantação do PGDI		
Não concordo	18	9
Concordo	7	1
Os resultados do PGDI promoveram mudanças no ritmo e na intensidade do meu trabalho		

Não concordo	20	9
Concordo	5	1
A avaliação de desempenho me levou trabalhar de maneira mais individualizada		
Não concordo	22	10
Concordo	3	0
A avaliação de desempenho me incentiva a superar a qualidade do trabalho do meu colega		
Não concordo	23	10
Concordo	3	0
A avaliação de desempenho fez com que meu colega adotasse alguma atitude diferente em relação a mim ou ao meu trabalho		
Não concordo	23	10
Concordo	2	0
Eu me sinto levado a produzir mais para atender aos requisitos da Avaliação de Desempenho Individual		
Não concordo	21	10
Concordo	4	0

FONTE: QUESTIONÁRIOS

Alguns aspectos da tabela acima chamam a atenção. Entre os professores favoráveis à avaliação de desempenho, predomina a concordância de que, as competências profissionais elencadas no formulário abrangem todo o seu trabalho (16) e que o item disciplina do formulário avalia o compromisso com o trabalho e com a instituição (15). No que concerne à avaliação das competências interpessoais, observou-se um relativo “equilíbrio” entre as respostas sim (13) e não (12).

Mesmo os que manifestaram contrários à avaliação do seu trabalho, expressaram sua opinião acerca dos itens elencados. Em relação às competências profissionais elencadas no formulário o número de respondentes que afirmam concordar e não que essas abrangem todo o seu trabalho foi o mesmo (5) para cada resposta. No que concerne à avaliação das competências interpessoais entre os dez respondentes, nove afirmam discordar do fato desse item descrever de maneira satisfatória as relações interpessoais. Em relação à discordância de que o item disciplina avalia o compromisso com o trabalho e com a instituição, o número de discordantes foi sete.

Outro aspecto da ADI e do PGDI que constitui um importante elemento para se problematizar o caráter e o desdobramento da política de avaliação é o fato de que, o mesmo número de respondente que se mostra favorável à avaliação (16) afirma discordar que a pontuação obtida na ADI traduz seu compromisso com o trabalho. Tais respostas parecem ser elucidativas da necessidade apontada pelos respondentes de se repensar o instrumento de avaliação.

Merece destaque também, a visão dos sujeitos acerca da repercussão da avaliação, ou dos resultados da avaliação. Devido aos critérios estabelecidos para a avaliação de desempenho, sobretudo os que se constituem indicadores de produtividade, como por exemplo: participação em congressos; publicações; orientações e, considerando a tendência apontada pela literatura de intensificação do trabalho docente, foram elaboradas algumas questões relativas à alteração do ritmo de trabalho. A maioria (21) afirma discordar que a avaliação de desempenho levou a aumento da produtividade, da mesma forma, que a maioria (20) afirma discordar que a avaliação de desempenho promoveu mudanças no ritmo e na intensidade do trabalho.

A partir da compreensão de que as políticas de avaliação de desempenho individual e institucional, sobretudo por estarem inseridas nas políticas de modernização do Estado, visam à melhoria da qualidade dos serviços prestados, chamam a atenção dois aspectos: o fato da maioria dos respondentes (15) afirmar discordar que a avaliação de desempenho tem promovido a melhoria da qualidade de seu trabalho e (19) também afirmarem discordar que os resultados da avaliação são apropriados pelas instâncias superiores para promover melhoria na qualidade do ensino.

Conforme demonstrado no quadro acima, grande parte dos docentes se mostrou favorável à avaliação das competências profissionais pelo formulário, além de concordarem com o fato de que a avaliação no item disciplina abrange de maneira satisfatória a pontualidade e assiduidade.

Uma análise dos dados acima demonstra que, os docentes ainda não percebem mudanças no ritmo, na intensidade e na carreira decorrentes da instituição da avaliação de desempenho – algo que contraria as tendências da literatura. Um elemento pode contribuir para isso: o fato da ADI ser algo relativamente recente para a maioria dos docentes respondentes – os que se enquadram na posição de efetivados. Isso porque a lei que instituiu essa categoria de docentes foi promulgada já no final de 2007 e alguns efeitos dessa legislação começaram a surtir no ano seguinte, ou seja, em 2008. Até então, os docentes que se enquadravam na categoria designados não eram submetidos à ADI por não fazerem jus à GDPES.

A tabela abaixo elucida a opinião dos docentes favoráveis à avaliação do trabalho do professor frente às possíveis mudanças no trabalho.

TABELA 13 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO SOBRE A OCORRÊNCIA DE ENUNCIADOS EM RELAÇÃO AO TRABALHO NA INSTITUIÇÃO E O FATO DE QUE O TRABALHO DO PROFESSOR DEVE SER AVALIADO

Ocorrência dos enunciados em relação ao trabalho na instituição	O trabalho do professor deve ser avaliado	
	Sim	Não
Alteração no ritmo de trabalho, ou seja, aumento no volume de serviço dentro do mesmo regime de dedicação		
Sim	4	2
Não	15	4
Incorporação de novas funções e responsabilidades		
Sim	4	4
Não	15	4
Maior supervisão / controle de suas atividades		
Sim	7	2
Não	13	4
Aumento no número de alunos por turma		
Sim	0	0
Não	17	5
Maior apoio institucional na realização de suas atividades		
Sim	3	0
Não	15	7
Diminuição no tempo de lanche / descanso		
Sim	0	1
Não	19	7
Realização de parcerias com fundações, ONG's e empresas definindo novas formas de organização e gestão do trabalho		
Sim	1	1
Não	13	6
Oferta de Programas de Qualificação pela instituição		

Sim	2	2
Não	11	5
Maior exigência em termos de compromisso com os resultados institucionais		
Sim	7	4
Não	10	4
Aumento nas exigências para o desenvolvimento de trabalhos com Pesquisa		
Sim	8	6
Não	12	3
Aumento nas exigências para o desenvolvimento de trabalhos com Extensão		
Sim	4	3
Não	12	3

Fonte: Questionário

Como demonstrado na tabela apresentada acima, no entendimento dos respondentes, essas alterações no tempo de dedicação, no ritmo de trabalho e nas exigências em relação ao trabalho não se manifestam frente às políticas de avaliação.

No que concerne às relações de emprego, os docentes respondentes também não percebem mudanças.

TABELA 14 – ALGUMAS POSSÍVEIS DE MUDANÇAS DECORRENTES DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL E SEUS RESULTADOS E O FATO DE QUE O TRABALHO DO PROFESSOR DEVE SER AVALIADO

Ocorrência dos enunciados em relação ao trabalho na instituição	O trabalho do professor deve ser avaliado	
	Sim	Não
Melhoria nas condições de trabalho		
Sim	2	0
Não	21	8
Alteração no salário		
Sim	4	2
Não	20	6
Alteração no posicionamento na carreira		
Sim	4	3
Não	17	6
Mudanças em sua relação com a direção		
Sim	3	0
Não	21	9
Mudanças em sua relação com a chefia imediata		
Sim	3	0
Não	21	10
Mudanças em sua relação com os colegas		
Sim	24	9
Não	1	0
Mudanças na relação com os alunos		
Sim	24	9
Não	1	0
Melhoria na qualidade do ensino ofertado pela instituição		
Sim	2	0
Não	22	9
Melhoria na qualidade de suas aulas		
Sim	2	0
Não	22	10
Incentivo ao engajamento nas atividades de Pesquisa		
Sim	4	0
Não	19	8
Incentivo ao engajamento nas atividades de Extensão		
Sim	4	0
Não	18	8
Incentivo ao engajamento nas atividades de Administração Acadêmica		

Sim	3	0
Não	19	8
Aumento na produção acadêmico-científica		
Sim	4	3
Não	17	4
Incentivo ao uso de novas tecnologias ou outros recursos didáticos		
Sim	3	1
Não	20	5
Aumento das atividades levadas para casa		
Sim	4	1
Não	19	8

Fonte: Questionário

Ainda no que concerne à percepção dos docentes, os resultados da avaliação de desempenho não têm produzido, de acordo com sua visão, um efeito explícito sobre o ritmo e volume de trabalho, contrariando a tendência de intensificação do trabalho docente apontada pela literatura. Em contrapartida, embora os docentes afirmem não perceberem mudanças na forma e no ritmo do trabalho, os mesmos se sentem cobrados e responsabilizados tanto no que diz respeito à necessidade de incorporar novas práticas e conhecimentos quanto no que diz respeito aos resultados do desempenho da instituição e dos alunos, ou seja, tendem a experimentar um processo de auto-intensificação.

A fim de tentar perceber algumas contradições acerca da política de avaliação da instituição, procurou-se, nas entrevistas semiestruturadas realizadas com a gestora e com as representantes do movimento docente, contemplar questões que dessem conta dessa aparente contradição: a distância entre os objetivos declarados da avaliação e os efeitos esperados.

Em relação à política de avaliação institucional, ambas (tanto a gestora quanto a professora P1) afirmam que não se encontra estruturada embora sirva de parâmetro para gestão de pessoal no atual cenário. Segundo a gestora entrevistada,

A UEMG, ela está vamos dizer, com a política de avaliação institucional em *stand by*. Porque tinha uma avaliação institucional que punham no *site* e tal, depois que a Pró-reitora de Ensino entrou e quis transformar. Você lembra? Deu a maior confusão aqui e não se voltou ainda fazer esse tipo de avaliação global assim. Por exemplo,

uma coisa que me incomoda profundamente nessa avaliação de desempenho, não é a avaliação em si, mas o uso que certos diretores fazem dela.(G1)

A entrevistada chama a atenção para a forma como os resultados da avaliação de desempenho vêm sendo apropriados. Em relação à postura dos dirigentes face à avaliação de desempenho. Quando perguntada sobre o uso da avaliação, a gestora argumenta que:

(...) Mas alguns que, marcadamente... você vê e a SEPLAG não fala disso no manual de avaliação. Eles falam que a avaliação é para o sujeito melhorar e não para se punir o sujeito. Mas eu tenho visto casos focados em punição. Têm casos muitos sérios que têm me incomodando profundamente. (G1)

A gestora relata dois casos em que a progressão na carreira foi comprometida em função dos resultados na avaliação de desempenho.

Por exemplo, se você tem cinco avaliações de desempenho satisfatórias você pode mudar de nível. Só que eu acho... Isso é dentro de sua categoria, por exemplo, de um para dois, ou, dois para três, porque o outro você tem que ter titulação, não é? Agora: é uma coisa que eu penso é que eu até quero pesquisar sobre isso: que é uma coisa que está incomodando ultimamente: eu quero saber se o governo tem o direito através de uma lei de plano de carreira de dizer que o sujeito só pode passar de nível se ele tiver cinco avaliações satisfatórias. Porque eu acho que é um direito do servidor mudar de nível desde que ele atenda certos requisitos Você está entendendo a minha preocupação? Só que não posso te dizer seriamente se ele pode ou não fazer isso. Aliás, essa é uma pergunta que está na minha cabeça nessas duas semanas: por causa de um professor que foi avaliado bem em quatro avaliações e, depois de repente, a avaliação dele foi lá para baixo e acabou... e porquê que eu descobri isso? Porque ele mandou email para mim, ele não é daqui é do interior. Professora, porque todo mundo foi para o nível dois e eu e minha colega não fomos? Eu falei: deve ter tido algum engano eu vou saber para você. E quando eu fui saber no RH, eles me mandam essa resposta. E esse professor é um que não teve a carga horária dele ampliada porque o diretor disse que não. Quando na verdade, o formulário dele foi um dos mais completos. Aí você começa a ligar as coisas do quebra cabeças. Eu faço gestão assim (...). Não é porque eu sou a defensora dos fracos e oprimidos; eu sou justa. Então, quando eu vejo umas coisas dessas, eu começo a andar atrás para saber como eu vou destrinchar isto. Porque... essa pessoa entrou com recurso porque a avaliação dela foi uma das mais baixas. Com recurso na comissão de avaliação da UEMG que sugeriu uma nota. Só que a nota foi abaixo de 70. (G1)

A professora entrevistada (P1) também apresenta alguns questionamentos acerca do processo de avaliação institucional:

Olha, eu ajudei na gestão passada da universidade que era da professora “M”, a reitora. O processo de avaliação de desempenho tinha uma comissão geral e eu ajudei à professora, no caso, a professora “A” que era a pró-reitora de ensino que comandava estes questionários. E, no caso aqui da faculdade de educação, a professora “B” que era da comissão. Os dados eram muito estatísticos, mas foi eu quem fiz os dois relatórios. Eu quero relatar exatamente isto: a professora “J” ficou até julho de 2010. O relatório do final de 2010, quando eu fiz o relatório já era a professora “C” a coordenadora, a pró-reitora e, em conversa com ela, e ela viu que aquele procedimento que era um questionário amplo, aberto a quem quisesse responder. Mas eu fiz um parecer ao final daquele relatório indicando que aquela metodologia ela se prendia, embora levantasse até muitos aspectos da estrutura da universidade, ela era uma avaliação que não abria a possibilidade da gente ter um diálogo aberto em cima daquele processo e, que deveria rever esse processo, porque do jeito que estava ali era só quantificação, era porcentagem, eram assim por exemplo, oito servidores e achar a porcentagem de em cima de oito. Então, tinham equívocos, inclusive estatísticos e coloquei para ela que aquela metodologia de avaliação, também fazia parte do acordo de resultados, tinham muitos gráficos e se você entrar lá na página, ainda deve ter esses dados.

A respeito da tentativa de construção de uma política de avaliação institucional, a professora P1 afirma que, em 2011, houve um movimento nesse sentido:

E aí, vem a professora “C” em 2011 como pró-reitora e instala de novo um processo de avaliação. Eu estou falando da avaliação de desempenho interno da faculdade. Ela faz uma comissão e a gente tem aqui uma representação que é a professora “D” é que vai. Eu fiquei 6 meses aqui fora de Belo Horizonte em 2011 e cheguei em 30 de setembro; no dia 4 de outubro tinha uma reunião e eu fui convocada e fui convidada para ir, porque era uma reunião em que as pessoas e a professora “D” ia socializar o que estava acontecendo lá. Esse foi um problema que eu acho muito sério, foi uma incompreensão, por quê? Nós tínhamos um instrumento de avaliação de desempenho mais muito, muito pior do que era o anterior, porque era um instrumento em a pró-reitora anunciava assim: não! Que está ruim não quero saber, isso aí já está cansado de saber, segundo o relato. Acho que nós estamos querendo agora avaliar o professor e o projeto era exatamente esse: vamos avaliar o professor. Como mais uma vez, o desempenho de uma instituição estivesse centrado apenas no professor; claro, nós temos responsabilidades! Eu disse eu posso ser avaliada, temos que avaliar, mas dentro de um processo que seja dialógico, que tenha uma concepção de avaliar que seja na perspectiva de você avançar. E não avaliar na perspectiva de você excluir. (P1)

Apesar da avaliação de desempenho e da avaliação institucional virem servindo como mecanismos de regulação das relações de trabalho, a política de avaliação institucional

da UEMG não se encontra estruturada. Em relação à avaliação institucional, a entrevistada tece alguns comentários acerca do modelo e do instrumento:

Na verdade, não tinha mais de um modelo; o modelo era bem simples eu até tenho este modelo; eu guardei uma folhinha e eu achei essa folhinha recentemente. Este modelo era uma folha que me foi socializado por via digital; foi um xerox que a professora que era da comissão, a professora “D”, trouxe. Ele era inspirado numa concepção de avaliação que o consultor da universidade na época (...) que veio da UNB. Inclusive, o formulário que usava, ele usou um sistema de avaliação lá da disciplina dele e sem querer eles esqueceram de tirar o nome dele assim... E eles iam adaptando o instrumento. Então esta avaliação não aconteceu e, de lá para cá não teve outra; a não ser, as avaliações de desempenho essas que são feitas pelo sistema da SEPLAG. E aí esse tipo de avaliação contínua existir, mas aquela que era da universidade ela foi abortada, por conta... Ela acabou acontecendo, mas o movimento entre os docentes de resistência àquele processo, naquele momento, com uma equipe que tinha saído deste lugar aqui, com uma perspectiva crítica. E aí a discussão ficou muito responsabilizada e as pró-reitoras vieram discutir com a gente e o tempo todo a responsabilização caiu em cima de uma pessoa só que era a comissão, a professora “D”; dizendo que ela que não teria socializado. Eu disse: ela pode até não ter socializado, mas a ideia desta avaliação não é dela. A ideia desta avaliação é da alta gestão. (P1)

Ambas as entrevistadas chamam a atenção para o fato de que, frente à impossibilidade da instituição deixar de submeter-se à avaliação, houve um processo de negociação para que o instrumento fosse estruturado a partir de elementos que contemplassem aspectos do trabalho docente, que segundo uma das professoras, se aproximassem da “realidade”:

Nós tivemos alguma influência no nosso próprio instrumento de avaliação. Teve um determinado momento e eu não sei desde quando nós estamos com este sistema de avaliação, mas eu me lembro que a professora “E” ela era diretora de *campus* ainda, ela chegou a vir aqui junto com uma das meninas da SEPLAG e, eu falo que meninas porque pessoas que não têm 30 anos de idade. Fizeram os cursinhos aí de gestão e que aprenderam a fazer uns questionários. Acho que devem pôr no facebook. Eu tenho a impressão que é assim. Aquilo ali não tem teoria, tem procedimentos de avaliação, de gestão que são utilizados. Sei lá, eles jogam aí na internet e devem recuperar um questionário para fazer aquelas formulações. Eu me lembro da professora “E” esteve aqui com essas duas moças da SEPLAG e eu era chefe de departamento à época a gente conseguiu colocar coisas lá instrumento, como por exemplo, publicações. Só que tinha um jeito só e com certeza que os professores não tirariam cem, somente aqueles que estavam no programa de pós-graduação. Porque para ele alcançar 100, ele teria publicar em periódico indexado com *qualis* tal... Então, algo que nem sempre é possível para o docente. Então, ele pode ter a produtividade e a gente conseguiu alterar um pouco disto, de lá para cá, aí vieram os outros dois outros instrumentos. O instrumento em

que a avaliação se dá oculta; que é a seleção em que você avalia o seu chefe. Você é sorteado e seu chefe não sabe quem o que está avaliando. Eu mesma tive, como chefe departamento de psicologia, na avaliação um professor que falou: olha, (...), eu te avaliei, eu fui sorteado mas não consegui concluir a avaliação eu mandei... e, realmente, ele disse que não completou. E eu fiquei com uma nota que foi 92 ou 98, foi nota muito boa, mas não foi 100. Ele, no caso, quis confessar, então, esse tipo de avaliação... Em tese: tem muita gente pode achar que bom, que garante a democracia, porque, se eu for contar vou avaliar meu chefe, ele pode me perseguir. Mas por este lado sim. Agora também, eu não acho que é justo, é preciso também ter a condição... você pode recorrer lá a uma comissão dentro de suas notas, mas você como avaliado. Agora, como chefe você não tem como recorrer nesta condição. Quem está na direção de departamento, de centro eles têm uma avaliação e a nota dele fica porque ele nunca vai saber quem o avaliou. (P1)

Em relação ao processo de negociação com a SEPLAG/MG, a gestora entrevistada argumenta:

Eu consegui provar para [uma gestora da SEPLAG] que a nossa avaliação não poderia ser aquela que eles estão fazendo para todo mundo. Porque a gente não é igual a todo mundo. Mas como assim professora? E aí eu comecei a desenhar para ela nós temos ter três formulários, por quê? Porque tem gente que só aula. Tem gente que dá aula e faz pesquisa e extensão e tem gente que dá aula e é administrativo. Ah! mas não pode só dar aula! Pode! A lei garante maximizar. Eu comecei a mostrar para ela o que a nossa lei permitia. Depois os itens também foram todos modificados eles podem não ser um supra sumo mas, eles são a nossa cara. A partir daí, eu acho que até por influência nossa, outras instituições começaram a ter a avaliação com a cara deles. E, como você avalia todo mundo igual? (G1)

A construção do modelo de avaliação da forma como foi negociado coloca ênfase nas atividades de ensino e pesquisa deixando a extensão em segundo plano.

O que se pode depreender dos relatos das entrevistadas é que, a ADI e as AIs se configuram como um campo de disputa com visões e valores diferenciados entre os sujeitos.

Ainda sobre a tentativa de consolidação de uma política de avaliação institucional da UEMG, a professora P1 chama a atenção para o caráter punitivo que a avaliação pode vir a adquirir.

Essa metodologia do jeito que vinha eu acho que ela teria prejudicado até mesmo agora o processo de ampliação da carga horária professores. Eu achei aquilo ali um absurdo sabendo que as pessoas

que estão à frente da gestão foram pessoas que saíram daquele grupo construído aqui e que faziam críticas. A metodologia é tal, como o sistema é de qual forma enrijecido, à medida que você passa a ocupar um papel de gestor, numa hierarquia superior, você assimila com muita facilidade aquele discurso e você só sobrevive, me parece, naqueles locais se você passa a exercitar aquela metodologia de avaliação. Que são no meu entender, equivocadíssimas, porquê? Nós estamos falando de uma universidade, vamos abrir aqui para ver as condições que nós temos de trabalho para também sermos avaliados nessas condições de trabalho; vamos verificar, por exemplo, qual é o projeto que se tem para essa universidade, para a nossa faculdade de educação, por exemplo, a gente tenta há anos funcionar como faculdade, nós funcionamos como curso de pedagogia e não temos se quer algum outro curso. Agora sim, temos mestrado, temos *lato sensu*, mas não trabalhamos como faculdade de educação; não estamos formando os licenciados. (P1)

Em função dos padrões de produtividade impostos pelo CG e pela ADI, foi perguntado se entrevistada acreditava ter havido um aumento na produtividade dos docentes.

Não, de jeito nenhum. As pessoas estão indo produzir mais, acho que porque nós estamos, pelo menos aqui no caso da Faculdade de Educação, porque fizeram uma chamada maior para a qualificação docente, mas do ponto de vista do acordo de resultados e avaliação de desempenho está dentro da política de acordo de resultados, desse choque de gestão que é uma catástrofe não só para a instituição, mas para todo o estado de Minas Gerais.(P1)

O depoimento da entrevistada oferece elementos que possibilitam a compreensão das mudanças na organização do trabalho na universidade: parece estar havendo um aumento de produtividade no trabalho docente – o que pode caracterizar uma intensificação do trabalho. Entretanto, esse aumento não decorre, como foi demonstrado nas respostas aos questionários, da ADI em si, mas de outros fatores, como por exemplo, de uma maior exigência por qualificação do corpo docente.

A professora entrevistada questiona a efetividade das políticas instituídas pelo CG:

Mas há uma crise econômica porque, se os mecanismos de gestão estão tão aperfeiçoados, são pessoas tão capacitadas que propuseram isto e estão executando tarefas, porque este estado tem esta dívida monumental? Por quê? Por quê que não tem recursos para de fato, investir na educação? Então eu não vejo em hipótese alguma, olhando aqui o nosso setor, o que é este tipo de avaliação que tem estimulado a produtividade. Não passa por aí, passa por outras demandas, por possibilidade de pesquisa, por possibilidade de aperfeiçoamento, até mesmo por novas perspectivas de trabalho. (P1)

Ainda sobre a questão da avaliação, a professora P2 ligada à atual gestão do sindicato, embora não se posicionando em nome do movimento, argumenta que:

Então, o que eu penso em relação a isso: as avaliações sistêmicas, é difícil falar que eu sou a favor. Mas da forma que elas são organizadas num projeto de governo do PSDB e do jeito que está colocada eu sou frontalmente contra. Porque eu vou tentar falar do maior para o menor mesmo que eu não fale só da universidade, vou falar das avaliações externas de um modo geral do Estado. Porque eu acho que está colocado no centro das atenções. Eu não entendo que avaliação sistêmica deva ser o fator central dentro da educação e que a educação girar em torno das avaliações sistêmicas. Eu não concordo com isso. Porque eu acho que ensino tem que acontecer e a avaliação desempenho ser alguma coisa externa que vem e mede, mas não toda a escola ficar em função da avaliação sistêmica, girando em torno dela. (P2)

Como se pôde observar no depoimento da docente, essa não é contrária à realização de avaliações de desempenho, mas sim à centralidade que essa vem ganhando tanto na organização da educação básica, quanto da educação superior.

Como a avaliação sistêmica ganhou este lugar de centralidade e como o estado controla a educação, regula a educação. E criou um instrumento que eu acho muito mais do que avaliar a educação, regula e controla. Eu não acho que isso seja uma coisa boa para educação e não acho que isso serve como medidor da educação. Eu acho que a avaliação não mede a qualidade da educação. A avaliação tem que existir. Da forma como está organizada não mede a qualidade da educação. Na educação básica, por exemplo, quando foram criados os parâmetros curriculares, que deixam de ser parâmetros por que vem a avaliação e cobra justamente aquilo que ele está falando. Então, deixa de ser parâmetro. Então, vem salário que está acoplado ao percentual do ensino. Então se o professor e a escola têm 6,8 de nota, o professor vai receber 6,8 o percentual de seu salário. Eu não acho que deveria estar vinculado a prêmio; eu não concordo com esse tipo de coisa eu acho sinceramente, isso um absurdo. Tirando isso, eu acho que a escola não se mede dessa. O trabalho da escola não se mede assim. Poderia ser um instrumento de avaliação assim, mas não com esse peso; porque tem coisas que acontecem no cotidiano da escola não é mensurado pela a avaliação. Porque, por exemplo, nessa questão de avaliação, eu ouvi de diversos professores e diretores dizendo o seguinte: se você visse como esses alunos chegaram aqui e como eles estão saindo agora no final do ano, o resultado da nossa avaliação não seria 4,8 seria para além do máximo. O trabalho que a gente fez foi fantástico relativo à forma como eles chegaram. Fora isto, as avaliações não medem as questões sociais que afetam a escola, não mede as condições de trabalho dos professores. (P2)

A entrevistada enfatiza o caráter regulatório da avaliação. Ela serve em seu entendimento, de um lado, como elemento de recompensa ao professor – o percentual a mais em seu salário, mas por outro lado, ela não avalia a qualidade da educação e nem dá conta de mensurar alguns alcances que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à avaliação empreendida pela universidade, a docente argumenta:

Agora, aqui na faculdade nós acabamos de fazer. Ela é feita com maior descaso que eu já vi. Eu falo como chefe departamento e como professora que faz avaliação que ninguém está somando para aquilo. Porque a gente vê pelo fato da maioria dos professores considerar essa avaliação de forma mais crítica um pouco... Por outro lado, a gente não ter fôlego para ir contra ela. Então, a gente pega e faz. Não é isso que vocês querem que a gente faça? Então, a gente pega e dá uma nota só para todo mundo. Ou então, diz assim: nas condições que a gente tem, a gente faz o que pode, ou, então, tem o descaso. Nas universidades eu acho que a gente tem essa possibilidade de fugir um pouco mais do controle. Agora, vá lá dentro da educação básica e vê que inferno que é. (P2)

O depoimento da professora parece refletir as estratégias que os docentes adotam para “burlar” a ADI. Nesse trabalho, o emprego do termo estratégia é no mesmo sentido que o atribuído por Birgin (2000, p.98):

Entendemos por estratégias os comportamentos que os sujeitos desenvolvem e por meio dos quais tendem a produzir-se e a reproduzir-se, buscando manter ou melhorar os espaços em cenários diferentes, tais como o mercado de trabalho, o campo educacional ou a instituição em que trabalham.

Os docentes cumprem as exigências da ADI, como no dizer da entrevistada, com o “maior descaso”, atribuindo uma nota única para todos. São as estratégias adotadas pelos sujeitos para “sobreviverem” aos efeitos da avaliação de desempenho já que esses, dadas as condições em que se encontram, não têm, na percepção da entrevistada, como lutar contra a avaliação.

Então quando questionada acerca dos usos dos resultados da avaliação, a professora 2 argumenta que esses são apropriados ...

Para cobrar metas que ultrapassem aquelas que foram estabelecidas anteriormente. Por que em termos de resultados práticos, objetivos, para melhorar nosso rendimento, todo mundo já faz o que tem que fazer. Se a gente organiza três seminários de peso no ano, é o máximo que a gente dá conta com os recursos que a gente não tem, com falta de estrutura e com a capacidade que a gente tem de estar trabalhando. Eu não acho que altere grandes coisas não. Eu vejo a questão da

cobrança das médias nas reuniões de fim de ano. Olhe, a gente tem que tomar cuidado... Vamos supor, a meta era realizar tantos isso, tantos aquilo, então, vamos correr atrás. Então, quando isto é dito, de modo institucional, que a instituição precisa de render nesse sentido, dos professores, o que a gente percebe: a gente vai fazer, mas não é pela avaliação, eu acredito. Eu posso estar enganada. Eu até acredito que possa ter um grupo de professores que veste a camisa e tal... mas em relação aos que eu convivo, a maioria não considera uma questão importante. Pelo contrário, a gente queria combater isso e alguns deles também, mas é uma coisa que desta forma, não funciona. Infelizmente, como não temos as armas ainda, nós nos submetemos. (P2)

Ainda sobre o processo de apropriação dos resultados, a gestora entrevistada afirma que a avaliação de desempenho tem se assemelhado à política de avaliação institucional da universidade: reúne uma série de dados e esses dados não são apropriados e nem sistematizados.

Em relação a avaliação de desempenho, a gestora afirma que:

Olha, na verdade, a gente tem que ver o seguinte: não é a melhor forma de você fazer a pessoa melhorar a performance dela. Mas, não deixa de ser uma forma que ajuda por meios enviesados. Eu não concordo que deva ser assim, mas já que tem que ser assim, eu até avalio assim... não sei que eu não estou como diretora de unidade mais, mas se tivesse teria esses dados mais em mãos. Por exemplo, era um absurdo o número de professores que não entregaram o diário de classe na época. A gente ficava aqui em janeiro recebendo ameaças que as meninas iam entrar na justiça porque não tinham fechado o diário e elas eram de 8º período e não estavam podendo concorrer as coisas, porque... Entendeu? Então, assim... Não era pouco professor, tá? Uma das coisas que a gente quis pôr nessa avaliação de desempenho que parece uma coisa boba foi isto. Eu tenho até vontade de saber da secretária se isso melhorou. Eu até poderia te responder. Agora, quanto à questão de desempenho acadêmico eu também não posso mensurar isso. Por quê... Você faz até a pergunta aí: o que é que se faz com esses dados? É outra coisa que eu condeno. Nada! Isso seria também uma boa forma de avaliar a instituição se cada unidade levantasse o seu resultado na avaliação de desempenho e pensasse: que ponto aí está mais precisando de ser mais trabalhado. (G1)

No que se refere às mudanças no trabalho decorrentes da avaliação de desempenho, sua percepção é semelhante às das professoras ligadas ao movimento docente. A questão é: a avaliação de desempenho trouxe mudanças para o trabalho na universidade?

Não, até que trouxe. Trouxe mudanças, mas eu acho que incipientes. Na verdade, ela foi muito mais um interesse do próprio governo, que aí atrelado ao acordo de resultados e tal, tal, tal... Do que propriamente está preocupado com professor se ele vai melhorar ou não. Como as

unidades e a própria Reitoria não fazem isso, você me deu uma boa pista que a gente pode começar a pensar em fazer isso, ela não tem uma resposta, ela não tem como mensurar se houve... Por exemplo, vamos supor que se fizesse uma análise aí veria assim... quantos professores se titularam nesse período? Então, a avaliação de desempenho pode ter ajudado nisso ou, então quantos professores buscaram cursos de capacitação? Ou, não só titulação, mas também qualquer outro curso? Mesmo em relação ao uso de equipamento essas coisas. Para você ter uma ideia nesse meio tempo, quantos equipamentos deixam de estragar? São umas coisas que parecem bobas, mas com alguns itens ele poderia dar uma avaliação legal. (G1)

Ainda sobre a questão das mudanças decorrentes da avaliação, a entrevistada afirma:

Não, Não tem. Outra coisa: pode ser até que ela tivesse feito isso se tivesse chegado às instituições de outra forma. Porque ela chegou imposta. Uma coisa que eu te falo: eu trabalho no curso de pedagogia tem mais de 30 anos, a maior dificuldade que você tem e sempre teve aqui nos departamentos é você instaurar uma avaliação de alguma coisa. Eu por mim, nunca tive problema porque sempre que eu dei aula, na minha última aula, eu passava para os meus alunos, pedindo uma avaliação do meu desempenho. Eu, sinceramente, nunca tive medo de avaliação eu acho que a avaliação é uma coisa que te aponta aquilo você está indo bem ou aquilo que você precisa manter, ou, o que você precisa modificar. Mas muita gente teme. Muita gente teme... Era uma coisa muito difícil de você conseguir. Então, se aqui dentro que deveria ser feito algo planejado a gente não conseguiu? Você vai conseguir isso através de uma avaliação? A pessoa faz isso, mas faz com má vontade. Agora tem uma coisa que eu penso que se eu devo ser justa: lá mesmo que seja só discurso, eles falam que a avaliação não existe para punir as pessoas e eu tenho visto casos que estão punindo. (G1)

Apesar dos resultados da avaliação institucional (AI) incidirem sobre o cálculo da gratificação de desempenho individual, essa modalidade de avaliação ainda encontra-se em construção na universidade. Como foi apresentado nos discursos das entrevistadas, a avaliação institucional “encontra-se em *stand by*”, sendo que, de acordo com uma das respondentes, em 2011 houve a tentativa de institucionalização dessa avaliação.

Teve-se acesso ao instrumento de avaliação elaborado que seria aplicado na segunda quinzena do mês de outubro de 2011. A avaliação envolvia três sujeitos: alunos; professores e diretores e teria dois componentes principais: a avaliação da disciplina feita pelos alunos e a avaliação feita pelos docentes. Para os primeiros, os aspectos considerados são os seguintes: conteúdo da disciplina; atuação docente e autoavaliação discente. Para os segundos, a avaliação seria em relação à turma. O instrumento de avaliação constará anexo nesse trabalho.

Ainda no que concerne à avaliação institucional, consta no sítio da instituição uma chamada essa avaliação em 2011. Entretanto, não foi localizado qualquer resultado da AI desse mesmo ano.

A análise dos argumentos dos docentes acerca dos programas de avaliação de desempenho e de avaliação institucional a que UEMG vem sendo submetida suscita algumas questões que podem ser compreendidas à luz da definição de regulação proposta por Maroy (2011), que segundo o qual, esta está relacionada a processos múltiplos, contraditórios, às vezes conflituosos, de orientação de condutas dos atores de definição “das regras do jogo”.

Como se pode observar, a avaliação tem se constituído como um mecanismo de regulação da carreira. Entretanto, no cotidiano, os sujeitos parecem manter uma relação contraditória com avaliação de desempenho, à medida que essa parece estar sendo apropriada muito mais para o cálculo dos valores de salários e gratificações e como um mecanismo de coerção sobre o docente, que, propriamente para promover a propalada melhoria da qualidade dos serviços. Constitui um exemplo de coerção, um episódio relatado pela gestora: a não ampliação da carga horária de uma professora que havia tido duas avaliações de desempenho classificadas como não satisfatórias – pontuação inferior a 70%.

Em face do que foi discutido e da visão dos sujeitos acerca da política de avaliação da universidade, pode-se dizer que essa vem constituindo um mecanismo de regulação carregado de contradições. A avaliação pode ser compreendida, nesse contexto como uma regulação social no sentido atribuído por Birgin (2000, p.99):

A regulação social e as estratégias tomam corpo em instituições, sujeitos e histórias concretas. É com base nisso que se constroem as dinâmicas sociais que são as formas de organização social, as estruturas particulares de processos mais gerais. Assim, a sociedade está perpassada por múltiplas dinâmicas específicas: do conhecimento, do sistema político, de gênero, da organização produtiva, da tecnologia etc. Muitas delas se entrecruzam no espaço escolar.

Na percepção de uma das entrevistadas, a avaliação de desempenho contraditoriamente não tem surtido efeitos no sentido de levar a um incremento da produtividade.

Não, de jeito nenhum. Pelo menos sei também que este tipo de avaliação vai para a educação básica; essa regra, essa cultura do que faz tudo que eu faço e finge que eu faço; eu faço de um jeito que eu

estou fingindo que estou fazendo, essa avaliação porque o governo pediu para fazer, então você tem que cumprir o acordo de resultados, apagar a luz e diminuir o uso do banheiro e coisas do gênero... Eu penso que uma mudança no processo estrutural na questão de ter uma gestão transformadora, não porque a produção pelo que eu vejo, não está absolutamente vinculada a essa nota que as pessoas têm. Aliás, hoje tem outros mecanismos de cobrança. (P1)

O depoimento da entrevistada fornece uma importante pista para a compreensão da questão da avaliação: alguns docentes embora pareçam contrários à avaliação, não se manifestam formalmente; parecem adotar estratégias de resistência à avaliação – fazem apenas para cumprir as exigências formais das políticas de gestão.

Nesse sentido, parece que vão sendo construídas “novas regulações”, os docentes vão adotando estratégias para cumprir os requisitos da avaliação de desempenho, modificando, “as regras do jogo”, atribuindo, a mesma nota para todos, independentemente dos indicadores quantitativos. Esses parecem se submeter à avaliação, apenas para fazer jus ao prêmio de produtividade. Ao que parece, são essas as condições de possibilidade que eles encontram no atual contexto no qual o sindicato ainda não se encontra (re)estruturado.

4.4 – AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA UEMG A PARTIR DA VISÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Nessa seção, serão considerados nas análises os seguintes dados: situação funcional; regime de trabalho, forma de ingresso na carreira; apoio institucional para o desenvolvimento na carreira e salário.

4.4.1- AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA UEMG SEGUNDO O PERFIL DOS RESPONDENTES

A partir da análise do quadro de pessoal da Universidade do Estado de Minas Gerais, identifica-se um alto índice de professores com contratos temporários de trabalho – os chamados designados. As designações têm vigência até 31 de dezembro do ano corrente. Anteriormente à Lei nº 100 de 2007, tais contratos não apresentavam limites em termos de número de renovações. Cabe ressaltar que referida Lei instituiu a unidade de gestão previdenciária integrada – UGEPREVI do regime próprio de previdência dos

servidores públicos e dos militares do estado de Minas Gerais e institui também, o Conselho Estadual de Previdência – CEPREV.

Em função da alteração no regime previdenciário dos servidores públicos estaduais, houve uma alteração em sua situação funcional, sendo esses considerados a partir da promulgação da Lei, efetivados.

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

No contexto das reformas a que a educação superior vem sendo submetida, houve durante o percurso a pesquisa, um processo de alteração no regime de trabalho de alguns docentes – a regularização da carga horária – para 20 h ou 40h, que foi difundida sob a denominação de ampliação de carga horária. Tal ampliação foi regulamentada pelo Decreto 46024 de 16 de agosto de 2012. Embora a legislação seja daquele ano, a execução da lei ocorreu somente no segundo semestre de 2013. De acordo com a gestora entrevistada, esse movimento envolveu um processo de negociação junto à SEPLAG/MG.

A Tabela abaixo elucida a situação funcional e o regime de dedicação dos docentes respondentes da pesquisa (as respostas aos questionários refletem a situação anterior ao decreto):

TABELA 15 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A SITUAÇÃO FUNCIONAL E O REGIME DE DEDICAÇÃO

Situação funcional	Regime de dedicação				Total
	20 horas	40 horas	40 horas com dedicação exclusiva	Outro	
Efetivo	1	1	1	1	4
Efetivo / Efetivado pela Lei 100/2007	7	7	5	11	30
Designado	0	1	0	0	1
Total	8	9	6	12	35

Fonte: Questionário

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

Como o Decreto referente à ampliação ainda não estava em vigor, foi formulada uma questão acerca do interesse pela regularização/ampliação da carga horária. As respostas estão condensadas na tabela a seguir:

TABELA 16 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM O INTERESSE OU CONDIÇÕES DE PLEITEAR MUDANÇA DE CARGA HORÁRIA E O REGIME DE DEDICAÇÃO

Interesse ou condições de pleitear mudança de carga horária	Regime de dedicação			Outro	Total
	20 horas	40 horas	40 horas com dedicação exclusiva		
Sim	6	4	0	12	22
Não	0	0	0	1	1
podaria, pois geraria acúmulo de cargos					
Não se aplica à minha situação	0	5	5	0	10
Não tenho interesse	2	0	1	1	4
Total	8	9	6	14	37

Fonte: Questionário

Os dados acima demonstram que a maioria dos docentes (22) manifestava interesse na regularização de seu regime de trabalho. Cabe ressaltar, que aparecem na tabela quatro docentes que mesmo com 40 horas, afirmam ter interesse na ampliação. Esses casos correspondem àqueles que têm carga horária mista, ou seja, parte como efetivado/efetivo e parte como designados.

As mudanças que vêm sendo instituídas na universidade, sobretudo as afetas à carreira decorrentes da Lei nº100/2007 não se configuram como uma reforma educacional propriamente dita à medida que não são voltadas para essa área. Trata-se de uma reforma de Estado que teve como foco, a alteração do regime previdenciário.

Entretanto, essa reforma promoveu uma mudança na carreira docente – a criação de uma categoria funcional “nova” denominada efetivado. Essa nomenclatura se refere especificamente, ao servidor público que se encontrava em exercício na data da publicação da Lei.

A figura do efetivado é (re)produzida a partir da hibridação de duas outras figuras que se situam em dois polos opostos: o efetivo e o designado. O primeiro constitui o núcleo

estável da universidade e é formado por trabalhadores concursados e com o *status* de estável. O segundo embora configure a maioria em termos de número de docentes, constitui o núcleo periférico formado por trabalhadores temporários e instáveis.

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

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

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

Mesmo sendo instituída como parte de uma política do governo, a criação dessa categoria profissional parece também se configurar como uma regulação “por baixo”, pois a efetivação ocorreu muito mais em função da necessidade e do interesse do Estado em criar seu próprio fundo previdenciário que propriamente regularizar a situação dos servidores designados.

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

A diferenciação na execução da ampliação se deve a dois fatores. O primeiro, relacionado à correlação de forças dos sujeitos envolvidos, pois feitos os estudos que

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

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

Os dados quantitativos expressos em ambas as tabelas (15 e 16) fornecem indicadores de que as relações de trabalho na instituição se configuram, ou pelo menos, até a execução do decreto 46024/2012, se configuravam como precarizadas à medida que contava com um expressivo número de docentes com tempo parcial.

4.5 – O TRABALHO DOCENTE NA UEMG FRENTE AO MOVIMENTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

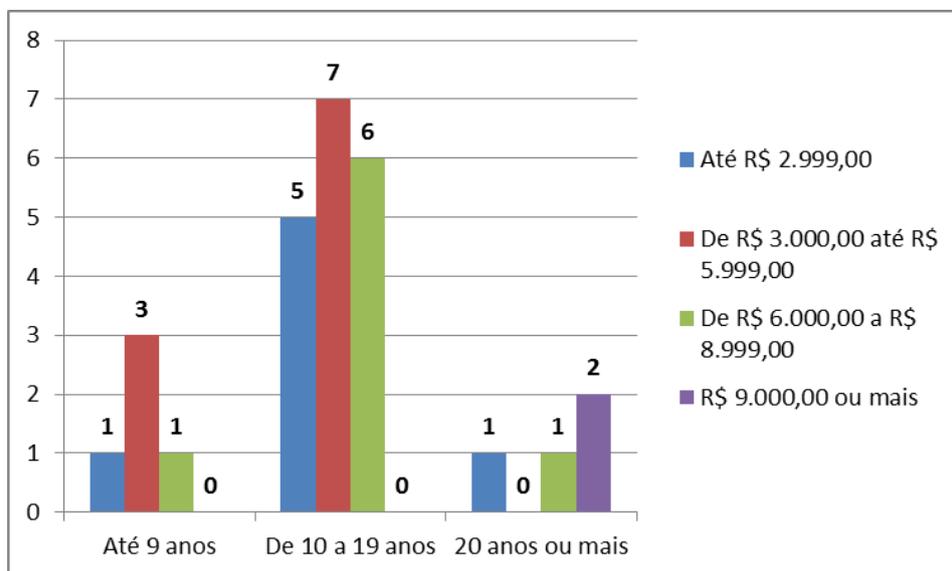
A presente seção objetiva analisar a atual configuração do trabalho docente na UEMG frente ao movimento das reformas educacionais. Para tanto, buscou-se apreender os mecanismos de regulação da carreira – tempo de atuação; salário e qualificação.

Como vem sendo discutido, a carreira na UEMG encontra-se em processo de institucionalização tendo em vista a criação do *status* de efetivado conferido aos docentes abrangidos pela Lei nº 100/ 2007 e o processo de ampliação da carga horária que os enquadrrou no regime de 20 ou 40 h.

A relação salarial na universidade se configura como uma questão candente, à medida que a amplitude salarial na instituição em termos de rendimento bruto chega ao valor de R\$ 12.185,43 e em relação ao rendimento líquido, de R\$ 7.700,00.

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

GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM O TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE NA UEMG E O RENDIMENTO BRUTO MENSAL NESTA INSTITUIÇÃO

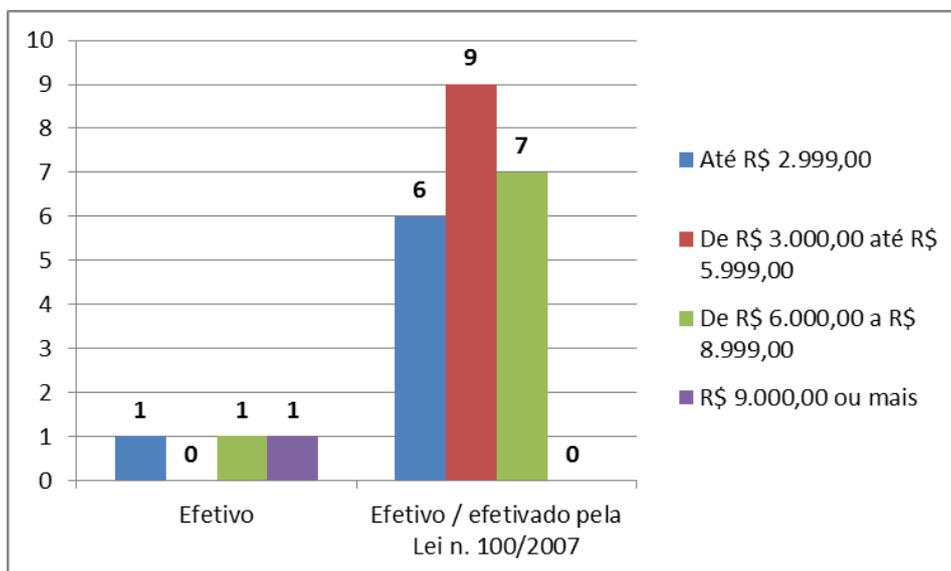


Fonte: Questionários

Nota-se uma maior concentração de rendimento na faixa de R\$ 3000,00 a R\$ 5.999,00 ao todo, dez docentes; da mesma forma em que há uma maior concentração de professores com até 19 anos de experiência. Os docentes que se enquadram na maior faixa de rendimento (R\$ 9.000,00 ou mais) têm o tempo de atuação igual ou superior a 20, o que permitir inferir que há uma relação entre tempo de atuação e salário, apesar de um desses declarar ter rendimento inferior a R\$ 2.999,00,

A variável situação funcional foi cruzada com o rendimento bruto com o intuito de analisar se a alteração dessa, teria alguma influência no rendimento percebido pelo docente. Entretanto, a primeira parece não influenciar a segunda.

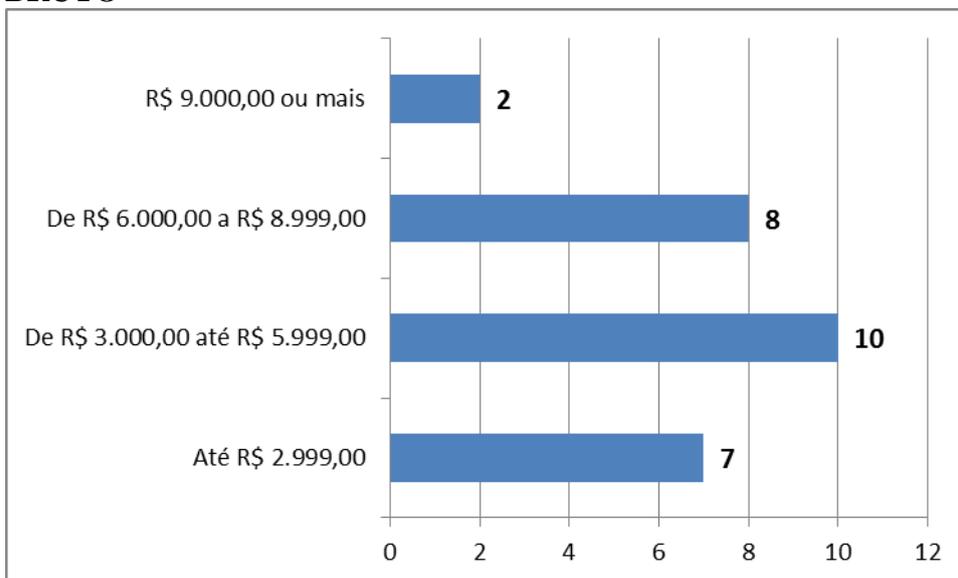
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A SITUAÇÃO FUNCIONAL E O RENDIMENTO BRUTO MENSAL NESTA INSTITUIÇÃO



Fonte: Questionários

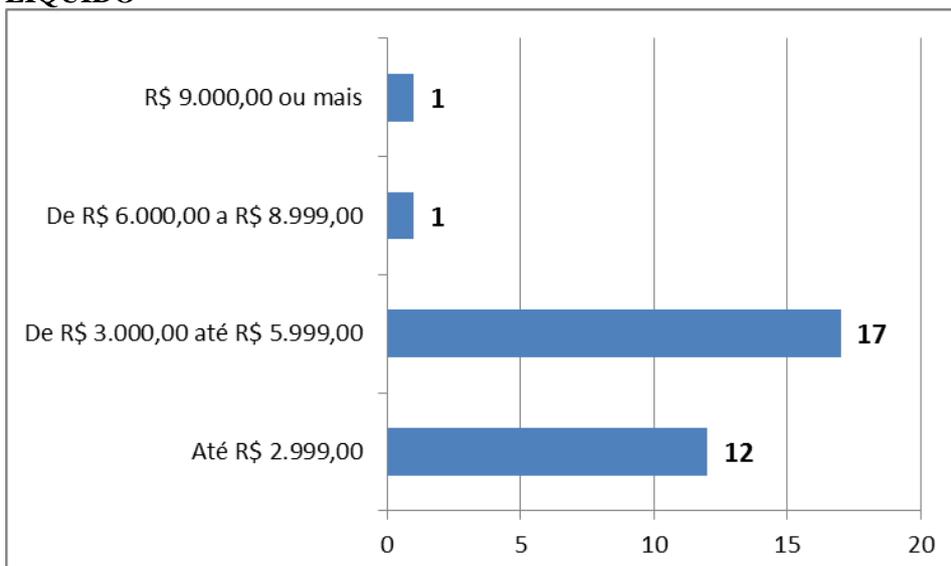
14 entrevistados não responderam a alguma das duas informações

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

GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES QUANTO AO RENDIMENTO BRUTO

Fonte: questionário

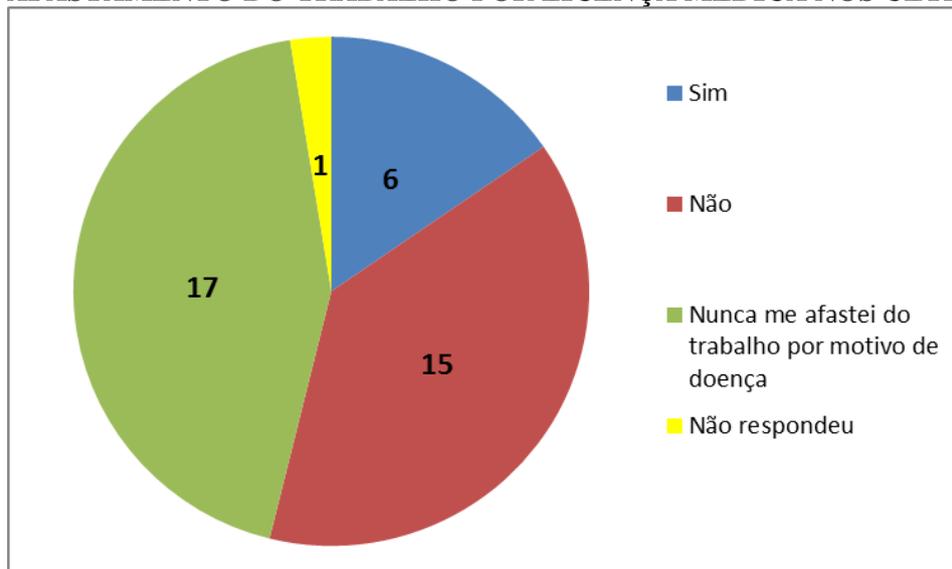
Em relação ao rendimento líquido, a faixa salarial altera significativamente, pois o número de docentes cujo rendimento é de até R\$ 2.999,00 aumenta para 12. Da mesma forma que sobe para 17 o número de docentes com rendimento até R\$ 5.999,00, conforme o gráfico abaixo.

GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES QUANTO AO RENDIMENTO LÍQUIDO

Fonte: Questionários

Outro elemento candente da política remuneratória é a gratificação de desempenho. Em que pese a legislação assegurar o direito ao servidor/docente à licença para tratamento médico, procurou-se saber primeiro, se os docentes da instituição vêm passando por processo de adoecimento e, em caso positivo, quando afastados para tratamento, se essa licença acarretaria perda na remuneração.

GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM O AFASTAMENTO DO TRABALHO POR LICENÇA MÉDICA NOS ÚLTIMOS 2 ANOS



Fonte: Questionários.

A maioria dos docentes da instituição declara não vir experimentando processos de adoecimento. Os que se afastaram por motivo de doença (6) não tiveram alteração em sua remuneração.

A maioria dos docentes não se afastou por tratamento de saúde num período superior a 60 dias. A questão referente ao afastamento deve-se ao fato do Decreto 45.042/2009 estabelecer que, o docente fará jus ao valor integral da GDPES desde que a licença para tratamento de saúde não ultrapasse esse período.

Nesse sentido, levanta-se uma questão: será que essa forma de regulação – o vínculo entre o pagamento da gratificação e o afastamento para tratamento de saúde pode contribuir para que o docente não tenha acesso a um tratamento em um período adequado? Eis uma questão que carece de maior aprofundamento em futuras investigações.

Cabe ressaltar que esses dados se referem a um recorte de uma realidade específica – a da Faculdade de Educação e da Escola de Design não abrangendo a universidade como um todo. De qualquer forma ficam algumas questões para futuras investigações: como se configura a relação entre as condições de trabalho e a saúde do docente na universidade como um todo?

4.6 – OS DOCENTES FRENTE ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO

A partir dos dados apresentados ao longo desse capítulo, percebe-se que o trabalho docente na instituição se insere num contexto de relações de trabalho que transitam entre a precarização e a institucionalização de uma carreira.

Como foi discutido, no decorrer da investigação, houve, na universidade, um movimento de regularização/ampliação de carga horária do docente que estabeleceu o regime de trabalho para 20 ou 40h.

A ampliação em princípio, poderá possibilitar um maior engajamento dos docentes em atividade de pesquisa e extensão. Essa é a percepção da docente entrevistada P1.

Então, eu acho que nós estamos vivendo, eu avalio, que esta ampliação é extremamente alvissareira; ela é algo que vai assim, dinamizar a nossa faculdade; mas houve um momento de esfriamento desse processo. Eu creio que para o próximo ano, nesse processo agora as pessoas vão se organizar melhor, vamos inclusive, porque eu acho que fica um pouco uma briga, uma disputa. Esse método burro de gestão, esse método miúdo sem uma perspectiva clara de lidar com a gestão, sem apostar na criatividade das pessoas, ela de um lado de cá a coisa demorou tanto para sair eu acho que muitas pessoas também se viram num determinado momento, eu tenho observado isso, ainda lidando quase igual àquele prisioneiro que foi posto recentemente em liberdade e está procurando o espaço dele para se integrar.

Há que se observar que, as relações de trabalho continuam marcadas pela diferenciação salarial e pela incipiente participação em programas de qualificação.

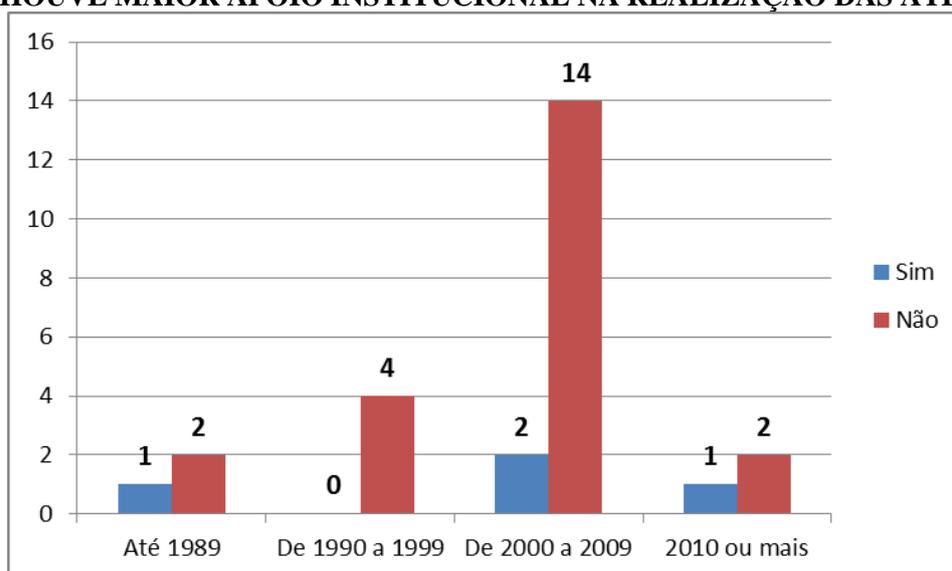
Até a realização da pesquisa empírica, quando os docentes se encontravam com carga horária e condições diferenciadas para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão havia um percentual reduzido de professores que se dedicava a essas atividades. No caso da pesquisa, dos 39 respondentes, foram identificados oito, ou

seja, cerca de 20% que desenvolvia essa atividade que é considerada como um dos tripés de uma instituição de educação superior categorizada como universidade.

Como foi apresentado, a qualificação dos docentes é um dos eixos estruturantes do PDI da instituição, inclusive, é um dos itens avaliados pelo Conselho Estadual de Educação. Entretanto, quando se analisa a questão do apoio institucional para o processo de qualificação ou, a oferta de programas de qualificação pela instituição, o número de docentes, pelo menos entre os respondentes ainda é baixo.

O gráfico abaixo ilustra a percepção dos docentes em relação ao apoio institucional para a realização em processos de qualificação.

GRÁFICO 7 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM O PERÍODO DE OBTENÇÃO DA TITULAÇÃO MÁXIMA E A PERCEPÇÃO DE QUE HOUVE MAIOR APOIO INSTITUCIONAL NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES



Fonte: Questionários

No que se refere à inserção do docente em programas de qualificação oferecidos pela instituição, o número de participantes é praticamente o mesmo.

A titulação máxima dos professores atende às exigências mínimas de 1/3 do corpo docente com titulação de mestre e/ou doutor tal como é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 de dezembro de 1996. Em relação à titulação, encontra-se a seguinte distribuição: especialistas= 30%; mestres=60% e

doutores= 10%. Os dados referentes à titulação diferenciam-se dos dados do censo educacional, embora atendam as exigências mínimas. O documento do Censo de 2011 traça como o perfil do “típico docente” das IES públicas, o doutor de tempo integral.

A distribuição dos docentes quanto ao apoio institucional no processo de qualificação / titulação é apresentada na tabela abaixo:

TABELA 17– DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM A TITULAÇÃO MÁXIMA E O APOIO INSTITUCIONAL DA UEMG NO PROCESSO DE TITULAÇÃO

TITULAÇÃO MÁXIMA	CONTOU COM O APOIO DA UEMG		
	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU
ESPECIALIZAÇÃO	2 (17%)	9 (75%)	1 (8%)
MESTRADO	7 (30%)	16 (70%)	0 (0%)
DOCTORADO	3 (75%)	1 (25%)	0 (0%)
TOTAL	12 (31%)	26 (67%)	1 (3%)

Fonte: Questionários

Os dados referentes ao processo de qualificação na instituição demonstram que a política da instituição voltada para essa ação ainda encontra-se incipiente à medida que o número de docente que contou com apoio institucional no processo de qualificação pode ser considerado baixo (31%).

Os dados acerca das condições de trabalho e ao perfil dos docentes referentes à titulação, ao apoio institucional para qualificação e ao regime de dedicação elucidam a percepção dos desses acerca do distanciamento entre os requisitos das avaliações de desempenho e as condições objetivas de trabalho.

4.7 – OS PROFESSORES DA UEMG E O MOVIMENTO DOCENTE

Como foi anteriormente argumentado, não foram localizados registros formais acerca do histórico do sindicato dos docentes da UEMG.

Entretanto, as entrevistas realizadas com duas professoras da instituição, tiveram como objetivos, tanto o aprofundamento de algumas questões concernentes às recentes

reformas para a educação superior, quanto, a compreensão da organização do movimento dos docentes.

Então, como anteriormente explicitado, foram realizadas entrevistas com duas docentes – uma do movimento anterior vinculado ao ANDES e outra, vinculada à gestão do atual sindicato – o SINDUEMG.

Os relatos da professora ligada à gestão do sindicato naquilo em que se pode denominar de primeira fase são de que, a gestão inicial foi eleita entre os anos de 1995 e 1996 e era ligada ao SIND UTE. Entretanto, como informa a entrevistada, havia um debate para que os docentes da instituição se organizassem como associação e que fossem asseguradas as especificidades da luta dos professores enquanto docentes da educação superior.

Na época, essa primeira associação que existiu, ela era vinculada ao ANDES sindicato nacional. Eu, particularmente, tinha uma dúvida naquele momento: se a gente deveria abrir mão de um sindicato forte e grande o que era o SIND UTE estadual e a gente vinha dessa política estadual e criar uma seção sindical que poderia criar uma questão que talvez a gente poderia ter alguma dificuldade. Mas houve aquela ideia: não, é universidade! A universidade tem que ter AD e já existe outra. Acabou que, à época, a professora “N” que foi a primeira presidente do SINDUEMG, depois ela se aposentou. Eu nem estava em Belo Horizonte quando veio a primeira diretoria. Eu estava estudando em São Paulo. Aí ela me ligou e falou: eu pus seu nome na diretoria. Eu falei: professora “N”, eu estou muito ocupada. E Enfim, eu acho que essa seção sindical nasce em 1996. Mas ela só vai até 2001 ou 2002. E hoje a gente tem um outro sindicato.

O outro sindicato a que a entrevistada faz referência é o atual (SINDUEMG). A entrevistada fala das bandeiras de luta do sindicato à época. Naquele momento, a questão salarial se configurava como crucial.

Então, o que eu posso dizer aí: que eu tinha alguma razão quando eu tinha uma preocupação de que naquele momento a gente ia começar uma associação pequena e que ela poderia não ter os frutos que a gente queria ter. Nós estávamos com um salário, (...) super defasado. No momento ou no processo de criação inclusive desse sindicato, nós não ganhávamos nem quinhentos reais para 20 horas naquele momento. Então eu penso que aquilo foi um processo de construção. Nós ficamos no limbo; eu digo assim: nós os docentes ficamos no limbo porque a Secretaria de Estado da Educação principalmente nos que éramos egressos do curso de Pedagogia do IEMG porque a secretaria de educação dizia: vocês não são mais da gente; vocês agora são universidade.

Como foi apresentado, a UEMG foi criada através da Constituição Estadual de 1989 e a transformação do curso de Pedagogia em Faculdade de Educação ocorreu em 1994. A entrevistada fala um pouco desse movimento.

Quando nós éramos curso de pedagogia do IEMG, nossa remuneração era 1.5, ou seja, 50 % do salário do professor de P6 ou P7. Que era graduação, especialização, mestrado, alguma coisa assim... Então nós temos uma vinculação. Toda vez que tinha... Desde esse plano de carreira que foi conquistado pela lei 9.413 ou 9.513 eu tenho que lembrar o número da lei. Quando a gente conquistou essa lei, vinculou a nossa remuneração. Quando nos passamos para a UEMG a nossa diferença do salário do P6 não dava 15%. Então, houve um achatamento salarial. Então, essa condição salarial foi muito importante para a gente se organizar. Enquanto instituição, enquanto entidade, acho que foi uma entidade muito importante. Mas com uma participação ainda muito pequena. E tinha alguns motivos para ser ainda muito pequena, pois a universidade estava começando. Ela era praticamente o *campus* de Belo Horizonte. Era a escola Gnignard e a FUMA que vinham de unidades particulares, cobravam mensalidade e não tinham essa visão que nós tínhamos do curso de pedagogia do IEMG de universidade pública. Mas viramos todos universidade pública e mais do que isto. Então nós éramos um corpo pequeno, o sindicato chegou a ter só cento e poucas pessoas associadas o que era muito pouco e a maioria era designada. Isso era ainda o grande problema do sindicato naquela época.

Como se pode observar no depoimento da entrevistada, a situação funcional dos professores se configurava como um problema que limitava a ação do movimento, tendo em vista o fato da maioria dos docentes da época ser constituída por designados, ou seja, profissionais com contrato temporário de trabalho. Ainda segundo a entrevistada, a ausência de um plano de carreira àquela época e os baixos constituíam fatores que acabavam contribuindo para que os docentes buscassem outras oportunidades em outras instituições daí, a rotatividade do corpo docente o que, em seu entendimento, limitava o fortalecimento do sindicato naquele momento.

Além disso, de acordo com a entrevistada, a vinculação ao ANDES parece ter se configurado como um campo de disputa.

E aí eu me lembro que os professores falavam assim: não... os que participavam: nós temos que ser do ANDES porque o ANDES é da universidade e outro é educação do segundo grau. Eu me lembro que na minha outra militância lá no SINPRO, no sindicato dos professores da rede particular, nós tínhamos uma crítica muito forte ao ANDES que pegava só e só pega, o setor da educação superior o que é uma visão assim muito elitista. Como se fosse aqui a educação básica e ali educação superior. Então eu acho que isso hoje é um pouco diferente, mas aquela concepção elitista, ela era muito forte e eu também tinha

esse discurso. Eu tinha crítica ao ANDES, sindicato nacional mas eu ajudei a organizar. A professora “N” ficou à frente do sindicato, organizou, mas ela se aposentou com outros projetos de vida e acabou que, na sucessão, eu fiquei a presidenta. Eu fiquei os dois anos de mandato e participei de vários congressos estaduais mas isso é uma questão bem interessante de ser vista, pois eu acho que o ANDES ainda é muito forte eu hoje há um problema entre eles muito sério de organização uma divisão, mas é muito forte relação às federais, porque, o patrão é um só: que é o governo federal.

Mesmo falando acerca do movimento docente, a entrevistada traz uma questão que se configura como crucial: o lugar das universidades estaduais. A LDB estabelece, no que tange à educação superior que criação e a manutenção dos sistemas estaduais fica a cargo dos seus respectivos estados e que, a União exerce a ação supletiva.

Em face desse quadro, as universidades estaduais tendem a ficar à mercê das políticas dos governos dos estados a que pertencem. Essa questão do lugar das estaduais também aparece na discussão sobre o movimento sindical da UEMG.

Quando começa a vir nos governos estaduais, se você não tem uma universidade forte, o movimento também não é forte. Por exemplo, a USP tem uma associação forte; a UERJ que é estadual, também tem uma associação forte a UNICAMP. Então o sindicato, e essa é minha hipótese, é também mais forte, mas não necessariamente não é uma relação de causa e efeito, mas tende a ser mais forte quando a universidade é consolidada, está bem estruturada do ponto de vista da carreira, do ponto de vista das relações de trabalho. Agora, não quer dizer, porque às vezes você tem universidade de peso, mas as pessoas não participam dos movimentos. Mas nosso caso, organizando, naquele momento ali, ter a Associação Docente da UEMG foi importante. (P1)

Em relação à atuação da Associação naquele cenário dos anos 1990, a entrevistada ressalta que o foco a questão salarial.

(...) em 1995, a nossa grande luta era porque... enquanto um auxiliar lá na UNIMONTES ganhava 500 para 20 horas e 40 horas ganhava 1000, nós aqui na UEMG, isso foi no mês de julho, eles já tinham esse quadro lá em 1º de julho de 1995 e nós ainda no dia 18 de agosto, nós fazíamos protestos contra o salário da UEMG. Nós não tínhamos o sindicato. Nesse protesto, é bom jornal porque ele diz assim: um professor designado recebe atualmente, 189 reais e o concursado, o concursado não, o efetivo recebe 289 reais, que trabalhar 20 horas semanais. Segundo a professora da universidade, Lavínia Rosa Rodrigues, a situação é crítica. A UNIMONTES já tem que 500 reais e aí você imagina: neste momento que é um momento de implantação do plano real, um real é um dólar. Então se o dólar hoje está 2 e

pouco, então 500 reais aqui era muito dinheiro para quem ganha 189 e ganhava 289. (P1)

Essa seção sindical encontra-se desativada. Uma das razões que levaram a esse processo de desativação foi a própria precarização da relação de trabalho, ou seja, o fato de existir um grande número de docentes na condição de designados o que acarretava, como foi argumentado, uma rotatividade dos docentes da instituição.

Ele morreu por inanição. Pelo seguinte: não é que morreu ele pode um dia ser reativado; tem algo mais sério... eu cheguei num chamei duas assembleias para compor uma diretoria. Uma eu mandei esse jornalzinho que era o boletim do SINDUEMG aqui dentro tinha uma folha que era um cartaz que todo mundo recebeu uma convocação de assembleia para a eleição de uma nova diretoria. Eu acredito que foi no final de 2001. Apareceu a professora “Y”, e apareceu e a a professora “Z”. E aí eu chamei e nem a diretoria compareceu. Eu não consigo entender o que aconteceu nesse momento, quem eram os gestores, mas as pessoas não se dispuseram a recompor uma diretoria. Como a gente funcionava no prédio que era do SINPRO em uma sala que era do SINPRO-MG eu mandei a administradora lacrar os dados, eu achei também por bem; poderíamos até ter fechado; as chaves, e até ter chamado para desfundar o sindicato, mas eu chamei duas vezes que foi exatamente quando eu começo a coordenação do Veredas que foi em 2002. Então até aquele momento eu tinha 20 horas na UEMG, peguei essas 20 horas de coordenação do Veredas à parte o projeto; isso também coincide com uma série de decisões na minha vida. Eu avalio mesmo assim que as pessoas não queriam participar. Eu já tinha dado a minha cota de participação. Isso ficou parado vários tempos e eu acho que a data é essa mesmo. (P!)

Como se pode analisar, a instituição, em face das precárias relações de trabalho tem um movimento sindical docente que tende a ser fragilizado. Nesse sentido, pode-se dizer que a trajetória do movimento dos professores desde sua ativação até a suspensão das atividades é marcada por idas e vindas.

Nesse período após a desativação do sindicato por volta de 2002 e, sua posterior reativação em 2011, houve uma série de mudanças na universidade: a instituição do plano de carreira; promulgação da Lei 100 de 2007 que efetivou os professores e a ampliação da carga horária dos docentes que, embora regulamentada por um decreto publicado em 2012, teve sua concepção desenhada e discutida desde 2008.

A compreensão de sua atuação e da mobilização dos docentes nesse período é uma questão que carece de pesquisa e investigações mais aprofundadas que fogem ao objetivo dessa pesquisa.

Como foi discutido, o sindicato dos docentes da UEMG foi reativado em 2011. Em relação ao processo de reativação e as bandeiras de luta do movimento, a entrevistada argumenta que houve perdas na carreira.

Porque eu também acho que era importante registrar que desse período para lá, principalmente, até 2011, porque em 2011 houve a refundação, aliás, eu digo que não foi possível porque se tentou várias vezes fazer uma eleição complementar, ou, uma eleição de uma diretoria provisória para tentar recuperar, porque inclusive, esse sindicato arrecadou dinheiro e esse dinheiro deve estar lá no banco Itaú. Eu não sei quanto é esse dinheiro, mas ele é da nossa categoria, ele é nosso eu não sei se o ANDES... Porque as seções sindicais elas não eram sindicatos. Elas eram uma seção do sindicato. E hoje, em 2011, eu acho que esse movimento docente daqui principalmente da faculdade de educação recria um sindicato com o mesmo nome, mas agora, um sindicato autônomo não mais vinculado ao ANDES. No caso um sindicato de docentes da UEMG. Então, eu vejo que as bandeiras de luta e, naquele momento, o salário era muito importante, mas nós tivemos muitos enfrentamentos porque o processo de incorporação dos professores do curso de pedagogia como faculdade de educação da universidade teve muitas perdas para gente. (P1)

Entre as perdas elencadas pela docente, está presente a questão das mudanças no regime de dedicação. É interessante observar que, naquele contexto, a propalada 40 horas se configurava como um problema, tendo em vista o fato da dedicação exclusiva ser compulsória naquele contexto.

Nós perdemos o direito de ter regime de 40 horas. Perdemos, eu te digo porque podíamos ter, mas 40 horas era só com dedicação exclusiva. Era obrigado a largar as outras funções. Vários colegas largaram suas atividades em outros lugares e ficaram com esse salário durante anos. Quinhentos reais, e mil, mas na verdade hoje não é muito mais do que isso, o piso não é? A nossa bandeira de luta é a questão salarial, mas eu acho que há muitas outras questões, como por exemplo, esta outra bandeira muito importante é a questão da remuneração pela titulação. Isso é muito recente; só em 2005 que a gente conquistou o direito de ter regime de 40 horas. Até então, até janeiro de 2006 as pessoas podiam ir lá e dizer não eu não quero 40 eu vou ficar com 20. Então, do ponto de vista que eu poderia registrar aqui, não só o ponto de vista da bandeira da remuneração, mas da carreira sempre foi uma questão muito forte para a gente. (P1)

Os argumentos da representante dos docentes no sindicato são elucidativos de que a carreira na instituição encontra-se em processo institucionalização e se configura como um campo de forças entre o Estado e os docentes.

A luta dos docentes pela carreira e pelas condições de trabalho em determinados momentos foi permeada por contradições e antagonismo. Hoje se luta pelas 40 horas e pela dedicação exclusiva, mas em outro momento, esses direitos se configuravam como perdas dado o caráter compulsório da DE num contexto de instabilidade funcional e baixos salários.

No que concerne ao processo de reativação do sindicato, cuja primeira tentativa ocorreu em 2003 ou 2004, a entrevistada da atual gestão (P2) argumenta que:

já havia na FAE desde que a gente entrou um sindicato que, não era organizado como sindicato, era uma seção sindical da ANDES e essa seção sindical a gente foi tentando ressuscitar várias vezes.

Um dos aspectos apresentados pela entrevistada que se configurava como elemento dificultador desse processo de reativação foi, a ausência dos docentes às assembleias e reuniões. No entanto, nesse período de desativação do sindicato, de acordo com a entrevistada, o movimento docente continuou a existir, inclusive, por iniciativa da FaE que tentava articular as demais unidades.

Segundo entrevistada P2, o sindicato foi reativado em uma assembleia na qual foi perguntado quem se disporia a ajudar no processo de reorganização. A professora P2 e mais cinco docentes assumiram a frente. A opção foi a de que, esse sindicato fosse autônomo e não mais uma seção sindical. A documentação da entidade encontra-se em processo de aprovação no Ministério do Trabalho e Emprego.

O processo de criação do sindicato é demorado. E é por isso que a gente ainda não pode ter muitas afiliações; a gente ainda não tem desconto no contracheque e é por isso, que a gente não tem recursos. Mas apesar das dificuldades todas, inclusive, do pouco envolvimento dos professores aqui da faculdade, o sindicato está acontecendo e inclusive, em outubro, outubro de 2014, a gente vai ter nova eleição para mudar a diretoria e outras pessoas assumirem. Mas eles já vão receber um sindicato que, pelo menos, já está institucionalizado, já reconhecido e ele já está envolvido com outro sindicato do estado e a gente já tem lugar na SEPLAG. A gente já tem lugar em todas as reuniões que acontecem lá para decidir questões de várias ordens; a gente já tem o reconhecimento da Reitoria.

A entrevistada considera as 40 horas uma conquista da classe. Em seu entendimento, a participação do sindicato ocorreu em reuniões junto à Reitoria e a UNIMONTES. O papel do sindicato foi o de pressionar para que o processo caminhasse.

A gente não tem a competência de ter as 40 horas como uma conquista do sindicato. A gente ajudou. Mesmo porque, o quem é o sindicato? São quatro ou cinco pessoas que se dispõem a assumir tudo. Porque a diretoria que o número maior de pessoas, poucas pessoas aparecem. As reuniões são muito esvaziadas e as assembleias também são esvaziadas. As pessoas estão talvez num momento de descrença eu não sei, ou, delegam o para sindicato essa responsabilidade. É um lugarzinho complicado; sinceramente é difícil. Você chama para discutir, você precisa de apoio de ajuda, mas as pessoas aparecem muito pouco. Então nas 40 horas a gente teve uma participação, mas nenhum de nós que está à frente da diretoria do sindicato, tem a coragem ou a ousadia de dizer que nós somos responsáveis pela conquista das 40 horas. A gente brigou muito por ela. Não só o sindicato, é uma luta desde que eu entrei aqui na faculdade. Então é uma luta que vem do movimento. (P2)

A chamada conquista das 40 horas, ou seja, a ampliação da carga horária é imprescindível, no entendimento da docente para que a universidade se consolide.

As 40 horas era a menina dos olhos. Era tipo uma coisa que a gente tinha como a primeira grande batalha, mas tirando isso têm várias outras coisas que a gente precisa estar conseguindo. Quero dizer, estrutura física tanto do campus, quanto das unidades; a batalha pelo campus que já vem de muito tempo também. Cada vez que a gente pensa que está alcançando, ela escorre pelos dados, ela foge. No caso especificamente, a gente fala muito, a batalha da gente é grande. Por exemplo, a gente tem uma reunião de pesquisa lá no 11º andar onde nosso grupo encontra. Quando a gente troca o dia porque as pessoas que estão no grupo estão também nas chefias de departamento, no colegiado, nos órgãos representativos, no CONUN, e se você troca o dia, você não consegue reunir, você não acha lugar. Já aconteceu várias vezes dos professores do núcleo saírem do 11º andar porque tinha outra reunião lá e ir para o 10º e chegar lá, estar o pessoal do PIBID reunido. Não pode não! Vá para sala dos professores! Claro que não dá, porque você monopoliza espaço que é coletivo. No departamento você chega e tem uma reunião. Então, a gente tem tanta coisa para conquistar. (P2)

Em relação às pautas de reivindicação e outras lutas, a docente afirma que:

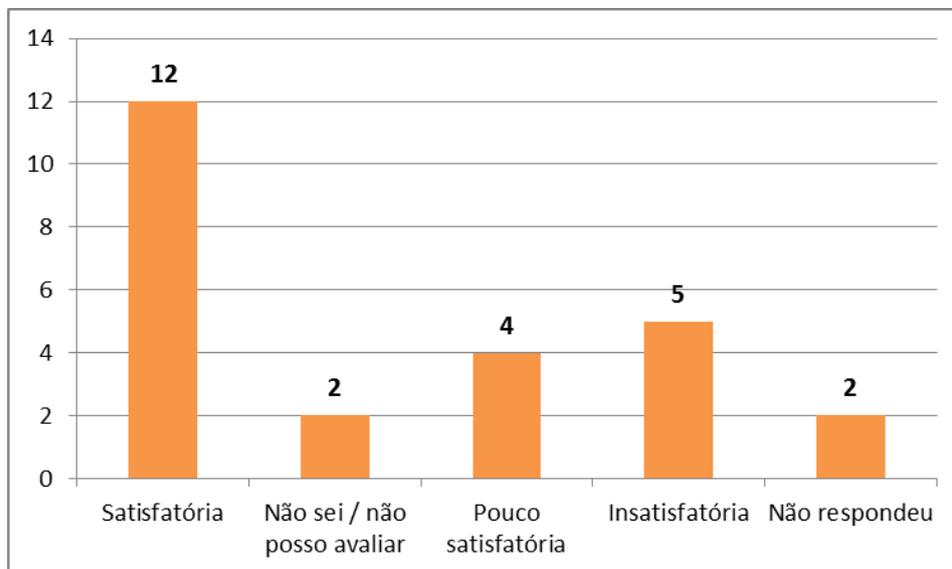
Então, é uma luta diária. Agora por exemplo, no momento, o *campus* é um desejo muito grande todos os professores. E aí, outro problema que o sindicato está enfrentando agora é a incorporação das fundações. São seis fundações que estão para ser incorporadas na universidade já como a definição e do Estado que elas serão incorporadas. Muitas delas com situação financeira precaríssimas. E aí, a gente fica pensando: se a gente não tem condições de ter um prédio, se a gente não tem condições ter uma melhoria de salário, se a gente vive nessa precariedade e, para isso não tem recursos, como que a gente vai ter recursos para incorporar seis fundações. É uma coisa muito esquisita. Ninguém é contra a incorporação; nem o sindicato. Eu nunca ouvi um discurso de alguém que fosse contra a incorporação; mas a gente

precisa garantir os direitos e as condições de trabalho, dignidade no trabalho e que as nossas condições sejam garantidas. Porque você já vai dividindo uma coisa que está fragmentada, esfacelada e não está claro em que condições essas fundações vão ser incorporadas. Como os professores serão absorvidos? E o plano de carreira para eles? Como que vai ser? E os alunos vão pagar? Quero dizer: esse discurso ainda está tudo muito abafado. Por enquanto, e a análise que a gente faz é um discurso conveniente com o momento de eleição. A gente fica tentando bater de frente com isso para não ser uma estratégia eleitoreira. (P2)

Como se pode analisar a partir da visão das representantes do movimento docente, a institucionalização de um sindicato na universidade tem se constituído como um desafio quer em função das dificuldades de mobilização do corpo docente, quer seja em função processo de reconhecimento junto ao Ministério do Trabalho e Emprego.

A docente chama a atenção para o baixo índice de filiação ao sindicato. A pesquisa empírica realizada para essa tese traz um dado elucidativo: no universo de 39 respondentes, foram identificados 16 filiados ao sindicato. Em relação à atuação da entidade, a maior parte dos respondentes avalia como satisfatória conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS FILIADOS AO SINDICATO DE PROFESSORES DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO SOBRE A ATUAÇÃO DESSAS ENTIDADES



FONTE: QUESTIONÁRIOS

Os dados empíricos ilustram a situação do movimento docente relatada pela entrevistada: a participação incipiente dos docentes no sindicato. Como se pode observar, entre os respondentes, o índice de filiação é inferior a 50%.

Como argumenta Dal Rosso (2011), a organização do trabalho na sociedade capitalista pode ser cooperativa ou conflitiva. Em face dos sistemas sociais de acumulação privada, essas se tornaram de acordo com autor, conflitivas. O processo de exploração dos trabalhadores impulsionou a necessidade de cooperação e autodefesa da classe. Segundo o autor,

O sindicato é uma forma de defesa e de resistência dos assalariados no capitalismo. Além disso, o surgimento do sindicalismo apoia-se nos avanços históricos promovidos no sentido de maior participação social dos cidadãos, na transição de regimes republicanos e na absorção de valores que fazem parte da modernidade. Assim como o trabalho assalariado é um produto da modernidade, o sindicato também o é. (DAL ROSSO, 2011, p. 19)

Em face do foco e alcance da tese, não há como aprofundar nas questões concernentes ao movimento sindical da UEMG. Entretanto, a partir dos dados quantitativos e do depoimento das docentes, é possível inferir que um dos desafios a serem enfrentados

tanto no processo de consolidação da universidade enquanto universidade pública e gratuita, quanto de fortalecimento dos docentes enquanto trabalhadores organizados é a construção e consolidação de um sindicato atuante.

Em relação ao sindicato docente, o mencionado autor afirma que:

(...) a ação do sindicalismo docente precisa ser analisada sob a ótica da sociedade na qual está inserida, das mudanças que ocorrem e das mudanças que são necessárias operar nela. A compreensão do sindicalismo docente como movimento implica a abertura de inúmeras questões de pesquisa que se desdobram além dos limites da instituição e da categoria. (DAL ROSSO, 2011,p.19.)

Como foi apresentado, o sindicato dos docentes da UEMG encontra-se em um movimento de institucionalização tanto em função do processo de tramitação no MTE, quanto em função das mudanças nas relações de trabalho que a universidade vem experimentando, em especial, decorrentes da Lei nº 100/2007 e da ampliação da carga horária. Nesse quadro, os docentes até então considerados instáveis do ponto de vistas das relações trabalho foram elevados a uma categoria “híbrida” de efetivados. Será que essa mudança na situação funcional incentivará e possibilitará um maior engajamento dos docentes no movimento sindical? Eis uma questão que carece de investigações futuras.

CONCLUSÃO

Desenvolver a pesquisa em uma universidade estadual foi um desafio. Por algumas razões:

1^a) Do ponto de vista teórico-metodológico há uma lacuna nas discussões acerca das transformações na organização do trabalho nas universidades estaduais.

2^a) Da mesma forma, há também uma lacuna teórica nos estudos sobre o trabalho docente nesse contexto.

3^a) A literatura especializada que abrange as duas dimensões acima se focaliza predominantemente as universidades federais.

Nesse sentido, percebe-se que os estudos sobre o trabalho docente nas universidades estaduais tendem a ser silenciados no campo das pesquisas o que de certa forma, dificulta a localização de referenciais teóricos próprios para o estudo dessas realidades. Se de um lado isso confere relevância ao estudo empreendido, de outro, impõe o difícil exercício de transposição de elementos explicativos de uma realidade mais geral, para uma mais específica.

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

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

Nas IFES as condições de trabalho são bastante diferenciadas. E, da mesma forma, os traços da precarização e da intensificação do trabalho também os são. Enquanto nas IFES

os professores têm um regime de trabalho definido em 20 h, 40 h ou 40 h com DE, na UEMG, embora previsto no estatuto da instituição, identificou-se um expressivo contingente de professores horistas com regime de trabalho variando entre 06 e 39 h.

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

Em contrapartida, na realidade da UEMG coabitam o efetivo (estável, cujo ingresso na carreira ocorre por concurso público); o designado (trabalhador temporário) e o efetivado (o híbrido que transita entre as duas situações como foi apresentado no capítulo anterior). Em síntese, se nas IFES os professores substitutos e visitantes são eventuais, na UEMG os temporários e os efetivados se configuram como permanentes.

É necessário enfatizar que, no Estado de Minas Gerais não há uma reforma específica para a educação superior e que, nem as medidas afetas a esse nível de ensino encontram-se sistematizadas em um documento ou instrumento único. Como foi argumentado, há um conjunto de medidas e um arcabouço legal que visam a promover mudanças na gestão e na “máquina” administrativa do Estado como um todo, mas que, mesmo não sendo voltadas especificamente para o ensino superior, acarretam algumas transformações em sua organização.

Faz parte desse conjunto de medidas, o CG; a Avaliação de Desempenho Individual; a Lei nº 100 que institui o regime previdenciário no Estado e, à exceção do Decreto nº 46.024/12 que ampliou/regularizou o regime de trabalho na universidade para os chamados efetivados pela Lei nº 100 que se configura como uma legislação específica para a educação.

Tais medidas parecem se constituir numa reforma, e, ao mesmo tempo, promover reformas na educação superior. Assim sendo pelo menos, no campo das proposições, o CG se configuraria como uma reforma do Estado.

Entretanto, se considerar o fato de que, “a reforma será bem sucedida se a mudança ocorrer”, segundo Berman & MCLAughlin (1978) *apud* Popkewitz (1997, p. 26), ainda é cedo para se avaliar se o CG se configura como uma reforma visto que esse ainda encontra-se em processo de institucionalização.

No contexto mais geral, percebe-se que a adoção de modelos gerenciais na educação está vinculada à busca pela melhoria da qualidade do ensino oferecido. No contexto mineiro, as avaliações de desempenho institucional e de desempenho individual têm desempenhado o papel de ferramentas de uma gestão que se propõe eficiente e de reguladoras da remuneração dos servidores públicos, incluindo-se os docentes.

A novidade que se apresenta no contexto do Estado de Minas Gerais, em especial, em relação à UEMG, é que essa adoção é externa à educação, pelo menos, em sua gênese – nasce no contexto da reforma do Estado que contempla todos os setores da administração pública. Nesse movimento, a concepção de avaliação que parece se vincular muito ao controle que a produção de sentidos. Mesmo porque, as realizadas no contexto mineiro têm como foco, a mensuração do desempenho da instituição no tocante ao cumprimento de metas referentes à gestão eficiente do serviço público e não da qualidade do ensino propriamente dita, estando assim, assentada na dimensão “quantitativista” tal como é descrita por Peixoto (2009).

No caso da instituição em tela, ainda não se observa uma política de avaliação da qualidade a despeito do fato de que, essa vem se constituindo como universidade pública a partir de um processo cujo desenho tem sido predominantemente marcado pela diversidade institucional.

As avaliações as quais a UEMG tem sido submetida parecem constituir-se como formas parcelares de *accountability*. Nesse contexto, a avaliação institucional ganha outra conotação – ao invés de ser a avaliação que envolve a ampla participação dos diferentes segmentos, se reduz à mera verificação das metas alcançadas frente ao AR.

Entretanto, uma análise da política institucional de avaliação da universidade à luz das teorias da regulação permite compreendê-la e caracterizá-la como sendo uma arena de disputa à medida que tal política envolve interesses e posicionamentos diferenciados e por vezes divergentes.

Nesse contexto, pode-se dizer que a regulação na instituição é também, como no dizer de Maroy (2011), por “baixo”. De acordo o autor,

(...) num conjunto social, as regras do jogo e a regulação efetiva são construídas, simultaneamente, por “baixo”. As regras do jogo são construídas em situação pelos atores, para resolver os problemas de coordenação e de orientação nos sistemas de ação organizados. (MAROY, op.cit., p. 22)

Observa-se que a regulação na UEMG vem sendo construída por “baixo”, pois, na impossibilidade, ou, num contexto de possibilidades restritas de se lutar e romper com essa política de avaliação, que tende a responsabilizar os sujeitos individualmente pelo sucesso ou o fracasso da equipe, esses mesmos sujeitos (professores e gestores) vão construindo regras que “permitem” adaptar as normas às condições de possibilidade do desenvolvimento de seu trabalho.

Nesse cenário, a avaliação de desempenho individual vem sofrendo “ajustamentos” por iniciativa dos professores. Um exemplo disso é o fato dessa ser feita, como foi apresentado no depoimento da professora “P2”, através da atribuição de uma “nota única”.

A partir da necessidade imposta aos docentes de serem avaliados com base nas atividades que desenvolvem a despeito das condições de trabalho que a são submetidos, a gestora procurou, conforme seu próprio depoimento, intervir junto à SEPLAG/MG para alterar o instrumento de avaliação para que esse contemplasse aspectos mais específicos do trabalho na universidade.

As respostas de alguns docentes aos questionários relevam algumas tendências contrárias às que são apresentadas pela literatura, quais sejam: o aumento no tempo de dedicação, do ritmo e das exigências em relação ao trabalho. No entendimento dos respondentes, essas alterações não se fazem presentes no trabalho desde a instituição das políticas de avaliação. Da mesma forma, se for considerado o fato que, a ADI é algo relativamente recente, talvez os docentes ainda não tenham a percepção de mudanças em seu trabalho.

Nesse sentido, cabe problematizar os contornos da política de avaliação, pois contraditoriamente essa não têm levado, pelo menos na percepção dos entrevistados, os docentes a produzirem mais. Entretanto, como foi argumentado, o próprio processo de avaliação de desempenho em si já traz um aumento de tarefas tais como: baixar e preencher formulários; traçar metas e acompanhar resultados.

A análise da política de avaliação parece carregar uma ambivalência, pois ao mesmo tempo em que ela se apresenta como um instrumento de regulação da carreira e de salário, ela tem sido alvo de questionamentos e de transgressão.

Em que pese o fato das atividades fins dessa instituição serem o ensino, a pesquisa e, a extensão, essa última vem ocupando um papel “secundário” na UEMG. O depoimento da gestora (G1) é elucidativo desse quadro e fornece pistas de que há regulação por “baixo” no sentido atribuído por Maroy (2011).

Em relação à situação da extensão na UEMG no contexto da avaliação de desempenho individual, a gestora afirma:

Agora na extensão nós preferimos não dar muita ênfase. Passamos por ela bem de leve. Até foi na de ensino que ela ficou porque os projetos de extensão não têm financiamento como os de pesquisa. Então, nós não quisemos punir o professor. De repente ele poderia ser penalizado por não fazer uma coisa que não tem condições de fazer. Então, até nisso a gente pensou. [A extensão] está fragilizada e nós não quisemos colocá-la como um critério de avaliação porque nós íamos mais prejudicar do que ajudar. (G1)

De acordo com a entrevistada, em relação à extensão, o problema não é apenas, do financiamento em si, mas sim do lugar que a essa atividade ocupa na universidade em relação à pesquisa.

Não é problema de financiamento. O problema é que o próprio sistema valoriza muito mais a pesquisa do que a extensão. Então ele oferece muito mais bolsas para a pesquisa do que para a extensão. Os projetos de extensão são mais difíceis de serem aprovados do que projeto de pesquisa. Então é claro que o orçamento não contempla essas coisas também. Mas as agências de fomento veem a pesquisa e extensão de forma diferenciada, quando não deveria ser. (G1)

A análise dos instrumentos de avaliação de desempenho dos docentes evidencia esse posicionamento da gestão frente à ADI. Os formulários de avaliação do docente são referentes à atividade de ensino; de ensino e pesquisa e de ensino combinado com a administração. Como se pode observar, não há um formulário específico para a extensão.

Essa iniciativa precisa ser analisada com cuidado, pois se de um lado, essa parece justa por procurar não penalizar o docente, pois não avalia uma atividade que esse não tem condições objetivas para desenvolver, por outro lado ela produz um certo mimetismo à medida que encobre a realidade das condições da universidade em termos de financiamento e do lugar que a extensão ocupa frente às demais atividades fins.

Em relação aos instrumentos de avaliação mencionados, percebe-se que há uma diferenciação entre esses. Os indicadores de desempenho são diferenciados para as atividades mencionadas. Para as atividades de ensino são consideradas as competências do docente – competência do profissional; competência interpessoal e disciplina (valorização de atributos pessoais) e subjetivos e os atributos “objetivos” como participação em reuniões acadêmicas e assembleias.

Já em relação à avaliação do docente que desenvolve a atividade de ensino combinada com a pesquisa, além dos critérios acima mencionados, são considerados aspectos “objetivos” concernentes à atividade de pesquisa – indicadores de produção (número de publicações e de orientações; participação em congressos).

Mesmo com o “(re)arranjo” promovido nos instrumentos, quando se trata da avaliação de ensino combinada com a pesquisa, percebe-se que há um peso significativo à produtividade docente – cerca de 48%. Nesse sentido, há que se problematizar o caráter e os desdobramentos dessa política de avaliação, pois, a maioria dos docentes considera as condições para o desenvolvimento de atividades de pesquisa como regular ou ruim.

No que concerne ao incentivo institucional à pesquisa, cerca de um terço considera como regular (30,8%) e ruim/péssimo (20,5%). No que diz respeito aos recursos materiais, essa tendência se repete. Nesse quesito, a maioria (59,0%) avalia as condições como ruins ou péssimas. Da mesma forma, no que concerne às condições para trabalho coletivo; equipamentos de informática e meios de divulgação da pesquisa, a maioria (46%) também avalia como ruim ou péssimo.

Ainda sobre a questão da relação entre avaliação e regulação, identifica-se que, em nível institucional há um “(re)arranjo” no processo de credenciamento da instituição, pois os critérios do CEE/MG se diferem dos do MEC/INEP. Um exemplo disso são os critérios de enquadramento dos docentes quanto ao regime de dedicação. As referências utilizadas pelo CEE/MG para considerar um docente de tempo integral e parcial são diferenciadas das do MEC. Nesse caso, a regulação por “baixo” traz implicações significativas nas condições de trabalho na universidade, uma vez que essa pode encobrir uma realidade de precarização do trabalho. Isso ficou bastante evidenciado em relação à situação funcional dos respondentes dos questionários, uma vez que esses contavam com regimes de dedicação bastante diversificados conforme discutido anteriormente.

O CG se apresenta como uma inovação na gestão. Como lembram Queiroz & Ckagnazaroff (2010), o CG priorizou a construção de uma agenda única que leva em conta as questões econômicas, fiscais e sociais em uma articulação de interesse do Estado, do mercado e da sociedade. Daí o caráter inovador atribuído por seus idealizadores. Entretanto, na visão dos sujeitos entrevistados na UEMG, tal “política chega a ser perniciososa” à medida coloca ênfase em uma avaliação de desempenho que não considera as condições de trabalho e que prioriza o corte de gastos que produz efeitos nas condições materiais da instituição e restringe a recomposição do quadro de pessoal.

Em relação ao movimento de ampliação/regularização da carga horária esse envolveu, de acordo com a gestora, um processo de negociação entre diferentes instâncias – órgão central (SEPLAG/MG); Reitoria e Unidades.

Houve casos, por exemplo, como um caso em Barbacena, que nós tínhamos pouquinhos horas de sobra. O que que a gente fez? Primeiro a gente trabalhou por unidade. Quanto cada unidade tem para suprir? Trabalhamos tudo e aí sobrou um crédito um grandão. Porque na verdade o impacto que você manda para lá não é mesmo impacto da FAE ou da FaPP. Você manda para lá o impacto geral do que você gasta com designado. Você vai transformar em ampliação e aí nós começamos: opa! Estão sobrando 20.000 aqui então, vamos olhar e perguntar nas unidades: qual é sua prioridade? Porque, por exemplo, não adianta você ser doutor e, precisar de vinte se eu não tenho vinte para dar. Mas às vezes você é especialista e precisa de duas, eu posso te dar. Então eu vou desperdiçar aquele dinheiro mandar de volta para o governo se tem uma pessoa que tem 38 e precisa de duas? Agora, a lógica da ampliação era uma quando enquanto só eu estava estudando, depois que chegou no ponto de abrir essa comissão, levar para o CONUN e tal... Eu perdi um pouco a autonomia de estar fazendo isso. Você pode ter certeza absoluta e eu sei que foi dito que a portaria tinha indício de prejudicar professores. E a

última coisa que eu faria era prejudicar professores. Sabe por que? Quem lutou por isso tudo durante seis anos fui eu. Não foi sindicato, não foi o Reitor, não foi ninguém. Fui eu quem acreditou nisso obstinadamente. E se eu acreditei, que bom que eu acreditei, porque agora virou realidade.

Como se pode observar, no movimento de ampliação há interesses, valores e crenças subjacentes que possibilitam inferir que, na UEMG vem ocorrendo um processo de multirregulação tendo em vista o fato desse movimento vir carregado de conflitos e disputas de interesses entre o órgão central que visa ao equilíbrio do orçamento e o interesse dos docentes em ter uma condição de trabalho menos precária materializada por um regime de dedicação que possibilite um maior engajamento em atividades de pesquisa e extensão.

Os objetivos explícitos ou declarados do sistema de avaliação tanto institucional, quanto de desempenho, são promover a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, da forma como o processo tem sido conduzido, os resultados da avaliação são apropriados apenas para a composição salarial – cálculo do valor da gratificação a que o docente faz jus.

Outra questão que tem permeado o processo de avaliação de desempenho é o caráter punitivo que essa vem tomando. O relato da gestora entrevistada de que uma docente de uma das unidades da UEMG não teve sua carga horária ampliada em função dos resultados obtidos na ADI é bastante ilustrativo.

A análise da inserção da UEMG no movimento das reformas educacionais tanto em nível nacional, quanto em nível de Minas Gerais, bem como, da percepção dos docentes acerca das reformas, demonstra que há uma crescente responsabilização da instituição, bem como, dos docentes pelos resultados nas avaliações de desempenho.

As avaliações as quais a UEMG tem sido submetida parecem constituir-se como formas parcelares de *accountability*. Nesse contexto, a avaliação institucional ganha outra conotação – ao invés de ser a avaliação que envolve a ampla participação dos diferentes segmentos, se reduz à mera verificação das metas alcançadas frente ao AR.

Um dos problemas dessa mudança vem do fato de que a responsabilização da instituição e dos sujeitos pelos resultados não acompanha as condições de trabalho. O trecho da fala de

uma docente ligada ao movimento de professores quando essa faz alusão à “Copa do Mundo”, ao chamado “padrão FIFA de qualidade” é bastante elucidativo.

Na política de ADI instituída pelo governo de Minas a dimensão da responsabilização se faz presente. Não se trata de ser uma responsabilização vinculada à melhoria da qualidade social da educação traduzida na qualidade da formação, mas sim em indicadores de desempenho de docentes e alunos em teste standardizados.

O que se observa é uma responsabilização para com os resultados objetivos e com indicadores de desempenho que se traduzem no alcance de metas e objetivos pela instituição, sobretudo no que concerne ao corte de gastos.

Nesse contexto, se estabelecem os compromissos da equipe com os sujeitos e dos sujeitos com a equipe. Os resultados obtidos pela instituição se compõem com os resultados obtidos pelos sujeitos individualmente no cálculo da GDI. Nesse processo, o sujeito é responsável e responsabilizado por si próprio, pela equipe e pela instituição.

Antes de se prestar contas à sociedade com relação à melhoria da qualidade dos serviços prestados, prestam-se contas ao Estado ou ao governo, do alcance de metas e de resultados.

Nesse sentido, embora a literatura educacional que trata da questão do papel do Estado aponte para a substituição do papel do Estado como provedor para avaliador, a análise da conjuntura da UEMG remete para a mudança/reconfiguração do papel do Estado denota o um ligeiro deslocamento do Estado provedor para o Estado avaliador. No caso, o Estado continua provendo recursos em cumprimento aos dispositivos constitucionais destinando os 2% da dotação orçamentária e promovendo um movimento inverso à privatização – a incorporação de fundações do interior à universidade, cumprindo o papel de interiorização que, segundo a gestora entrevistada, tem sido feito predominantemente pelas estaduais no cenário nacional.

Entretanto, constitui uma preocupação latente do movimento docente e da própria gestão da universidade, as condições e os desdobramentos desse processo de estadualização. Pois, como também, foi destacado em capítulo anterior, a gestora problematizava a questão do corte de gastos e o fato do movimento de ampliação / incorporação de fundações vir

ocorrendo sem o aumento de recursos. A entrevistada utiliza a metáfora do bolo cujas fatias ficam cada vez menores quando divididas entre um número maior de pessoas.

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

Nesse cenário, a universidade tem procurado cumprir seu papel de interiorização da educação superior, quer seja através da estadualização, quer seja através de um outro (re)arranjo que permite que as fundações utilizem o nome da instituição. Trata-se das chamadas “agregadas”. Nesse movimento, a UEMG estabelece convênios que permitem que unidades fundacionais utilizem seu nome.

O processo de estadualização da UEMG parece inverter a lógica privatista predominante nos anos 1990 na educação superior – a expansão pela via privada.

No entanto, há que se problematizar o caráter e os desdobramentos desse processo de estadualização. Porque, como foi problematizado por uma das entrevistadas, a expansão da UEMG através da incorporação de unidades do interior, muitas vezes está muito mais vinculada a interesses do poder local do que à necessidade regional de fato.

Como foi discutido, a universidade vem experimentando um processo de expansão vinculado a um movimento que pode ser denominado estadualização, ou seja, tornar pública uma instituição privada. Esse movimento, como bem argumentado por representantes do sindicato da UEMG é coerente com os princípios de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Mas como assegurar a propalada qualidade da educação se, a dotação orçamentária para a instituição continua a mesma a despeito do número de instituições incorporadas?

O que se pode depreender na leitura de documentos oficiais que, a educação básica ocupa centralidade nas proposições e ações dos interlocutores políticos. A educação superior aparece marginalizada nas políticas educacionais do Estado de Minas Gerais. O Plano Decenal de Educação fala na expansão do número de vagas e no incremento do

atendimento à população na faixa de 18 a 24 anos. Entretanto, não se estabelecem nem as diretrizes e nem a dotação orçamentária que possibilitem a efetivação desse processo.

Como apresentado, os organismos internacionais têm desempenhado o papel de interlocutores na condução das reformas educacionais. Além da OCDE que, como discutido por Ball (2001) tem tido um papel na construção do Estado Avaliador, o Banco Mundial tem também atuado nessa direção. Sguissardi (2006) chama a atenção para um fenômeno que vem ocorrendo na Educação Superior no Brasil que se refere à desresponsabilização pelo financiamento e manutenção da educação superior apesar do controle pela via da avaliação e da regulação por parte do Estado.

No contexto mineiro, sobretudo no que diz respeito à situação da UEMG, o que se observa é que cada vez mais os recursos oriundos do Estado permanecem no mesmo patamar – 2% do orçamento geral do Estado e as formas de controle e avaliação estão cada vez mais efetivas como é o caso da avaliação de desempenho docente cujos resultados servem de base tanto para a composição salarial, quanto para o cálculo de gratificações de desempenho individuais.

Pelos limites e alcance desta tese não é possível produzir uma generalização a respeito do papel do Estado no contexto mineiro. Não é possível afirmar que este está deslocando ou não da condição de provedor para avaliador. No tocante à gestão da educação superior, é defende-se a ideia de esse se encontra numa posição híbrida. O estado não deixa prover recursos ainda que forma retraída, mas não deixa de cumprir seu papel de avaliador.

Em relação ao trabalhador docente da educação superior, não há dúvidas de que está-se diante de uma categoria numericamente expressiva que abrange 139.584 funções docentes nas instituições públicas e, 217.834 funções nas instituições privadas, totalizando 411.418 funções docentes em exercício no Brasil, de acordo com dados do censo educacional de 2011

No que concerne aos estudos sobre o trabalho docente, como foi anteriormente discutido, na literatura educacional acerca do trabalho docente foram identificadas por Mancebo (2007) uma dupla entrada metodológica: uma que vincula as mudanças no trabalho docente ao processo de globalização e outra, que vai, em sentido oposto que centra as análises na perspectiva dos sujeitos.

A presente pesquisa procurou romper com esse movimento à medida que, buscou compreender o contexto em que as reformas de Estado e as mudanças na educação superior em Minas Gerais se estruturam e ao mesmo tempo, procurou dar voz aos sujeitos no sentido analisar sua percepção acerca dessas reformas.

Como se pôde perceber, os docentes demonstram ter um posicionamento crítico em relação ao processo de avaliação de desempenho. Como o espaço institucionalizado de reivindicação que é sindicato encontrar-se em processo de (re)estruturação, os docentes parecem criar estratégias de resistência à política de avaliação de desempenho. Alguns tendem a adotar uma postura transgressora conforme relato da professora P2.

Os professores, conforme depoimento da docente da atual gestão do sindicato não têm ainda as ferramentas de luta para contestar essa política de avaliação. Nesse contexto, resta apenas fazer a avaliação para cumprir as exigências da SEPLAG e fazer jus à gratificação.

No decorrer da pesquisa, houve, conforme discutido, a publicação do Decreto que regularizou o regime de trabalho na universidade. Há ainda medidas que são afetas ao trabalho docente que ainda se encontram em processo de institucionalização como é o caso da ADI, a subsunção da instituição ao CG e ao AR e a própria construção da categoria efetivado. Nesse sentido, pode-se dizer que, algumas mudanças na carreira da universidade ainda não se fazem sentir. Como se pôde depreender, os docentes respondentes dos questionários afirmam não perceberem mudanças em seu ritmo de trabalho e em termos de novas exigências em função dos indicadores de produtividade constantes da ADI.

No que concerne à intensificação do trabalho relacionada tanto à extensão da jornada de trabalho (ampliação da carga horária), quanto ao aumento de atividades na mesma jornada essa vem ocorrendo em função da própria dinâmica da organização do trabalho na universidade.

Apesar dos docentes afirmarem não perceber alteração em seu ritmo de trabalho, esses têm sido submetidos a formas mais sutis de intensificação, decorrentes da implementação das estratégias de modernização da gestão. Quais sejam: o preenchimento dos formulários do PGDI, bem como, o estabelecimento de metas; o preenchimento de outros formulários; o preenchimento de diários via eletrônica; as exigências por participação e engajamento nas

instâncias colegiadas. A própria ADI tem acrescentado tarefas como: a participação na comissão de acompanhamento e avaliação e o acompanhamento de resultados.

Embora os docentes não se deem conta, estes estão submersos na cultura da performatividade no sentido definido por Ball (2002) de

uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. (BALL, 2004,p. 4)

No caso da ADI ela pode ser considerada como uma tecnologia e um modelo de regulação, pois os desempenhos dos docentes têm servido como medida de produtividade e, ao mesmo tempo, como “momentos” de promoção.

Em relação às políticas de avaliação, o que se observa é que essas de fato cumprem o papel de se constituírem como reguladora das relações de trabalho, sobretudo no que se refere à carreira e ao salário.

Mas no entanto, observa-se uma contraditória relação: ao mesmo tempo que o discurso do mundo oficial apregoa que essa tem um papel de promover melhorias na instituição os próprios docentes criam formas ou mecanismos de “burlar” a avaliação e, no final do processo, essa cumpre seu papel de determinar os valores das gratificações e salários. Como argumenta uma das professoras entrevistadas, ainda não temos as armas para lutar contra esse processo.

Nesse sentido, pode-se dizer que a carreira na UEMG encontra-se em processo de institucionalização e parece ser marcada por um movimento de idas e vindas, pois mesmo após a Lei nº 100 que criou a figura do híbrido (efetivado), eis que, em 2009-2010 ainda de número de designados ainda é expressivo.

Em face das mudanças vêm ocorrendo na organização do trabalho na UEMG, pode-se dizer que, realizar a pesquisa sobre as políticas de educação superior na instituição e tentar compreender o trabalho docente na instituição foi como caminhar em um terreno movediço, marcado por transformações e incertezas.

O que se percebe é que a despeito da precarização e da degradação das relações de trabalhos, os docentes

Nesse sentido, a pesquisa mais do que apontar resultados conclusivos, sinaliza questões/temáticas para investigações futuras: a condição docente do professor da UEMG; o processo de institucionalização do sindicalismo e a história do movimento docente no vácuo entre as duas gestões do sindicato; a subjetividade dos docentes da UEMG frente às transformações que a organização do trabalho na universidade vem experimentando.

REFERÊNCIAS

ABOITES, H. Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial. In: MOLLIS, M. (comp.) *Las universidades na América Latina ¿reformadas o alteradas? La Cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003. p. 59- 86.

AFONSO, A, J. (a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 2009, nº 13, p.13-29.

. _____. (b). Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate Iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 2009, p. 57-70. <http://sisifo.fpce.ul.pt>

AFONSO, A, J. *Avaliação educacional: emancipação e regulação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA JUNIOR, V. de P.; CATANI, A. M. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. *Avaliação* (Campinas) [online]. 2009, vol.14, n.3, pp. 561-582. ISSN 1414-4077. <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a03v14n3.pdf>

ALVES, A. C. T. AS Reformas Em Minas Gerais: Choque De Gestão, Avaliação de Desempenho e Alterações no Trabalho Docente. *VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente*. RJ: UERJ 06 e 07 de novembro de 2006.

APPLE, M. W. (1995). Repensando Ideologia e Currículo. In.: Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. da (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez. p. 39-57.

ASSUNÇÃO, A. A. & OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*. [online]. 2009, vol.30, n.107, p. 349-372. ISSN 0101-7330.

AUGUSTO, M. H. O. G. A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar. 279 f. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar . *Educação & Sociedade*. v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

_____.Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARRETO, R.G.; LEHER, R. Trabalho docente e reformas neoliberais. OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores Docentes*. BH: Autêntica, 2003, p. 39-60.

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

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

BERMAN, R. & MCLAUGHLIN, M. (1978). *Federal programs supporting educational changes: vol.8. Implementing and sustaining innovation*. Santa Monica, CA:Rand. *apud* POPKEWITZ, T. S. *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affoso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294 p.

BERNHEIM, C. T. La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. *Avaliação*. Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 313-336, jul. 2008.

BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: SGUISSARDI, V.; BIANCHETTI, L. (orgs.) *Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (coleção educação contemporânea). p. 15- 99.

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

BOLLMANN, M.G.N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade* [online]. 2007, vol.28, n.101, pp. 1503-1523. ISSN 0101-7330.

BRITO, V. L. A. F. de. O Ensino Superior na Constituição do Estado de Minas Gerais. *Educação em Foco*, ano 12, n.º 13, Jul-2009 – p.53-76.

CALDERÓN, A. I. et al. Terceirização na Educação Superior: o trabalho docente por meio de cooperativas de mão-de-obra. *EcoS- Revista Científica*, São Paulo, v.10, n.1, p. 189-212. jan./jun. 2008.

CARVALHO, M. L. de; BARBOSA, T. R. DA C. G.; SOARES, J. B. Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica. X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária em América del Sur: “Balance Y perspectiva de la Educación Superior em el marco de los bicentenarios de America del Sur” . Mar del Plata 8, 9 y 10 de Diciembre de 2010, disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97020/IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O%20DE%20POL%C3%8DTICA%20P%C3%9ABLICA%20UMA%20ABORDAGEM%20TE%20C3%93RICA%20E%20CR%20sequence=1>> Acesso em abr – 2012.

DAL ROSSO, S. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. Cap. 1, p. 17-27. In: _____. et alii. *Associativismo e sindicalismo em educação – Organização e lutas*. v.1 Brasília: Paralelo 15, 2011.

DAL ROSSO, S. *Mais trabalho!* A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

DAVEZIES, P. Intensification. Danger: le travail rétréci. *Revue Santé et Travail*, n° 57, p. 30-33, 2007.

DEJOURS, CH. *El factor humano*, Lumen-Humanitas, Bueno Aires, Argentina, 1998. apud MARTÍNEZ, D. Trabajo docente em la educación superior: nuevos sentidos. Nuevos Sujetos. p. 47-76. In: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; MARTÍNEZ, D. (comp.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: Universidad y Docencia*. Peru: Lima, 2010. Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial. Colección Políticas educativas y trabajo docente 4. 310 p.

DEROUET, J.-L. L'avenir d'une illusion ou Comment refonder le projet du collègue unique dans une société postmoderne. In: DEROUET, J.-L. (Dir.). *Le collègue unique en question*. Paris: PUF, 2003. p. 1-28. apud BARROSO, J. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. Cap.1 . p-43-69. In: _____. (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA / Unidade de I&D de ciências da Educação, 2006, 262 p.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. *Educ. Soc.*, Out 2004, vol.25, no.88, p.703-725. ISSN 0101-7330. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>

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

. _____. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, 234-252, set.dez/2002.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. *Pro-posições*. Campinas, SP, v.1,n.1, mar (1990), v.15, n.3 (45), p. 91-115. set/dez. 2004.

DURAN, P. (1996). L'analyse des politiques publiques en perspective, de la crise du politique à sa reconstruction. *Revue Française de Science Politique*, Forum, vol. 46, n°1, pp.108-118. apud BARROSO, J. A regulação das políticas públicas.(int.) . p-11-39. In: _____. (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA / Unidade de I&D de ciências da Educação, 2006, 262 p.

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

_____. Condição docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FELDEFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.28, n.99, p. 444-465, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10-jun-2010

FIALHO, N. H. Educação Superior no Brasil: Universidades Estaduais à deriva? (2011) Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Artigo-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-no-Brasil-universidades-estaduais-%C3%A0-deriva-30out-20111.pdf>> Acesso em:12-abr-2012.

FIDALGO, F.; SANTOS, N.E.P. Certificação de competências: um olhar sobre a experiência de alguns países. Belo Horizonte: *Trabalho & Educação*- Revista do NETE, vol.12, nº2 – jul/dz-2003.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 6, p. 229-251.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

GAZZOLA, A. L. Presentación. In: TRINDADE, H. *Evaluación de la educación superior en Brasil: fundamentos, desafíos, institucionalización e imagen pública, 2004-2006* / Hélgio Trindade. – Brasília :UNESCO/Brasília, IESALC-UNESCO, Ministerio de Educación de Brasil, 2007. 168p.

GOMES, A. M. As reformas e políticas da educação no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, D.; SILVA JR., J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de ; (orgs.) *Reformas e Políticas: Educação Superior e Pós-Graduação*: Campinas, SP: Alínea Editora, 2008. - (Coleção políticas universitárias). p. 23- 52.

GUIMARÃES, T.B.; MELO, F. L. (orgs.) *Agenda de Melhorias: caminhos para inovar na gestão publica*. MBC/ BDMG/ Governo de Minas. Belo Horizonte: 2010, 151p.

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

HORTA, J. S.B. Avaliação da Pós-Graduação: com a palavra os coordenadores de Programas. In: SGUISSARDI, V.; BIANCHETTI, L. B. (orgs.) *Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. - (coleção educação contemporânea). p. 101-131.

<http://aecio-neves-2003-2010.com.br/>

<http://www.aecioneves.com.br/2012/biografia/governador/>

<http://www.censosuperior.inep.gov.br/>

<http://www.seplag.mg.gov.br/>

JESSOP, B. (2003). *Governance and Metagovernance: on reflexivity, requisite variety, and requisite irony*. Published by the Department of Sociology, Lancaster University. Disponível em: <http://www.comp.lancs.ac.uk./sociology/soc108rj.htm> (08-04-2003) *apud* BARROSO, J. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. Cap.1 . p-43-69. In: _____ (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA / Unidade de I&D de ciências da Educação, 2006, 262 p.

LABARCA, G. Cuánto se puede gastar en educación? *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, n. 56, p. 163-178, ago.1995.

LAIA, M. M. de. *Políticas de governo eletrônico em Estados da Federação Brasileira: uma contribuição para análise segundo a perspectiva institucional*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2009. Escola de Ciência da Informação. 328 p.

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

LEITE, D. Avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemônicas ao redesenho capitalista das universidades. In: MOLLIS, M. (comp.) *Las universidades na América Latina ¿reformadas o alteradas? La Cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003. p. 181- 201

LEMOS, C. *Gestão Pública orientada para resultados: avaliando o caso de Minas Gerais*. 116f. Dissertação. (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2003, 116p.

LEVIN, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: what can we learn for each other? *Comparative Education*, 34(2), pp. 131-142. In: BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

LIMA, K. R. de S. Reformas e políticas de Educação Superior no Brasil. In: MANCIBO, D.; SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. (orgs.) *Reformas e Políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 53-72.

MACEDO, A. et al.. Educação Superior no século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. *Ensaio: aval. pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

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

_____. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.28, n.99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.25, n.88, p. 845-866, Especial – out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MARIN, A. J. & BIANCHINI, N. Formação de professores, trabalho docente no ensino superior e mercado de trabalho. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.10, n. 29, p. 45-58, jan./abr. 2010.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MARINI, C.; MARTINS, H. Um Governo Matricial: Estruturas em rede para gerar resultados de desenvolvimento. *Programa Avançado em Gestão Contemporânea*. RJ: EgapFundap, 2004.p.1-40.

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

MARQUES, M. R. A. A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des)qualificação. *RBPAE*, v17, n.2, jul/dez. 2001.

MARTÍNEZ, D. Trabajo docente em la educación superior: nuevos sentidos. Nuevos Sujetos. p. 47-76. In: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; MARTÍNEZ, D. (comp.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: Universidad y Docencia*. Peru: Lima, 2010. Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial. Colección Políticas educativas y trabajo docente 4. 310 p.

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

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

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

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MOLLIS, M. Las reformas de la educación superior em Argentina para el nuevo milenio. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 509-532, jul. 2008.

_____. La formación de profesores universitarios para el medio y superior: una asignatura pendiente. p. 17-46. In: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; MARTÍNEZ, D. (comp.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: Universidad y Docencia*. Peru: Lima, 2010. Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial. Colección Políticas educativas y trabajo docente 4. 310 p.

MORA, J-G; HORTALE, V. A. Tendências das reformas da educação superior no contexto do processo de Bolonha. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 25, n. 88, p. 937-960, out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 fev. 2007. *apud* ALMEIDA JUNIOR, V. de P.; CATANI, A. M. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. *Avaliação* (Campinas) [online]. 2009, vol.14, n.3, pp. 561-582. ISSN 1414-4077. <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a03v14n3.pdf>

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Educ. rev.* [online]. 2009, vol.25, n.3, pp. 23-42. ISSN 0102-4698.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR.

_____.A qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e, equidade. *Interface – Comunic, Saúde, Educ*, v.5, n.9, p.89-102, 2001.

MULLER, P. “ L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'ation publique”, *Revue Française de Science Politique*, vol.50, n.º 2, pp.189-297, 2000.

NORONHA, M. M. B. Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros. Minas Gerais, 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OECD Countries. (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, [online]. 2004, vol.25, n.89, pp. 1127-1144. ISSN 0101-7330.

_____. et al. *Trabalho & Educação – Revista do NETE*, Belo Horizonte, n.º 11, p.51-65, jul/dez.,2002.

_____. *A Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____.() As reformas Educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores Docentes*. BH: Autêntica, 2003, p. 13-37.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. *Educação & Sociedade*, Ago 2007, vol.28, no.99, p.355-375. ISSN 0101-7330

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, nº 44, dez. 2006.

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

_____. *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores Docentes*. BH: Autêntica, 2003, p. 13-37.

_____. As reforma em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (ogs.) *Política e Trabalho na Escola: Administração dos sistemas públicos de Educação Básica*. P. 69-97. BH: Autêntica, 1999.

PEIXOTO, M. do C. de L. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. *Avaliação (Campinas)*, Mar 2009, vol.14, no.1, p.9-28. ISSN 1414-4077.

PIMENTEL, G. S. R; PALAZZO, J.; OLIVEIRA, Z. dos R. B. B. de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? *Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.*, abr/jun. 2009, vol.17, no.63, p.355-380. ISSN 0104-4036

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

RUIZ, M. Sindicato, universidad pública y proyecto emancipatorio. El trabajo docente em la encrucijada. p. 143-158. In: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; MARTÍNEZ, D. (comp.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: Universidad y Docencia*. Peru: Lima, 2010. Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial. Colección Políticas educativas y trabajo docente 4. 310 p.

SAMPAIO, M.M.F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as políticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, dez. 2004.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, 1145-1157, set.dez/2004.

SANTOS, N. E. P. dos. Gestão e Certificação de Competências no Brasil: Uma Análise Comparativa de Experiências. 2003. 159 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003; 159p.

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

_____. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação e Sociedade*. Campinas, Out 2006, vol.27, no.96, p.1021-1056.

SILVA, F. J. A intensificação do trabalho docente na rede municipal de Betim. 2007. 202 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias* [online]. 2006, n.16, pp. 20-45. ISSN 1517-4522.

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

TOMMASI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial o setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: _____; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 5, p. 195 - 227.

TORRECILLA, F. J. M. Avaliação de desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. In: Balzao, S. *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 21-27.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S.(Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez,1996. p. 125-191.

VAN ZANTEN, A. (2004). *Les politiques d' education*. Paris: PUF, collection “Que sais-je?”. *apud* BARROSO, J. A regulação das políticas públicas.(int.) . p-11-39. In: _____ (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA / Unidade de I&D de ciências da Educação, 2006, 262 p.

VITALE, C. R. La tercera reforma de la educación superior em América Latina y Caribe: masificación, regulación e internacionalización. En IESALC: Informe sobre la educación superior en América Latina y Caribe 2000-2005. Caracas: 2006. Editorial Metropólís..

www.capes.gov.br

www.ipsemg.mg.gov.br

www.mec.gov.br

www.uemg.br

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. *Lei n. 9131 de 24 de novembro de 1995*. Altera os dispositivos da Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em 20 out 2010.

_____. *Lei nº 10861 de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> Acesso em 20 out 2010.

_____. *Lei nº 10973 de 02 de dezembro de 2004*. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06-out-2010

_____. *Lei nº 9678 de 03 de julho de 1998*. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06-out-2010

_____. Decreto n. 5563 de 11 de outubro de 2005. Regulamenta a Lei 10973 de 02 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27-abr-2010

_____. Lei 10973 de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Acesso em: 27-abr-2010

BRASIL. Avaliação Institucional Externa: Subsídio para o ato de credenciamento e reconhecimento institucional e transformação de organização acadêmica (presencial). Comissão de Revisão dos Instrumentos. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*. Brasília: 2012, 47 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2013/Instrumento_Institucional_2013.pdf>. Acesso em 09- jul-2013.

MINAS GERAIS. Lei 11.539, de 22 de julho de 1994. Dispõe sobre a Universidade do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 15- jun-2012.

_____. Decreto 45.042 de 12 de Fevereiro de 2009. Regulamenta a Gratificação de Desempenho da Carreira de Professor de Educação Superior - GDPES aos servidores da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG e da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, instituída pelo art. 4º da Lei nº 17.988, de 30 de dezembro de 2008. Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 28-fev-2013.

_____. Decreto 46.024 de 16 de Agosto de 2012. Altera o Decreto nº 46.024, de 16 de agosto de 2012, que altera o Decreto nº 45.042, de 12 de fevereiro de 2009, que regulamenta a Gratificação de Desempenho da Carreira de Professor de Educação Superior – GDPES – aos servidores da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – e da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, instituída pelo art. 4º da Lei nº 17.988, de 30 de dezembro de 2008, e define regras para ampliação da carga horária de

trabalho do Professor de Educação Superior alcançado pela Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007. Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 28-fev-2013.

_____. Lei 11.903 de 06 de Setembro de 1995. Cria a Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, altera a denominação da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 28-fev-2013.

_____. Lei 15.463 de 13 de Janeiro de 2005. Institui as carreiras do Grupo de Atividades de Educação Superior do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 26-fev-2013.

_____. Lei 15.788 de 27 de Outubro de 2005. Altera as Leis nº^s 14.694 e 14.695, de 30 de julho de 2003, 15.293, de 5 de agosto de 2004, 15.301 e 15.303, de 10 de agosto de 2004, 15.304, de 11 de agosto de 2004; 15.462, 15.463, 15.464, 15.465, 15.467, 15.468, 15.469 e 15.470, de 13 de janeiro de 2005, e 11.403, de 21 de janeiro de 1994, revoga dispositivos das Leis nº 11.171, de 29 de julho de 1993, 12.582 e 12.584, de 17 de julho de 1997, 13.085, de 31 de dezembro de 1998, 14.693, de 30 de julho de 2003, e 15.467, de 13 de janeiro de 2005, e das Leis Delegadas nº 38, de 26 de setembro de 1997, e 39, de 3 de abril de 1998, e dá outras providência Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 28-fev-2013.

_____. Lei 17.988 de 30 de Dezembro de 2008. Reajusta os valores das tabelas de vencimento básico das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Superior, institui a Gratificação de Desempenho da Carreira de Professor de Educação Superior - GD PES -, institui carga horária diferenciada para os servidores que especifica e cria adicional de doutorado e mestrado para os servidores que especifica, mediante alteração das Leis nº 15.785, de 27 de outubro de 2005, nº 15.463, de 13 de janeiro de 2005, e nº 11.517, de 13 de julho de 1994. Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 26-fev-2013.

_____. Lei Complementar nº 100 de 05 de novembro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - UGEPREVI - do regime próprio de previdência dos servidores públicos do estado de minas gerais e do regime próprio de previdência dos militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - CEPREV -, altera a lei complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 28-fev-2013.

_____. Lei Delegada 179 de 01 de Janeiro de 2011. Dispõe sobre a Organização Básica e a Estrutura da Administração Pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 26-fev-2013.

_____. Lei Delegada 180 de 20 de Janeiro de 2011. Dispõe sobre a Organização Básica e a Estrutura da Administração Pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 28-fev-2013.

_____. Lei 18.384 de 15 de Setembro de 2009. Cria cargos no quadro geral de cargos de provimento em comissão da Administração Direta do Poder Executivo, cria a assessoria de relações regionais na estrutura orgânica básica da universidade do estado de minas gerais, altera as Leis nºs 9.266, de 18 de setembro de 1986, e 15.962, de 30 de dezembro de 2005, e as Leis delegadas nºs 39, de 3 de abril de 1998, 91, de 29 de janeiro de 2003, e 174 e 175,

ambas de 26 de janeiro de 2007 e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 27-fev-2013.

_____. Lei 19.481 de 12 de Janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 28-fev-2013.

_____. Constituição do Estado de Minas Gerais. MG: 21 de setembro de 1989. Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 30-jun-2013.

_____. Decreto 36.898 de 24 de Maio de 1995. Aprova o Estatuto da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 10-dez-2011.

_____. *Decreto 43.146 de 02 de Janeiro de 2003*. Cria o Programa de Modernização da Gestão no Estado de Minas Gerais e dá outras providência Disponível em: <www.almg.gov.br> Acesso em 10-dez-2011.

_____. Lei complementar nº 100/2007. Institui a unidade de gestão previdenciária integrada - ugeprevi - do regime próprio de previdência dos servidores públicos do estado de Minas Gerais e do regime próprio de previdência dos militares do estado de Minas Gerais e o conselho estadual de previdência - ceprev -, altera a lei complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Disponível em <www.almg.gov.br>. Acesso em: 20 out 2010.

_____. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI 2011-2030. Disponível em: http://www.conselhos.mg.gov.br/uploads/1/pmdi_2011_2030.pdf. Acesso em: 12-abr-2013.

UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. Resolução CONUM/ UEMG nº 268 de 2012.

BIBLIOGRAFIA

ABRANCHES, S. H. Política social e combate à pobreza: a teoria e a prática. In: _____.; SANTOS, W. G. dos.; COIMBRA, M. A. Política Social e Combate a pobreza. Rio de Janeiro, 1994, Jorge Zahar Editor, 3ª ed.

ARAÚJO, T. M. de. et al. Saúde e Trabalho Docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir de uma rede de produção coletiva. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003. p.183-212.

ARROYO, M.G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 2, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.

ASSUNÇÃO, A.A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores Docentes*. BH: Autêntica, 2003, p. 87-101.

AUGUSTO, M. H. O. G. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. *28ª Reunião da ANPEd*. MG:Caxambu, 2005.

AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. A universidade sob o peronismo: de Perón a Menen ou da gratuidade aos intentos de aranceliamento. *ECCOS REV. CIENT.* N.1, vol. 5, jun.2003. disponível em <www.redalyc.org/pdf/715/71550103.pdf> Acesso: 16-mai-2011.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.25, no.89, p.1181-1201. Dez 2004, ISSN 0101-7330

BARRETO, R.G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 39, set/dez. 2008.

BARRETO, R.G.; LEHER, R. Trabalho docente e reformas neoliberais. OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores Docentes*. BH: Autêntica, 2003, p. 39-60.

BARRETO, R.G.; LEHER, R. Trabalho docente e reformas neoliberais. OLIVEIRA, D. A.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, 1994, 336 p.

BRUNNER, J. J. Sociologia da educação nos contextos internacional, regional e local. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 52, n. 3, 2009, p.621-658. <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582009000300003&script>. Acesso: 23-set-2012

CAPELA, M. F; CAVALCANTI, M. M.; MOURA, J. P. de. A precarização do trabalho docente na universidade. *Sumaré: revista acadêmica eletrônica*. Disponível em: www.sumare.edu.br/Arquivos1/raes/03/raesd03_artigos01.pdf. Acesso: 24-mar-2011.

CARAN, V. C. S.; SECCO, I. A. de O.; BARBOSA, D. A.; ROBAZZI, M. L. do C. C.. Assédio Moral entre docentes de instituição pública superior no Brasil. *Acta paul. enferm.* [online]. 2010, vol.23, n.6, p. 737-744. ISSN 0103-2100.

CARNOY, M.; LEVIN, H. M. Escola e trabalho no Estado capitalista. Oliveira, L.L. de. (trad.) 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, M. C. M. de. (Org.) Metodologia Científica Fundamentos e Técnicas: construindo o saber. 15ª Ed. Campinas: Papirus, 2003.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. B. (org.). Desigualdade e a questão social. 2ª de. São Paulo, Educ, 2000, p.15-48.

CAVAROZZI, M. “América Latina y la encrucijada democrática de los principios del Siglo XXI”. Seminario Internacional: “*Políticas Educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno*”. Buenos Aires, 02 y 03 de octubre, 2008.

CECÍLIO, L. C. de O. et al. O pagamento de incentivo financeiro para os funcionários como parte da política de qualificação da assistência de um hospital público, Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil. *Cad.Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18 (6), 1655-1663, nov-dez, 2002. Disponível em <www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114879005>. Acesso: 27-abr-2012

CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. *Crítica y Emancipación*. Año II N° 4 / Publicación semestral / Segundo semestre 2010. 27-abr-2012.

CONCEIÇÃO, D. de L. MOTA JÚNIOR, W. P. da ; MAUÉS, O. C. As Políticas para a Educação Superior Brasileira e o Trabalho Docente no Contexto Neoliberal. *VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente*. RJ: UERJ 06 e 07 de novembro de 2006. Disponível em <www2.marilia.unesp.br>. Acesso em: ago-2013.

COSTA, C. da; CASAGRANDE, L. D. R.; UETA, J. Processos reflexivos e competências envolvidos na prática docente universitária: um estudo de caso. *Interface, Comunic., Saúde, Educ.*, v.13, n.31, p-409-422, out/dez 2009. Disponível em <www.redalyc.org/articulo.oa?id=180115444014>. Acesso: 12-abr-2012

DIAS, C. L.; Horiguela, M. de L.M.; MARCHELLI, P. S. Políticas para a avaliação da qualidade do ensino no Brasil: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 435-464, set./dez.2006. <www.revistas.usp.br/ep/article/view/28019>. Acesso: 09 - jul-2010.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais, conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, campinas, nº 112, p. 677-705, jul.-set/2010.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, 234-252, set.dez/2002.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, nº. 119, p. 29-45, julho/2003.

ENGUIITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*. N. 4, 1991.

ENS, T. ; BOTH, L. J.R.G. Políticas Educacionais e Trabalho Docente na Rede Estrado em 2006. Disponível em: <www.utp.br/cadernos_de.../pdfs/.../12_politicas_educacionais_cp7.pdf> acesso em: abr-2013

ESTÊVÃO, C.V. Políticas Educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialécticas do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol.14, n. 002, Universidade do Minho Braga, Portugal.

FELDEFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educación & Sociedade*, Campinas, vol.28, n.99, p. 444-465, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FELICETTI, V.L.; MOROSINI, M. C, Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio: aval. pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, vol. 17, n.62, p. 9-24, jan/mar. 2009.

FERREIRA, M. O. V. “Discutir educação é discutir trabalho docente”: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 41, mai/ago. 2009.

FERREIRA, S. A internacionalização da educação superior no contexto da mundialização do capital. *Diversidad, Educación y Sociedad*, nº 3, Centro de Estudos de CIDPA Valparaíso. Universidad de Chile, noviembre de 2010, p-65-88. (mimeo)

FRANCO, A. de P. Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Superior: alternativas e desafios para o trabalho educativo. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 3, Nº 1, 21-32 (2010). <dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110763>. Acesso: 09 – jul-2012.

FREISER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. *Cadernos de Campo*. São Paulo, n.14-15, p.31-239, 2006.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo de formação de profissionais da educação básica: as políticas educacionais e movimento dos educadores. *Educación & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99. <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>. Acesso: 24 - mar-2011.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educación & Sociedade*, Campinas, v.24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GARCÍA, A. E. Los caminos de la universidad en un contexto de cambio social. *Interface, Comunic., Saúde, Educ.*, v.7, n.13, p-9-26, 2003. Disponível em <www.redalyc.org/articulo.oa?id=180114095002>. Acesso: 27-abr-2012

GATTI, B.G.; ESPOSITO, Y.L.; SILVA, R.N. Características de professores(as) de 1o grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

GENTILI, P. et al. Reforma educativa y luchas docentes em América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1251-1274, dez. 2004.

GOMES, A. M. Política de avaliação da Educação Superior: controle e massificação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 275-298. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12933.pdf>. Acesso: 12-abr-2012

GOMES, A. M.; Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo anal. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.24, n.84, p.839-872, set. 2003.

GONZALEZ C M. FERNANDEZ AQUINO, O.; VALDES PUENTES, R. Perfil del profesor y de la clase universitaria en Cuba: resultados de un estudio de caso. *Educ. rev.* [online]. 2009, vol.25, n.2, pp. 107-131. ISSN 0102-4698.

HAGUETE, A. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 12, n. 38, p. 109-120, abr. 1991.

HASS, C. M. As políticas públicas de ensino superior no cotidiano da universidade: das práticas gestonárias à elaboração teórica. *Org & Demo*, v. 8, nº 1/2, jan-jul/dez, p. 135-150, 2007.

HYPOLITO, A.M. et al. Trabalho Docente, Profissionalização e identidade: contribuições para a constituição do campo de estudo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003. p. 123-138.

IESALC. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 200-2005. *La metamorfose de la educación superior*. Caracas, Mayo, 2006. Disponível em:<www.iesalc.org.ve> Acesso em: 16-mai-2011. 351 p.

KURCGANT P, CIAMPONE, M.H.T., FELLI V.E.A. Avaliação de desempenho docente, discente e de resultados na disciplina Administração em Enfermagem nas escolas de enfermagem do Brasil. *Rev Esc Enferm USP* 2001; 35(4): 374-80.

LAKATOS, E.M. & MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 4 ed. rev e ampl. SP: Atlas, 2001. 288p.

LAPA, A.; PRETTO, N. de L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1792/1355>. Acesso: 09 - jul-2011.

LEITE, D. et al. Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil-Portugal. *Cadernos de Pesquisa*. vol. 37, n. 132, p. 661-686, set./dez 2007.

LEITE, M. F. de P. Refletindo sobre a realidade do trabalho docente nos cursos de licenciatura da UFB. XII Encontro de Extensão. UFPB – PRAC. Disponível em: <www.prac.ufpb.br/anais/XIIENEX_XIIIENID./4CEDCSDHPPL01.doc> Acesso: abr-2013

LIMA, M. F.; STRUWKA, S. Considerações sobre o neoliberalismo e o trabalho docente no ensino superior. Disponível em: <estudosdotrabalho.org/trabalho/Michelle_Fernandes_Lima_e_S...> Acesso: 23-mar-2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O Trabalho Docente nas Páginas de Educação & Sociedade em seus (Quase) 100 números. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

MAINARDES, J. Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr 2006.

MANCEBO, D.; ROCHA, M. L. Avaliação da educação e trabalho docente. *Interações* vol. VII nº. 13 p. 55-75 jan -jun/2002. <www.redalyc.org/pdf/354/35401305.pdf> Acesso: 16-mai-2011.

MARTINEZ, D. Una Historia Reciente: La Red Estrado en Argentina (1999-2003). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003. p. 155-161.

MENEGHEL, S.M.; ROBL, F.; SILVA, T.T. Freitas da. A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 89-106, 2006. Editora UFPR. <www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013353007>. Acesso: 23-set-2012

MOROZ, M. & GIANFALDONI, M.H.T.A. *O Processo de pesquisa: iniciação*. 2ª Brasília: Líber Livro Editora, 2006 124p. (Série Pesquisa em Educação; 2).

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso do discurso à pobreza das práticas. *Educação e Perspectiva*. São Paulo, v.25,n.1, p. 11-20, jan/jun. 1999. Disponível em: <www.revistas.usp.br/ep/article/view/27801>. Acesso: 27-mar-2011.

O ZAINKO, M. A. S. Políticas Públicas de Educação Superior: conceitos e desafios. *Jornal de Políticas Educacionais*, nº 4, jul-dez/2008. p. 15-23. Disponível em <www.jpe.ufpr.br/n4_2.pdf>. Acesso em: ago-2013.

O'DONNELL, G. Anotações para uma teoria de Estado. Disponível em <www.ige.unicamp.br/.../ANOTACOES_PARA_UMA_TEORIA_DO_ES> Acesso: 23-set-2012.

OLIVEIRA (b), V. F. de. Narrativas e saberes docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003. p. 213-224.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, v 25, n.2, p.197-209, mai./ago 2009.

OLIVEIRA, D. A.; & AZEVEDO, M.L.N. de. A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918) ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais? *La Reforma Universitaria*. 2008.

OLIVEIRA, D. A.; TEIXEIRA, I. A. C.; Dossiê Trabalho Docente- Apresentação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003. p. 119-121.

OLIVEIRA, D.A. Construindo a Rede Estrado no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003. p. 173- 182.

OLIVEIRA, M. A. M.; FREITAS, M. V. T. Políticas contemporâneas para o ensino superior: precarização do trabalho docente? *Revista Extra-Classe* • n.1 - v2 • Ago/ 2008. Disponível em <www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/480.pdf> Acesso: 16-mai-2011.

PAIVA, G. S. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. *Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.*, abr/jun. 2010, vol.18, no.66, p.157-174. ISSN 0104-4036

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? Dossiê anos Lula. Disponível em <[http://seer.ufrgs.br/debates/](http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/16316) article/view/16316>. Acesso em: ago-2013.

PIMENTEL, G. S. R; PALAZZO, J.; OLIVEIRA, Z. dos R. B. B. de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? *Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.*, abr/jun. 2009, vol.17, no.63, p.355-380. ISSN 0104-4036

RABELO, A. O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.1, pp. 57-87. ISSN 0102-4698

REIS, E. J. F. B. Dos.; ARAÚJO, T. M. de; CARVALHO, F.M. ; BARBALHO, L.; OLIVEIRA E SILVA, M. Docência e Exaustão Emocional. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006.

REIS, M. X. dos; EUFRASIO, D. A. ; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.1, pp. 111-130. ISSN 0102-4698.

RIBEIRO, G. F. Afinal, o que a organização mundial do comercio tem a ver com a educação superior? *Rev. Bras, Polít. Int.*, n. 49, vol.2, p.135-156, 2006. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=35849208>. Acesso: 27-abr-2012.

ROBERSTON, S. L. O Processo de Bolonha na Europa torna global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? GOMES, A. M.; KAY, R. S. (trad.). *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.º 42, set/dez, 2009.

ROGGERO, R. Organização do trabalho docente: uma discussão necessária na educação superior. *Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007. <www.senac.br/BTS/332/artigo-2.pdf>. Acesso: 24 - mar-2011.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. *Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.*, Dez 2009, vol.17, no.65, p.729-752. ISSN 0104-4036

SADER, E.; ABOITES, H.; GENTILI (Ed.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias

Sociales – CLACSO, 2008. 300 p. Disponível em <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/.../reforAboit> Acesso: 16-mai-2011.

SANTOS, B. L., P. dos. A representação do REUNI no debate do ensino superior enquanto direito. *Educação em Revista*, Marília, v.10, n. 1, p. 29-44, jan-jun, 2009.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SEGENREICH, S. C. D. O PDI como referente para a avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. *Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.*, abr/jun. 2005, vol.13, no.47, p.149-168. ISSN 0104-4036 Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362005000200003&script>. Acesso: 12-abr-2012

SEGENREICH, S.C.D.; CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDNE /96: evidências e tendências. *Ensaio: aval. pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, vol. 17, n.62, p. 55-86, jan/mar. 2009.

SILVA JR., J. dos R. Os limites políticos da democracia na educação superior brasileira delineados por intelectuais da academia. *Avaliação*. Campinas, Sorocaba, SP., v.12, n. 3, p. 461-482, set. 2007. Disponível em <www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114879005>. Acesso: 27-abr-2012

SISTO, V. Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social em Chile: desafios para la investigación. Universidad de Talca. *Revista UNIVERSUM*, nº 24, vol.2, 2009.

SOBREIRA, H.G. Alguns aspectos da reorganização do movimento dos professores públicos do Estado do Rio de Janeiro (1977-1980). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 131-160, dez. 2001.

SOUZA, J. V. de. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a07.pdf>. Acesso: 23-set-2012

SOUZA, S. Z. L. de.; REAL, G. M. Resultados e vicissitudes da avaliação da educação superior: mecanismos implementados no Mato Grosso do Sul (1995 a 2002). *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 107, mai-ago/2009. p. 469-488. <Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702009>> Acesso: mar-2012

STREET, S. La Red Estrado en México. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003. p.163-172.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F.A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.102, pp. 159-180. ISSN 0101-7330.

VENTURINI, J. C., et al. Percepção da avaliação: um retrato da gestão pública em uma instituição de ensino superior (IES). RAP – Rio de Janeiro, 44 (1): 31-53, jan./fev 2010. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rap/v44n1/v44n1a03.pdf>. Acesso: 12-abr-2012

VIEIRA, J. S.; HYPÓLITO, A. M.; DUARTE, B.G.V. .Dispositivos de Regulação Conservadora, Currículo e Trabalho Docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009.

ZAIDAN, S. PRODOC – Núcleo de Pesquisa sobre A Profissão Docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003. p. 139-154.

ZAINKO, M. A. Políticas de Formação de Professores na Universidade Pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 113-127, mai/ago. 2010. Editora UFPR. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12933.pdf>. Acesso: 12-abr-2012

APÊNDICE

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO

Tema: Trabalho Docente e Avaliação de Desempenho Individual

Pesquisadora Responsável: Neide Elisa Portes dos Santos – Doutoranda da FAE/UFMG e Professora da FAE/CBH/UEMG, Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente – Gestrado da UFMG e do Núcleo de Estudos Sobre Conhecimento e Educação – COED FAE/UEMG.

Orientadora: Professora Doutora Livia Maria Fraga Vieira – Professora Adjunta da FAE/UFMG, Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente – Gestrado

Questionário N° : _____

Aplicador/a: _____

Data: ____/____/____

Unidade Educacional: () Escola de Design () Faculdade de Educação

Prezado/a Professor/a,

A pesquisa intitulada “Avaliação de Desempenho Individual e suas Consequências para o Trabalho Docente: o Estudo de uma Instituição de Ensino Superior de Minas Gerais” tem como objetivo, analisar a percepção dos docentes acerca da avaliação de desempenho bem como, suas consequências para o trabalho docente na UEMG/CBH. O presente questionário constitui um instrumento que contribuirá para o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa. Desse modo, solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo este questionário.

Esclarecemos que sua identidade será preservada, não sendo portanto, necessário se identificar.

Os dados coletados serão trabalhados através de estudos estatísticos e qualitativos e serão divulgados por meio de uma tese de doutorado, de publicações científicas em periódicos e/ou em eventos e nas unidades educacionais. E, modestamente, esperamos que os resultados da pesquisa possam contribuir para que os trabalhadores docentes tenham uma compreensão crítica acerca de suas condições de trabalho e possam ter ferramentas mais consistentes de luta.

Lembramos que o tempo de preenchimento deste questionário não ultrapassa trinta minutos.

Agradecemos por sua preciosa colaboração.

Neide Elisa Portes dos Santos

Livia Maria Fraga Vieira

QUESTÕES

1. Sexo

1.1. () Feminino

1.2. () Masculino

2. Qual é ano de seu nascimento? _____

3. Em relação à sua formação acadêmica, responda:	
3.1. Número de cursos de Graduação	
3.2. Área/s da Graduação	
3.3. Natureza da/s instituição/ões onde foi/foram concluída/s	3.3.1. () Pública 3.3.2. () Privada 3.3.3. () Em ambas
3.4. Titulação Máxima	3.4.1. () Graduação 3.4.2. () Especialização 3.4.3. () Mestrado 3.4.4. () Doutorado 3.4.5. () Pós-Doutorado
3.5. Área em que essa titulação foi obtida	
3.6. Qual o ano de obtenção dessa titulação?	
3.7. Natureza da instituição na qual foi obtida?	3.7.1. () Pública 3.7.2. () Privada
3.8. Em seu processo de titulação você contou com algum apoio institucional da UEMG?	3.8.1. () Sim 3.8.2. () Não
3.9. Em caso afirmativo na questão 3.8, explicita a natureza desse apoio, ou seja, como a instituição contribuiu para o seu processo de titulação. (Utilize a coluna ao lado. Se necessário, utilize o verso)	

4. Em relação à sua atuação profissional, por favor, preencha o quadro abaixo:	
Dado	Resposta
4.1. Tempo de atuação na docência da Educação Superior	_____ anos
4.2. Tempo de atuação como docente na UEMG	_____ anos
4.3. Áreas de atuação na UEMG (pode marcar mais de uma opção)	4.3.1.() Graduação 4.3.2.() Especialização 4.3.3.() Mestrado/Doutorado 4.3.4.() Curso de Aperfeiçoamento 4.3.5.() Outra _____
4.4. Em que modalidades de ensino você atua?	4.4.1.() Presencial 4.4.2.() A distância 4.4.3.() Ambas
4.5. Além da UEMG, você atua em outra instituição de Educação Superior?	4.5.1.() Sim. Quantas? _____ 4.5.2.() Não
4.6. Caso você atue em outra/s instituição/ões de Educação Superior, responda qual a natureza dessa/s instituição /ões?	4.6.1.() Pública 4.6.2.() Privada 4.6.3.() Em ambas
4.7. Além da docência na Educação Superior, você atua na Educação Básica?	4.7.1.() Sim 4.7.2.() Não
4.8. Em caso afirmativo em relação à questão anterior, em quantas instituições de Educação Básica você atua?	_____
4.9. Caso a resposta à questão 4.7 seja afirmativa, especifique a natureza da/s instituição/ões	4.9.1.() Pública 4.9.2.() Privada 4.9.3.() Ambas

5. Identifique as principais atividades desenvolvidas na UEMG, bem como a carga horária semanal por você dedicada a cada atividade

5.1. Atividades	5.1.1. () Ensino/ Docência _____h 5.1.1.1. () Na Graduação _____h 5.1.1.2. () Na Pós-Graduação _____h 5.1.1.3. () Curso de Aperfeiçoamento _____h 5.1.1.4. () Planejamento de aulas _____h 5.1.1.5. () Trabalho coletivo ou em equipe (planejamento coletivo de disciplina/conteúdo) _____h
	5.1.2. () Gestão _____h
	5.1.3. () Coordenação de curso ou área _____h
	5.1.4. () Chefia de Departamento _____h
	5.1.5. () Pesquisa _____h
	5.1.6. () Extensão _____h
	5.1.7. () Representação (Em Instâncias Colegiadas Conselhos/ Câmara Departamentais) _____h
	5.1.8. () Outra – especifique _____ 5.1.8.1 Tempo de dedicação _____h
5.2. Regime de dedicação	5.2.1. () 20 h
	5.2.2. () 40 h
	5.2.3. () 40 h com Dedicação Exclusiva
	5.2.4. () Outro – Carga horária _____h
5.3. Tuno/s de trabalho na UEMG	5.3.1. () Manhã
	5.3.2. () Tarde
	5.3.3. () Noite
5.4. Em relação ao seu tempo de trabalho/ dedicação às atividades acadêmicas, responda: você leva atividades para casa?	5.4.1. () Sim. 5.4.1.1. () Frequentemente 5.4.1.2. () Raramente 5.4.2. () Não levo atividades para casa
5.5. Se você leva atividades acadêmicas para casa identifique sua natureza (pode marcar mais de uma opção):	5.5.1. () Planejamento de aula; 5.5.2. () Correção de trabalhos e avaliações; 5.5.3. () Leitura de textos/ estudos de conteúdos a serem trabalhados; 5.5.4. () Outras. Especifique _____ _____

<p>6. Na Universidade vem ocorrendo um movimento de mudança de carga horária, ou seja, a possibilidade de se ajustar para 20 h ou 40 h. Caso essa medida se efetive, você tem interesse ou condições de pleiteá-la?</p>	<p>6.1. () Sim. Para quantas horas? _____ h 6.2. () Não poderia, pois geraria acúmulo de cargos; 6.3. () Não se aplica à minha situação; 6.4. () Não tenho interesse</p>
--	---

<p>7. Em relação à sua atuação profissional, você exerce outra atividade além da docência?</p>	<p>7.1. () Sim. Qual atividade você exerce? _____ 7.2. Qual é a remuneração recebida por essa atividade? _____ 7.3. Qual fonte de renda você considera como principal? 7.3.1. () A que eu recebo pelo trabalho como docente. 7.3.2. () A que eu recebo pela outra atividade profissional. 7.3.3. () Ambas têm o mesmo peso. 7.3.4. () Não sei/ não tenho opinião formada. 7.3.5. () Não exerço outra atividade</p>
---	--

No que diz respeito às condições de emprego e trabalho na UEMG, nas questões 8 e 9, marque a opção que traduz sua situação.

Elemento/ condição	Respostas
<p>8. Indique sua forma de ingresso na UEMG</p>	<p>8.1. () Concurso Público de Provas e Títulos 8.2. () Processo Seletivo 8.3. () Outro _____</p>
<p>9. Indique sua situação funcional na instituição</p>	<p>9.1. () Efetivo 9.2. () Efetivo/efetivado pela Lei n.100/2007 9.3. () Função Pública 9.4. () Designado 9.5. () CLT 9.6. () Outro. Especifique _____</p>

10. Em relação ao seu salário, responda:

10.1. Qual é o seu rendimento mensal bruto nesta Instituição?

10.2. Qual é o seu rendimento mensal líquido nesta Instituição?

11. Qual é a classificação/símbolo da ocupação/ posicionamento no quadro de professores na Universidade, ou seja, em que nível você se encontra enquadrado? Marque a opção que corresponde ao número e à letra do posicionamento. (Lembramos que esta informação pode ser obtida no contra cheque)

Professor da Educação Superior	Posicionamento
11.1. Nível	() I () II () III () IV () V () VI () VII
11.2. Classificação	() A () B () C () Outra _____ () Não sei

12. No que diz respeito às condições físicas e ambientais da UEMG, avalie segundo essa escala: 1= muito bom; 2=bom; 3= regular; 4= ruim 5= péssimo

Espaço	Elemento	Avaliação
12.1.Sala de Aula	12.1.1. Ruído da sala de aula	
	12.1.2. Ruído externo à sala de aula	
	12.1.3. Ventilação	
	12.1.4. Iluminação	
	12.1.5. Espaço físico (tamanho da sala)	
12.2. Outros espaços da instituição	12.2.1. Sala de professores	
	12.2.2. Banheiros	
	12.2.3. Espaço de convivência	
	12.2.4. Espaço Físico da Biblioteca	
	12.2.5. Acervo da Biblioteca	

13. Em relação às condições de trabalho na instituição, como você as avalia segundo a natureza da atividade? Seguir a mesma escala da questão 12 (1= muito bom; 2=bom; 3= regular; 4= ruim 5= péssimo)

Natureza da Atividade	Condições
13.1. Atividade de Ensino	13.1.1. Número de alunos por turma/classe: ____ Quantos são em média? _____ 13.1.2. Equipamento de informática _____ 13.1.3. Condições em relação a outros equipamentos (TV, som, vídeo, projetor, multimídia) _____

13. Em relação às condições de trabalho na instituição, como você as avalia segundo a natureza da atividade? Seguir a mesma escala da questão 12 (1= muito bom; 2=bom; 3= regular; 4= ruim 5= péssimo)

Natureza da Atividade	Condições
<p>13.2. Atividade de Pesquisa</p>	<p>13.2.1. Incentivo institucional à pesquisa: _____ 13.2.2. Recursos materiais: _____ 13.2.3. Há um espaço próprio para estudo/ pesquisa? () Sim () Não. 13.2.3.1. Se há espaço, como você avalia as condições físicas e ambientais _____ 13.2.4. Condições para trabalho coletivo _____ 13.2.5. Equipamento de informática _____ 13.2.6. Meios de divulgação de Resultados de Pesquisa _____ 13.2.7. Outro elemento - identifique: _____ Valor atribuído na escala _____ 13.2.8. () Não se aplica ao meu caso, pois não estou atuando em núcleo/ grupo de Pesquisa</p>
<p>13.3. Atividade de Extensão</p>	<p>13.3.1. Incentivo institucional à extensão _____ 13.3.2. Recursos materiais: _____ 13.3.3. Há um espaço próprio para a elaboração ou desenvolvimento das atividades de extensão? () Sim. () Não. 13.3.4. Se há espaço, como você avalia as condições físicas e ambientais _____ 13.3.5. Condições para trabalho coletivo : _____ 13.3.6. Outro elemento - identifique: _____ Valor atribuído na escala _____ 13.3.7. () Não se aplica à minha situação</p>
<p>13.4. Atividade de Coordenação/Gestão</p>	<p>13.4.1. Recursos materiais: _____ 13.4.2. Condições físicas e ambientais: _____ 13.4.3. Condições para trabalho coletivo: _____ 13.4.4. Outro elemento - Identifique: _____ Valor atribuído na escala _____ 13.4.5. () Não se aplica</p>
<p>13.5. Em relação às condições para trabalho coletivo</p>	<p>13.5.1. () Tempo para planejamento coletivo de disciplinas _____ 13.5.2. () Tempo para estudos _____</p>

Em relação à sua carreira na UEMG, preencha o quadro abaixo de acordo com sua situação:	
14. Você está inserido em algum plano de cargos e salários?	14.1. () Sim 14.2. () Não 14.3. () Desconheço a existência do plano de carreira 14.4. () Não sei
15. Em seu entendimento, qual é o aspecto mais valorizado no plano de carreira no qual você está inserido nesta instituição?	15.1. () Tempo de serviço 15.2. () Titulação/qualificação (especialização, mestrado e doutorado) 15.3. () Participação em atividades de formação continuada (palestras, cursos de formação em serviço, congressos, etc.) 15.4. () Avaliação de desempenho 15.5. () Outro _____ 15.6. () Não sei
16. Em relação à sua carreira como docente da Educação Superior, você se sente:	16.1. () Satisfeito/a por esta me permitir progressão profissional 16.2. () Insatisfeito/a por esta não me permitir progressão profissional 16.3. () Estagnado, pois já alcancei a posição máxima na carreira 16.4. () Insatisfeito/a em função de meu salário 16.4. () Indiferente 16.5. () Outro: _____

17. Fale um pouco sobre sua percepção acerca da política de qualificação profissional da UEMG.	
17.1 . Você já ouviu falar em alguns desses programas de qualificação profissional que são ofertados pela UEMG?	17.1.1. () PCRH? 17.1.2. () Mestrado Interinstitucional -MINTER 17.1.3. () PMCD 17.1.4.() Você conhece algum outro? Qual _____? 17.1.5. () Não tenho informação/ conhecimento sobre qualquer programa de qualificação ofertado pela instituição
17.2. Você teve a oportunidade de participar de algum desses programas?	17.2.1. Sim. Qual? _____ 17.2.2. () Não
17.3. Você recebe algum apoio institucional para participar de congressos, colóquios, palestras, conferências, etc...	17.3.1. () Sim. Só na condição de ouvinte. 17.3.2.() Sim. Só quando apresento trabalho. 17.3.3. () Não solicito financiamento. 17.3.4. () Não recebo incentivo algum.
17.4. Em caso afirmativo na questão 17.3, descreva na coluna ao lado, a natureza do apoio.	

18. Quando você iniciou suas atividades na Educação Superior como você se sentia em relação à/ao:	
1- Muito preparado 2- Preparado 3- Razoavelmente preparado 4- Despreparado 5- Não se aplica `à minha situação	Resposta de acordo com a escala de 1 a 5
18.1. Domínio dos conteúdos abordados?	
18.2. Didática/ Prática de Ensino?	
18.3. Utilização de novas tecnologias da informática e comunicação?	
18.4. Processos de avaliação da aprendizagem?	
18.5. Trabalho em equipe?	
18.6. Planejamento individual de suas atividades?	
18.7. Planejamento coletivo das atividades/ disciplinas?	
18.8. Trabalho com alunos portadores de necessidades educacionais especiais?	
18.9. Domínio de aspectos administrativos da unidade educacional?	
18.10. Conhecimento sobre o currículo/ proposta pedagógica do curso?	
18.11- Conhecimento prévio sobre suas condições de trabalho	

19. No que diz respeito ao seu trabalho, que grau de controle você considera ter sobre:	Resposta segundo à escala de 1 a 5
1- Muito 2- Razoável 3- Pouco 4- Nenhum 5- Não se aplica	
19.1. Seleção dos conteúdos abordados nos planos de ensino/curso	
19.2. Escolha de métodos e técnicas de ensino	
19.3. Escolha de material bibliográfico	
19.4. A definição das atividades a serem desenvolvidas	
19.5. Processos de avaliação da aprendizagem/ desempenho discente	
19.6. A organização de seu tempo de trabalho	

20. Em seu entendimento, o trabalho do professor deve ser avaliado, ou seja, ser submetido a avaliações de Desempenho? Se for necessário complementar as justificativas, utilize o verso da folha.

20.1. () Sim. Justifique

20.2. () Não. Justifique

21. As questões abaixo se referem ao Programa de Gestão de Desempenho Individual (PGDI) que compreende a Avaliação de Desempenho Individual (ADI)	
Questões	Respostas
21.1. Você passou por processos de avaliação de desempenho individual na instituição?	() Sim () Não
21.2. Você conhece os fundamentos legais do Programa de Gestão de Desempenho Individual (PGDI)?	() Sim () Não
21.3. Você tem conhecimento sobre as finalidades do PGDI?	() Sim () Não
21.4. Você tem acesso aos resultados da avaliação de desempenho?	() Sim () Não
21.5. No processo de avaliação de desempenho individual, ou seja, no PGDI, você é avaliado a partir de que termo?	21.5.1. () Atividades de Ensino 21.5.2. () Atividades de Ensino acumuladas com Pesquisa 21.5.3. () Atividades de Ensino acumuladas com Extensão 21.5.4. () Atividades de Ensino acumuladas com Administração Acadêmica 21.5.5 () Administração Acadêmica 21.5.6 () Outro _____

22. Qual é a sua percepção em relação ao processo de avaliação de desempenho ou PGDI?

1. Concordo totalmente / 2. Concordo parcialmente /3. Discordo Totalmente / 4. Discordo Parcialmente / 5. Sou Indiferente / 6. Não Sei / 7. Não tenho opinião formada sobre a questão/ 8 Não se Aplica	Respostas
22.1.1. As competências profissionais elencadas no formulário abrangem todo meu trabalho?	
22.1.2. As competências interpessoais elencadas no formulário do PGDI descrevem de maneira satisfatória minha relação com os alunos, pares e direção?	
22.1.3. O item disciplina avalia meu compromisso com meu trabalho e com a instituição à medida que estabelece como critérios: a assiduidade e a pontualidade do professor e o uso adequado de equipamentos e instalações?	
22.1.4. O formulário do PGDI avalia de forma satisfatória a minha participação nas reuniões de trabalho coletivo?	
22.1.5. O formulário avalia de forma satisfatória a minha produção acadêmico-científica?	
22.1.6. O formulário avalia de forma satisfatória o meu trabalho em atividades de extensão?	
22.1.7. A avaliação baseada em competências possibilita a identificação de qualidades profissionais e pessoais?	
22.1.8. A dimensão quantitativa da avaliação de desempenho, ou seja, os pontos obtidos traduzem de fato o meu compromisso com meu trabalho?	
22.1.9. Os resultados da avaliação de desempenho promovem uma melhoria na qualidade de meu trabalho?	
22.1.10. Os resultados da avaliação de desempenho são apropriados pelas instâncias superiores para promover melhorias na qualidade do ensino?	
22.1.11. Os resultados da Avaliação de Desempenho trouxeram mudanças significativas na carreira em termos de salário?	
22.1.12. Os resultados da avaliação de desempenho individual me incentivam a melhorar a qualidade de meu trabalho?	
22.1.13. Tenho percebido mudanças na instituição depois da implantação do PGDI?	
22.1.14. Os resultados do PGDI promoveram mudanças no ritmo e na intensidade do meu trabalho (me incentivando a produzir ou a publicar mais, a participar com maior frequência de seminários e congressos)?	
22.1.15. A avaliação de desempenho me levou trabalhar de maneira mais individualizada?	
22.1.16. A avaliação de desempenho me incentiva a superar a qualidade do trabalho do meu colega?	
22.1.17. A avaliação de desempenho fez com que me colega adotasse alguma atitude diferente em relação a mim, ou ao meu trabalho?	

1. Concordo totalmente / 2. Concordo parcialmente /3. Discordo Totalmente / 4. Discordo Parcialmente / 5. Sou Indiferente / 6. Não Sei / 7. Não tenho opinião formada sobre a questão/ 8 Não se Aplica	Respostas
22.1.18. Eu me sinto levado a produzir mais para atender aos requisitos da Avaliação de Desempenho Individual.	

23. No que se refere ao seu trabalho na instituição, a partir da implantação da Avaliação de Desempenho Individual, ou, do PGDI, responda em relação aos enunciados abaixo, se ocorreram os seguintes fatos:

Escala: 1- Sim 2- Não 3- Não se Aplica 4- Não Sei	Resposta
23.1. Alteração no ritmo de trabalho, ou seja, aumento no volume de serviço dentro do mesmo regime de dedicação?	
23.2. Incorporação de novas funções e responsabilidades (participação em reuniões, conselhos/legiados, comissões, etc.)?	
23.3. Maior supervisão/controlado de suas atividades?	
23.4. Aumento no número de alunos por turma?	
23.5. Maior apoio institucional na realização de suas atividades?	
23.6. Diminuição no tempo de lanche/ descanso?	
23.7. Realização de parcerias com Fundações, ONG's e empresas definindo novas formas de organização e gestão do trabalho?	
23.8. Oferta de Programas de Qualificação pela instituição?	
23.9. Maior exigência em termos compromisso com os resultados institucionais?	
23.10. Aumento nas exigências para o desenvolvimento de trabalhos com Pesquisa?	
23.11. Aumento nas exigências para o desenvolvimento de trabalhos com Extensão?	

24. Em relação a Avaliação de Desempenho Individual e seus resultados você percebe:

Escala: 1- Sim 2- Não 3- Não se Aplica 4- Não Sei	Resposta
24.1. Melhoria nas condições de trabalho?	
24.2. Alteração em seu salário?	
24.3. Alteração em seu posicionamento na carreira?	
24.4. Mudanças em sua relação com a direção?	
24.5. Mudanças em sua relação com a chefia imediata?	
24.6. Mudanças em sua relação com os colegas?	
24.7. Mudanças na relação com os alunos?	
24.8. Melhoria na qualidade do ensino ofertado pela instituição?	
24.9. Melhoria na qualidade de suas aulas?	
24.10. Incentivo ao engajamento nas atividades de Pesquisa?	
24.11. Incentivo ao engajamento nas atividades de Extensão?	
24.12. Incentivo ao engajamento nas atividades de Administração Acadêmica?	
24.13. Aumento na produção acadêmico-científica (número de publicações, participação em congressos, colóquios e seminários)?	
24.14. Incentivo ao uso de novas tecnologias ou outros recursos didáticos?	
24.15. Aumento de atividades levadas para casa?	

25. Em relação à sua experiência/vivência profissional como docente da educação superior, você...

1- Sempre 2- frequentemente 3- raramente 4-Nunca 5- Indiferente 6- Não tenho opinião formada sobre a questão	Respostas
25.1. se sente frustrado com seu trabalho?	
25.2. sente que seu trabalho pode contribuir para a melhoria da educação?	
25.3. pensa em parar de trabalhar de na educação ?	
25.4. sente que o trabalho com educação permite utilizar o máximo de sua potencialidade?	
25.5. sente que em outra profissão/ atividade que não fosse docente, utilizaria melhor suas capacidades?	
25.6. Se sente realizado/a trabalhando em educação	
25.7. Começaria sua carreira profissional na área de educação se a iniciasse hoje?	
25.8. sente que seu trabalho poderia ser melhor executado se as condições para sua realização fossem mais favoráveis?	
25.9. sente que através do trabalho docente consegue exercer uma atividade autônoma, pois tem mais liberdade de expressão e criação?	
25.10. sente que seu trabalho poderia ter uma qualidade melhor se seu salário como professor/a fosse melhor/ maior	
25.11. sente que seu trabalho contribui para a formação profissional de qualidade de seus alunos?	

26. Em relação ao seu trabalho nessa unidade educacional a partir da implantação da avaliação de desempenho individual, responda: 1. para sim; 2. para não 3- Não sei 4- não pensei sobre 5 -Não se aplica 6- Não tenho opinião formada sobre o assunto

Pergunta	Resposta
26.1. Você tem sido levado a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades?	
26.2. Você sente a necessidade de incorporar novas responsabilidades em seu trabalho?	
26.3. Você procura se adaptar às novas exigências profissionais?	
26.4. Você percebe transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho?	
26.5. Você se sente responsável pela classificação de sua unidade nas avaliações, ou seja, responsável pelos resultados do trabalho da instituição?	
26.6. Você tem sentido a necessidade de mudar sua forma de trabalhar em função das avaliações de desempenho?	

Pergunta	Resposta
26.7. Você se sente responsável pelos resultados de seus alunos nas avaliações de desempenho discente, como por exemplo, o ENADE?	

27. Em relação ao seu trabalho de quem você considera receber maior cobrança (indique o que você considera como principal)

- 27.1. () Dos alunos
 27.2. () Dos pares
 27.3. () Da Direção da Unidade
 27.4. () Da Chefia de Departamento
 27.5. () Da Coordenação de Curso
 27.6. () Das Secretarias – de Educação/ SEPLAG
 27.7. () De você mesmo
 27.8. () Das agências de fomento de pesquisa
 27.9. () Outro. Especifique _____

28. Como você se expressa quando se sente insatisfeito com o seu trabalho? (Pode marcar mais de uma opção)

- 28.1. () Conversa com os colegas pelos corredores
 28.2. () Conversa com os colegas na sala dos professores
 28.3. () Costuma ficar em silêncio
 28.4. () Não cumpre abertamente as exigências com as quais não concorda
 28.5. () Aceita e cumpre as exigências pois não adianta reclamar
 28.6. () Demonstra aceitar, mas só cumpre as exigências que considera coerentes
 28.7. () Cumpre apenas as exigências que são pertinentes às avaliações desempenho
 28.8. () Reclama via sindicato
 28.9. () Outro. Especifique: _____

29. Na relação de trabalho e emprego na UEMG, responda: Você é filiado ao sindicato de professores?

- 29.1. () Sim. Participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisão
 29.2. () Sim. Participo esporadicamente de todas as ações e tomadas de decisão
 29.3. () Sim. Mas não participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisão
 29.4. () Não.
 29.5. () Desconheço a existência do Sindicato.

30. Caso você seja filiado ao sindicato, como você percebe a atuação da entidade?

- 30.1. () Muito satisfatória 30.2. () Satisfatória 30.3. () Não sei/ não posso avaliar
 30.4. () Pouco satisfatória 30.5. () Insatisfatória

31. No que se refere às suas condições de saúde, responda as questões abaixo:	
31.1. Nos últimos 02 anos você se afastou do trabalho por licença médica?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não me afastei nos últimos 02 anos <input type="checkbox"/> Nunca me afastei do trabalho por motivo de doença
31.2. Em caso de afastamento, informe por quanto tempo você esteve licenciado	_____ dias _____ meses _____ anos
31.3. Informe o motivo que te levou a se afastar do trabalho	<input type="checkbox"/> Estresse <input type="checkbox"/> Depressão, ansiedade ou nervosismo <input type="checkbox"/> Doenças musculares ou esqueléticas <input type="checkbox"/> Problemas de voz <input type="checkbox"/> Problemas cardíacos <input type="checkbox"/> Problemas circulatórios <input type="checkbox"/> Outro. Especifique _____ _____
31.4 . Você considera que há uma relação entre o seu afastamento e a natureza/tipo de trabalho por você exercido?	<input type="checkbox"/> Sim; <input type="checkbox"/> Não;
31.5 . Você considera que há uma relação entre o seu afastamento e seu ritmo de trabalho?	<input type="checkbox"/> Sim; <input type="checkbox"/> Não;
31.6. Você teve alguma redução salarial nesse período de afastamento?	<input type="checkbox"/> Sim; <input type="checkbox"/> Não;
31.7. O afastamento trouxe consequências para os resultados de sua avaliação de desempenho?	<input type="checkbox"/> Sim. Especifique _____ _____ <input type="checkbox"/> Não
31.8. O afastamento trouxe consequências para o recebimento de gratificações de desempenho?	<input type="checkbox"/> Sim. Especifique _____ _____ <input type="checkbox"/> Não

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADES DE ENSINO

 Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL ANEXO I TERMO DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADES DE ENSINO	FL 01/02 Nº de Folhas:
---	---	---------------------------

1 IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR AVALIADO					
Nome					
Carg				Masp:	
Unidade de Exercício: FaE/CBH/UEMG					
2 IDENTIFICAÇÃO DA CHEFIA IMEDIATA					
Nome					
Carg: Chefe de Departamento				Masp/CPF	
Unidade de Exercício: FaE/CBH/UEMG					
3 MEMBROS DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO (QUANDO FOR O CASO)					
Nome membro 2:				Masp:	
membro 3:				Masp:	
Nome membro 4:				Masp:	
4 PERÍODO AVALIATÓRIO					
01 / 01 / 2013 a 31 / 12 / 2013					
5 INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO – DOCENTE					
Parte I - Escala de pontos: 1 – Não atende 2 – Atende parcialmente 3 – Atende plenamente 4 – Atende e supera					
Critério	Indicadores de Desempenho	Ponto (aplicar escala acima)	Peso	Pontos por Indicador	Pontos por critério
1 - Competência do profissional docente (máximo de 54 pontos)	Planeja e ministra aulas de forma a desenvolver com o aluno a produção de conhecimento, o pensamento crítico, o espírito científico e a responsabilidade social, cumprindo, dentro do que lhe compete, as diretrizes da proposta pedagógica da instituição.		2,25		
	Desenvolve trabalho que contribui para alcance dos objetivos da disciplina com domínio de conteúdo, utilizando metodologias de ensino e instrumentos de avaliação atualizados, para promover o aprendizado.				
	Utiliza tecnologias disponíveis, laboratórios, oficinas, instrumentos e/ou materiais, para aprimorar, enriquecer e racionalizar o processo de ensino-aprendizagem				
	Desenvolve atividades interdisciplinares visando à melhoria da qualidade do ensino, à integração com seus pares e a formação integral dos estudantes.				
	Organiza e divide adequadamente seu tempo de trabalho, realizando a correção de avaliações, repasse de notas e registro dos resultados no diário de classe ou na Internet, dentro dos prazos previamente estabelecidos.				
	Colabora e participa de atividades que visem a integração das unidades universitárias da UEMG e desta com a sociedade.				
2 - Competência Interpessoal (máximo de 30 pontos)	Relaciona-se e interage com cordialidade e respeito com o corpo discente, exercitando constantemente a boa relação professor/aluno.		1,5		
	Relaciona-se e interage com cordialidade e respeito com o corpo docente e com demais servidores de sua unidade universitária, contribuindo para um clima agradável de trabalho.				
	Encontra alternativas eficazes para problemas e situações imprevistas em sala de aula e em outros locais, valorizando o hábito do reconhecimento e da crítica construtiva.				
	Expressa ideias com lógica e objetividade, por escrito e oralmente, preocupando-se em verificar o entendimento das mensagens recebidas e transmitidas.				
	Responde prontamente às necessidades e às demandas surgidas no cotidiano do trabalho, demonstrando interesse, disponibilidade e agilidade no exercício de suas atribuições.				

3 – Disciplina (máximo de 12 pontos)	Cumprir o horário com assiduidade e pontualidade, permanecendo no local de trabalho durante a carga horária definida para suas atividades acadêmicas.	1,5		
	Usa, adequadamente, equipamentos e instalações no exercício de atividades e tarefas, com cuidado e zelo para conservação dos mesmos.			
Parte II – Escala de pontos descrita na segunda coluna				
4 - Participação em reuniões acadêmicas e assembleias (máximo de 4 pontos)	- compareceu em 0 a 29% das reuniões durante o período avaliatório (0 pontos) - compareceu em 30 a 69% das reuniões durante o período avaliatório (2 pontos) - compareceu em, no mínimo, 70% das reuniões durante o período avaliatório (4 pontos)			
TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL				

6. CONCLUSÕES E INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE O DESEMPENHO DO SERVIDOR AVALIADO

7. SUGESTÕES PARA MELHORIA DO DESEMPENHO DO SERVIDOR AVALIADO

8. NOTIFICAÇÃO AO SERVIDOR

RESULTADO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL

Notificação ao (à) servidor (a) _____ acerca do resultado da Avaliação de Desempenho Individual, correspondente ao período avaliatório compreendido entre ____ / ____ / ____ e ____ / ____ / ____

Pontuação alcançada: _____ pontos

9. ASSINATURA DOS MEMBROS DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO

_____	_____
Chefia Imediata	Membro

Membro	
_____	_____ / ____ / ____
Membro	Data da Avaliação

10. ASSINATURA DO SERVIDOR E DATA DA NOTIFICAÇÃO

Estou ciente do resultado de minha Avaliação de Desempenho individual.

_____	_____ / ____ / ____
Assinatura do Servidor	Data da Notificação

11. ASSINATURA DAS TESTEMUNHAS (QUANDO FOR O CASO)

_____	_____
Testemunha 1	Testemunha 2

COMPROVANTE DE NOTIFICAÇÃO DO SERVIDOR**Resultado da Avaliação de Desempenho Individual**

Notificação ao (à) servidor (a) _____ acerca do resultado da Avaliação de Desempenho Individual, correspondente ao período avaliatório compreendido entre _____ / _____ / _____ e _____ / _____ / _____.

Critério	Pontos	
	Obtidos	Total
1 – Competência do profissional docente		54
2 – Competência Interpessoal		30
3 – Disciplina		12
4 - Participação em reuniões acadêmicas e assembleias		4
Total de Pontos		100

Data da Notificação: _____ / _____ / _____

Assinatura do Responsável pela Notificação e MASP

ANEXO II

TERMO DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADES DE PESQUISA E ENSINO

	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL ANEXO III TERMO DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADES DE ENSINO ACUMULADAS COM ATIVIDADES DE PESQUISA	FL 01/02 Nº de Folhas:
---	---	---------------------------

1 IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR AVALIADO			
Nome:			
Cargo:			Masp:
Unidade de Exercício:			
2 IDENTIFICAÇÃO DA CHEFIA IMEDIATA			
Nome:			
Cargo: Chefe de Departamento			Masp/CPF
Unidade de Exercício: FaE/CBH/UEMG			
3 MEMBROS DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO (QUANDO FOR O CASO)			
Nome membro 2:			Masp:
membro 3:			Masp:
Nome membro 4:			Masp:
4 PERÍODO AVALIATÓRIO			
01 / 01 / 2013 a 31 / 12 / 2013			
5 INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADES DE ENSINO ACUMULADAS COM ATIVIDADES DE PESQUISA			
Parte I - Escala de pontos: 1 – Não atende 2 – Atende parcialmente 3 – Atende plenamente 4 – Atende e supera			
Critério	Indicadores de Desempenho	Ponto (aplicar escala acima)	Pontos por critério
1 - Competência do profissional docente (máximo de 24 pontos)	Planeja e ministra aulas de forma a desenvolver com o aluno a produção de conhecimento, o pensamento crítico, o espírito científico e a responsabilidade social, cumprindo, dentro do que lhe compete, as diretrizes da proposta pedagógica da instituição.		
	Desenvolve trabalho que contribui para alcance dos objetivos da disciplina com domínio de conteúdo, utilizando metodologias de ensino e instrumentos de avaliação atualizados, para promover o aprendizado.		
	Utiliza tecnologias disponíveis, laboratórios, oficinas, instrumentos e/ou materiais, para aprimorar, enriquecer e racionalizar o processo de ensino-aprendizagem		
	Desenvolve atividades interdisciplinares visando à melhoria da qualidade do ensino, à integração com seus pares e a formação integral dos estudantes.		
	Organiza e divide adequadamente seu tempo de trabalho, realizando a correção de avaliações, repasse de notas e registro dos resultados no diário de classe ou na Internet, dentro dos prazos previamente estabelecidos.		
	Colabora e participa de atividades que visem a integração das unidades universitárias da UEMG e desta com a sociedade.		
2 - Competência Interpessoal (máximo de 20 pontos)	Relaciona-se e interage com cordialidade e respeito com o corpo discente, exercitando constantemente a boa relação professor/aluno.		
	Relaciona-se e interage com cordialidade e respeito com o corpo docente e com demais servidores de sua unidade universitária contribuindo para um clima agradável de trabalho.		
	Encontra alternativas eficazes para problemas e situações imprevistas em sala de aula e em outros locais, valorizando o hábito do reconhecimento e da crítica construtiva.		
	Expressa ideias com lógica e objetividade, por escrito e oralmente, preocupando-se em verificar o entendimento das mensagens recebidas e transmitidas.		
	Responde prontamente às necessidades e às demandas surgidas no cotidiano do trabalho, demonstrando interesse, disponibilidade e agilidade no exercício de suas atribuições.		
3 – Disciplina (máximo de 8 pontos)	Cumprir o horário com assiduidade e pontualidade, permanecendo no local de trabalho durante a carga horária definida para suas atividades acadêmicas.		

	Usa, adequadamente, equipamentos e instalações, no exercício de atividades e tarefas, com cuidado e zelo para conservação dos mesmos.		
Parte II – Escala de pontos descrita na segunda coluna			
4 - Participação em reuniões acadêmicas e assembleias (máximo de 4 pontos)	- compareceu em 0 a 29% das reuniões durante o período avaliatório (0 pontos) - compareceu em 30 a 69% das reuniões durante o período avaliatório (2 pontos) - compareceu em, no mínimo, 70% das reuniões durante o período avaliatório (4 pontos)		
5 - Produção científica, filosófica, tecnológica, literária ou artística (máximo de 24 pontos)	- Produção científica e filosófica: relatório técnico-científico; publicação (livro, capítulo, artigo, CD, web); trabalho em anais de congressos, seminários, simpósios; monografias; dissertação, tese etc; - aprovação de proposta de pesquisa por órgãos de fomento (coordenação/participação) - produção tecnológica: patentes, softwares, modelos, protótipos e outros; - produção artística e literária: organização/participação em exposições, mostras, feiras, concertos, composições, saraus, publicação (livro de poemas, crônicas, infantil etc), produção de filmes, vídeos, apresentações artísticas e outras justificadas. 6 pontos por produção		
6 - Apresentação pontual de relatórios (parciais ou finais) dos trabalhos realizados para as agências de fomento e/ou centros de pesquisa	- cumpriu todos os prazos: 4 pontos - descumpriu qualquer prazo: 2 pontos - descumpriu todos os prazos: 0 pontos		
7- Atividades acadêmico/científicas e artísticas complementares (máximo de 16 pontos)	- participação em bancas examinadoras (de mestrado e doutorado, comissões julgadoras de concursos, concurso público, TCC, etc); - participação, criação, coordenação de projetos/grupos de pesquisa, evento científico, técnico ou artístico; - premiações conferidas em reconhecimento por atividade intelectual ou artística; - orientação de trabalhos acadêmico/científicos, inclusive bolsistas de iniciação científica e estagiários; - orientação de monografias, dissertações e teses; - conselho editorial, revisão de artigos; - realização de parcerias com outras universidades ou institutos de pesquisa; - realização de parcerias com captação de recursos para pesquisa; - revisão de artigo para revistas científicas; - outras justificadas. 4 pontos por atividade e/ou orientando e/ ou grupo de orientandos.		
TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL			

6. CONCLUSÕES E INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE O DESEMPENHO DO SERVIDOR AVALIADO**7. SUGESTÕES PARA MELHORIA DO DESEMPENHO DO SERVIDOR AVALIADO****8. NOTIFICAÇÃO AO SERVIDOR****RESULTADO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL**

Notificação ao (à) servidor (a) _____ acerca do resultado da Avaliação de Desempenho Individual, correspondente ao período avaliatório compreendido entre _____ / _____ / _____ e _____ / _____

Pontuação alcançada: _____ pontos

9. ASSINATURA DOS MEMBROS DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO

Chefia Imediata

Membro

Membro	_____ / _____ / _____
Membro	Data da Avaliação
10. ASSINATURA DO SERVIDOR E DATA DA NOTIFICAÇÃO	
Estou ciente do resultado de minha Avaliação de Desempenho individual.	
Assinatura do Servidor	_____ / _____ / _____ Data da Notificação
11. ASSINATURA DAS TESTEMUNHAS (QUANDO FOR O CASO)	
Testemunha 1	Testemunha 2

COMPROVANTE DE NOTIFICAÇÃO DO SERVIDOR		
Resultado da Avaliação de Desempenho Individual		
Notificação ao (à) servidor (a) _____ acerca do resultado da Avaliação de Desempenho Individual, correspondente ao período avaliatório compreendido entre _____ / _____ / _____ e _____ / _____ / _____.		
Critério	Pontos	
	Obtidos	Total
1 – Competência do profissional docente		24
2 – Competência Interpessoal		20
3 – Disciplina		8
4 - Participação em reuniões acadêmicas e assembleias		4
5 – Produção Científica, filosófica, tecnológica, literária ou artística		24
6 - Apresentação pontual de relatórios (parciais ou finais) dos trabalhos realizados para as agências de fomento e/ou centros de pesquisa		4
7 – Atividades acadêmico/científicas e artísticas complementares		16
Total de Pontos		100
Data da Notificação: _____ / _____ / _____		
_____ Assinatura do Responsável pela Notificação e MASP		

ANEXO III

TERMO DE AVALIAÇÃO – ENSINO E ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA

	AValiação de DESEMPENHO INDIVIDUAL ANEXO II TERMO DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADES DE ENSINO ACUMULADAS COM ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS	FL 01/02 Nº de Folhas:
---	--	---------------------------

1. IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR AVALIADO					
Nome:					
Cargo:				Masp:	
Unidade de Exercício:					
2. IDENTIFICAÇÃO DA CHEFIA IMEDIATA					
Nome:					
Cargo:				Masp/CPF	
Unidade de Exercício:					
3. MEMBROS DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO (QUANDO FOR O CASO)					
membro 2:				Masp:	
Nome membro 3:				Masp:	
Nome membro 4:				Masp:	
4. PERÍODO AVALIATÓRIO					
01 / 01 / 2013 a 31 / 12 / 2013					
5. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO – ATIVIDADES DE ENSINO ACUMULADAS COM ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS					
Escala de pontos: 1 – Não atende 2 – Atende parcialmente 3 – Atende plenamente 4 – Atende e supera					
Critério	Indicadores de Desempenho	Pontos (aplicar escala acima)	Peso	Pontos por Indicador	P o n t
1 - Competência do profissional docente (máximo de 36 pontos)	Planeja e ministra aulas de forma a desenvolver com o aluno a produção de conhecimento, o pensamento crítico, o espírito científico e a responsabilidade social, cumprindo, dentro do que lhe compete, as diretrizes da proposta pedagógica da instituição.		1,5		
	Desenvolve trabalho que contribui para alcance dos objetivos da disciplina com domínio de conteúdo, utilizando metodologias de ensino e instrumentos de avaliação atualizados, para promover o aprendizado.				
	Utiliza tecnologias disponíveis, laboratórios, oficinas, instrumentos e/ou materiais, para aprimorar, enriquecer e racionalizar o processo de ensino-aprendizagem				
	Desenvolve atividades interdisciplinares visando à melhoria da qualidade do ensino, à integração com seus pares e a formação integral dos estudantes.				
	Organiza e divide adequadamente seu tempo de trabalho, realizando a correção de avaliações, repasse de notas e registro dos resultados no diário de classe ou na Internet, dentro dos prazos previamente estabelecidos.				
	Colabora e participa de atividades que visem a integração das unidades universitárias da UEMG e desta com a sociedade.				
2 - Competência Interpessoal (máximo de 28 pontos)	Relaciona-se e interage com cordialidade e respeito com o corpo discente, exercitando constantemente a boa relação professor/aluno.		1,4		
	Relaciona-se e interage com cordialidade e respeito com o corpo docente e com demais servidores de sua unidade universitária, contribuindo para um clima agradável de trabalho.				
	Encontra alternativas eficazes para problemas e situações imprevistas em sala de aula e em outros locais, valorizando o hábito do reconhecimento e da crítica construtiva.				
	Expressa ideias com lógica e objetividade, por escrito e oralmente, preocupando-se em verificar o entendimento das mensagens recebidas e transmitidas.				
	Responde prontamente às necessidades e às demandas surgidas no cotidiano do trabalho, demonstrando interesse, disponibilidade e agilidade no exercício de suas atribuições.				

3 – Disciplina (máximo de 8 pontos)	Cumprir o horário com assiduidade e pontualidade, permanecendo no local de trabalho durante a carga horária definida para suas atividades acadêmicas.	1,0	
	Usa, adequadamente, equipamentos e instalações, no exercício de atividades e tarefas, com cuidado e zelo, para conservação dos mesmos.		
4-Competência Administrativa (máximo de 24 pontos)	Identifica e reconhece potencialidades, e estimula as pessoas com quem trabalha a envolver-se em atividades que promovam a melhoria de suas capacidades e habilidades, para melhor conhecimento e execução do trabalho.	1,2	
	Realiza e incentiva projetos, ações e atividades que apresentam impacto positivo na melhoria do processo educativo, dando visibilidade à unidade universitária, e, conseqüentemente, à Universidade, propiciando um ambiente de trabalho colaborativo.		
	Soluciona os problemas de forma coletiva, administrando diferenças de opinião e conflitos entre os membros da equipe, propiciando um ambiente saudável, com bom relacionamento interpessoal.		
	Dissemina as informações e conhecimentos entre os membros de sua equipe, de forma a mantê-los atualizados e buscando a melhoria contínua na realização dos trabalhos.		
	Encara situações e mudanças, sem atitudes preconcebidas ou rígidas, demonstrando disposição, interesse e abertura para entender as situações e adaptar-se a novos contextos.		
Parte II – Escala de pontos descrita na segunda coluna			
5 - Participação em reuniões acadêmicas e assembleias (máximo de 4 pontos)	- compareceu em 0 a 29% das reuniões durante o período avaliatório (0 pontos) - compareceu em 30 a 69% das reuniões durante o período avaliatório (2 pontos) - compareceu em, no mínimo, 70% das reuniões durante o período avaliatório (4 pontos)		
TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL			

6. CONCLUSÕES E INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE O DESEMPENHO DO SERVIDOR AVALIADO

7. SUGESTÕES PARA MELHORIA DO DESEMPENHO DO SERVIDOR AVALIADO

8. NOTIFICAÇÃO AO SERVIDOR

RESULTADO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL

Notificação ao (à) servidor (a) _____ acerca do resultado da Avaliação de Desempenho Individual, correspondente ao período avaliatório compreendido entre _____ / _____ / _____ e _____ / _____ / _____.

Pontuação alcançada: _____ pontos

9. ASSINATURA DOS MEMBROS DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO

Chefia Imediata

Membro

Membro	_____ / _____ / _____
Membro	Data da Avaliação
10. ASSINATURA DO SERVIDOR E DATA DA NOTIFICAÇÃO	
Estou ciente do resultado de minha Avaliação de Desempenho Individual.	
_____	_____ / _____ / _____
Assinatura do Servidor	Data da Notificação
11. ASSINATURA DAS TESTEMUNHAS (QUANDO FOR O CASO)	
_____	_____
Testemunha 1	Testemunha 2

COMPROVANTE DE NOTIFICAÇÃO DO SERVIDOR**Resultado da Avaliação de Desempenho Individual**

Notificação ao (à) servidor (a) _____ acerca do resultado da Avaliação de Desempenho Individual, correspondente ao período avaliatório compreendido entre _____ / _____ / _____ e _____ / _____ / _____.

Critério	Pontos	
	Obtidos	Total
1 – Competência do profissional docente		36
2 – Competência Interpessoal		28
3 – Disciplina		8
4 – Competência administrativa		24
5 – Participação em reuniões acadêmicas e assembleias		4
Total de Pontos		100

Data da Notificação: _____ / _____ / _____

Assinatura do Responsável pela Notificação e MASP