
SER Social

TRABALHO, LUTAS SOCIAIS
E SERVIÇO SOCIAL

Brasília (DF), v. 26, nº 55, de julho a dezembro de 2024

Campi interiorizados da UFPE e o desafio da sua consolidação: uma análise a partir dos indicadores acadêmicos e profissionais da instituição

UFPE's internalized campuses and the challenge of their consolidation: an analysis based on the institution's academic and professional indicators

Los campus internalizados de la UFPE y el reto de su consolidación: un análisis a partir de los indicadores académicos y profesionales de la institución

Tatianne Amanda Bezerra da Silva¹
<https://orcid.org/0000-0002-4296-1219>

Recebido em: 17/04/2024
Aprovado em: 23/05/2024

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a dinâmica de expansão interiorizada da Universidade Federal de Pernambuco e as suas repercussões para o desenvolvimento das atividades acadêmicas no Centro Acadêmico do Agreste e no Centro Acadêmico de Vitória.

¹ Doutora em Educação e mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Bacharel em Serviço Social. Assistente social da UFPE, Campus de Caruaru (PE). Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3193940723617058>>. E-mail: <tatianne.bezerra@ufpe.br>.

Como marco teórico-epistemológico, utilizamos o materialismo histórico-dialético. Como caminho metodológico, recorreremos à pesquisa documental, valendo-se de documentos da UFPE (2015a; 2015b; 2017; 2019) e de seus indicadores institucionais referentes à distribuição dos grupos de pesquisa, projetos de iniciação científica e projetos de extensão entre os diferentes *campi* da universidade. Como conclusões, verificamos que o *campus* sede da UFPE apresentou, quase sempre, os números mais proporcionais do que os das unidades acadêmicas interiorizadas, o que indica condições diferenciadas de desenvolvimento do trabalho acadêmico entre *campi* da universidade, com destaque para o contexto especialmente crítico da unidade de Caruaru.

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

Abstract: The aim of this article is to analyze the dynamics of the internal expansion of the Federal University of Pernambuco and its repercussions for the development of academic activities at the Agreste Academic Center and the Vitória Academic Center. As a theoretical-epistemological framework, we used historical-dialectical materialism. As a methodological approach, we resorted to documentary research, using UFPE documents (2015a; 2015b; 2017; 2019) and its institutional indicators regarding the distribution of research groups, scientific initiation projects and extension projects between the different campuses of the university. In conclusion, we found that UFPE's headquarters campus almost always had more proportional figures than the academic units in the interior, indicating different conditions for the development of academic work between the university's campuses, with the Caruaru unit's particularly critical context standing out.

Keywords: federal university internalization; teaching work; Lula da Silva and Dilma Rousseff governments; Federal University of Pernambuco.

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar la dinámica de la expansión interna de la Universidad Federal de Pernambuco y sus repercusiones en el desarrollo de las actividades académicas del Centro Académico de Agreste y del Centro Académico de Vitória. Como

marco teórico-epistemológico, utilizamos el materialismo histórico-dialéctico. Como abordaje metodológico, utilizamos la investigación documental, a partir de los documentos de la UFPE (2015a; 2015b; 2017; 2019) y sus indicadores institucionales relativos a la distribución de grupos de investigación, proyectos de iniciación científica y proyectos de extensión entre los diferentes campus de la universidad. En conclusión, encontramos que el campus sede de la UFPE casi siempre tuvo cifras más proporcionales que las unidades académicas del interior, indicando condiciones diferentes para el desarrollo del trabajo académico entre los campus de la universidad, destacándose el contexto particularmente crítico de la unidad de Caruaru.

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

Introdução

Este artigo tem o objetivo de analisar a dinâmica de expansão interiorizada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e as suas repercussões para o desenvolvimento das atividades acadêmicas em seus dois *campi* do interior.² Por conseguinte, como espaço empírico do nosso trabalho, estabelecemos a UFPE e, mais especificamente, as suas duas unidades acadêmicas interiorizadas, sendo elas: o Centro Acadêmico do Agreste (CAA), criado mediante a Resolução nº 03/2005, e o Centro Acadêmico de Vitória (CAV), criado por meio da Resolução nº 01/2006, localizados nos municípios de Caruaru (a 135 km de Recife) e de Vitória de Santo Antão (a 49 km de Recife), respectivamente. Os referidos centros fizeram parte do primeiro ciclo de expansão das universidades federais dos dois primeiros governos de Lula da Silva (2003-2010), que se deram entre 2003 e 2007, com o Programa Expandir.

Como marco teórico-epistemológico, utilizamos o materialismo histórico-dialéctico, segundo o qual as condições concretas estabelecidas pelo ser humano para se produzir e se reproduzir materialmente configuram-se como fundamentos para a análise de toda a vida social. Isso

2 O presente trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, intitulada: “A expansão da educação superior pública nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff: a interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para o trabalho docente”. O estudo contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Facepe).

porque, conforme Marx e Engels (2009, p. 40), o primeiro pressuposto de toda a existência humana é que “os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’”.

Segundo os autores (MARX & ENGELS, 2009, p. 40), o primeiro ato histórico humano é a produção dos meios para a satisfação das necessidades mais elementares de reprodução da sua existência, de maneira a garantir aos homens que se mantenham vivos. Em tais condições de reprodução da vida, incluem-se as atividades de comer e beber, a habitação, o vestuário e ainda outras necessidades, que se tornam cada vez mais complexas e diferenciadas. No devir histórico, portanto, as necessidades humanas vão se diversificando, criando objetivações mais complexas e novas relações sociais e políticas, sem perder de vista, porém, que a produção da própria vida material permanece sendo a “condição fundamental de toda a história, que, ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizada dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos” (MARX & ENGELS, 2009, p. 41).

De tal modo, entendemos, ainda conforme Marx e Engels (2009), que toda a estrutura social e política decorre constantemente dos processos de vida de determinados indivíduos, ou seja, de como eles se produzem materialmente. Assim, examinar a realidade sócio-histórica em suas múltiplas dimensões pressupõe considerarmos a sua conexão com determinado nível de desenvolvimento das forças produtivas e dos meios utilizados pelos seres humanos para a satisfação das suas necessidades materiais. Logo, podemos compreender que

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

No que diz respeito ao caminho metodológico, recorreremos à pesquisa documental. Como fontes de dados, utilizamos os seguintes documentos da UFPE: “Plano de Desenvolvimento Institucional

(2014-2018)”, “Indicadores Institucionais da UFPE 2007-2014”, “Anuário Estatístico UFPE 2017 – Base 2016” e “Anuário Estatístico UFPE 2019 – Base 2018”. Para a escolha destes últimos, foram realizadas leituras aproximativas do material coletado, de modo a identificar quais publicações da instituição nos possibilitariam uma aproximação da realidade profissional e acadêmica de seus *campi* interiorizados.

Além dos documentos mencionados, recorreremos também a indicadores institucionais referentes aos grupos de pesquisa, aos projetos de iniciação científica e aos projetos de extensão relativos ao ano de 2018, considerando a distribuição por *campi* da universidade. Para a obtenção das informações referentes aos grupos de pesquisa e projetos de iniciação científica (Pibic), entramos em contato, por *e-mail*, com setores da então Diretoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesq) da UFPE. Para a obtenção dos dados sobre projetos de extensão da universidade, protocolamos um ofício junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROExC) da UFPE. O retorno com os dados nos foi dado também por *e-mail*.

Desafios do processo de expansão interiorizada da educação superior nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff

Os governos de Lula da Silva (2003-2010) marcaram uma expansão inédita e contraditória das universidades federais brasileiras, com a criação de 14 novas universidades e 126 novos *campi* (BRASIL, 2012). Entre 2011 e 2014, no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), foram criadas mais quatro universidades e 47 novos *campi* (BRASIL, 2015).

Tal retomada da expansão da educação superior pública brasileira nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) pode ser resumida em três fases principais, a saber: interiorização, reestruturação universitária e integração regional e internacional. A fase I, também conhecida como “Programa Expandir”, compreendeu o período de 2003 a 2007 e teve como principal meta interiorizar a educação superior pública federal, priorizando o processo de expansão e redução das assimetrias regionais responsáveis pela concentração das universidades federais em metrópoles e regiões com maior poder aquisitivo da população. A fase II, de expansão das universidades, estendeu-se de 2008 a 2012 e foi marcada

tanto pela continuidade do processo de interiorização das universidades federais, quanto pela implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o qual enfocou a reestruturação e expansão dessas instituições. Por fim, a fase III se pautou não somente pela implantação de novas unidades, mas também pela implementação de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional, tais como o Programa de Expansão do Ensino Médico, o Programa Viver Sem Limite e o Procampo (BRASIL, 2015).

Essa ampliação quantitativa das vagas em instituições federais de educação superior (Ifes) é frequentemente utilizada para comprovar a superioridade dos governos do PT em relação às gestões anteriores. Entretanto, apenas o avanço quantitativo não é capaz de mostrar a riqueza de contradições de tais políticas de expansão e interiorização da educação superior no início do século XXI. Como destaca Leher (2010), existe uma tendência em voga, usual sobretudo entre os intelectuais funcionários a serviço de uma gestão, que consiste em estabelecer comparações com o governo imediatamente anterior, apontando os avanços e retrocessos. Neste caso, a comparação entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) e os governos de Lula da Silva representa um metro atrofiado, haja vista que os governos de FHC se apresentaram frontalmente contra a educação pública e adotaram a opção inequívoca a favor da mercantilização da educação.

Conforme o autor (LEHER, 2010), partindo de uma análise comparativa e considerando um quadro bastante problemático deixado pelo neoliberalismo de FHC no campo da educação pública, um pequeno avanço aqui e outro ali (em especial, se tratando de números sobre a expansão da rede federal de educação superior) representariam a comprovação empírica da superioridade dos governos de Lula da Silva. Todavia, trata-se de um tipo de compreensão que dissimula o fato de que, embora os governos de FHC tenham sido asperamente criticados pelo PT, por terem ampliado as matrículas da educação superior privada durante as suas gestões, as matrículas em instituições mercantis subsidiadas pelo Estado foram ainda maiores nos governos de Lula da Silva. “Por meio de verdadeiras cambalhotas na argumentação, os intelectuais-funcionários [sic] agora reivindicam a ampliação privado-mercantil como um ‘avanço democrático’” (LEHER, 2010, p. 370).

É uma abordagem que não permite realçar também as condições nas quais a expansão da rede federal de educação superior ocorreu nas

últimas décadas, mediante a reestruturação das universidades federais existentes e com a criação de novas instituições públicas em um contexto de restrições orçamentárias impostas pela macroeconomia neoliberal.

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

Portanto, a despeito de ser heterodoxo e conciliado com medidas desenvolvimentistas, tendo o neoliberalismo como pano de fundo, conforme Saad Filho e Morais (2018), o máximo que o PT conseguiu fazer foi executar mudanças marginais, aumentando o investimento em alguns setores, mas sem alterações significativas da totalidade neoliberal. Do ponto de vista da expansão da educação superior pública, a consequência disso foi a sua adequação ao modelo de acumulação em voga, priorizando os interesses do capital em relação ao financiamento para as universidades federais e cortando direitos de seus servidores, enquanto destina volumosas parcelas de recursos às empresas educacionais e à dívida pública.

Sobre o padrão privatista das políticas de educação superior nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, tomando como referência o período de 2003 a 2015, Reis e Macário (2020) evidenciam que “os recursos públicos destinados ao setor privado representaram o exponencial crescimento de 1.069%: de R\$ 1,740 bilhão, em 2003, para R\$ 20,336 bilhões” (REIS; MACÁRIO, 2020, p. 37). Em comparação com os recursos destinados para as universidades federais, temos o seguinte panorama: em 2003, os recursos públicos destinados ao setor privado representavam 7,97% do orçamento das universidades federais

(incluindo o orçamento dos hospitais universitários). Já em 2017, os recursos passaram a representar 44,17%, o que, segundo os autores, significa que o governo federal, mais especialmente o governo de Dilma Rousseff, aumentou expressivamente os recursos públicos direcionados ao financiamento da educação superior privada.

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

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

A ausência de infraestrutura adequada, a falta de acesso a recursos necessários e as condições de trabalho precárias em Ifes têm sido demonstradas e amplamente denunciadas por diversos estudos acadêmicos e entidades da categoria, a exemplo do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), que, no “Dossiê Nacional Precarização: Precarização das Condições de Trabalho I” (2013a) e no “Dossiê Nacional Precarização: Precarização das Condições de Trabalho II” (2013b), apresentou um conjunto de dados que demonstram as condições difíceis de funcionamento e de trabalho nas novas unidades acadêmicas criadas nas últimas décadas.

Conforme destaca o sindicato, “o que se vê, de Norte a Sul do País, são improvisações, obras inacabadas, equipamentos deteriorados e a mais absoluta falta de condições de lecionar e de fazer pesquisa” (ANDES-SN, 2013b, p. 3). Mas não só isso, porque há desconstrução da carreira docente, perdas salariais, falta de transparência na gestão dos orçamentos e de democracia no meio acadêmico, além de processos avaliativos desligados da contribuição particular de cada percurso

acadêmico ao projeto de desenvolvimento institucional, cujos efeitos se fazem sentir no estímulo ao produtivismo, na individualização e na divisão da categoria (ANDES-SN, 2013b).

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

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

Outro exemplo problemático apontado pela autora foi o da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), mais especificamente da sua Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), no sertão pernambucano. Conforme ela destaca, seis anos após o Reuni, a precariedade das instalações e do funcionamento da UAST parecia ter se cristalizado: (I) não havia espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; (II) os docentes se amontoavam em salas, que chegavam a abrigar até 30 pessoas; (III) ausência de laboratórios de ensino e de pesquisa ou com seu funcionamento improvisado; (IV) ausência de espaços para a recepção de materiais e a instalação de equipamentos e maquinários adquiridos; (V) salas de aula insuficientes; (VI) falta de restaurante universitário e de áreas de convivência para os estudantes; (VII) deficiência na rede de computadores; (VIII) carência de equipamentos, como telefones e ramais nas salas dos docentes; e (IX) falta de pessoal técnico-administrativo, dentre outros (LISBOA, 2013).

Costa (2013), por sua vez, apresentou a precariedade do *campus* da Universidade Federal do Pará (UFPA), situado na Rodovia PA-242, no município de Capanema (PA). “Com apenas um pavilhão de salas,

prédios em construção e o mato tomando conta do espaço, o *campus* de Capanema é o retrato da política de expansão da educação superior do governo federal na Amazônia” (COSTA, 2013, p. 41).

Um retrato parecido de condições precárias de funcionamento das novas universidades federais é o caso do *campus* interiorizado da Universidade Federal de Goiás (UFG), situado no município de Catalão (GO). Como destaca Xavier (2013), o *campus* de Catalão, ao aderir ao Reuni, triplicou seu número de cursos (de sete para 21), o que significa que contava com 210 alunos ingressantes por ano e passou para 980. Contudo, o aumento no número de vagas não se fez acompanhar da infraestrutura necessária: (I) o prédio do restaurante universitário da instituição, embora pronto, não funcionava, por terem se “esquecido” de fazer uma rede de esgoto; (II) o acesso às edificações era precário, uma vez que não contava com calçadas; (III) as salas de aula eram apertadas e não tinham ventiladores ou aparelhos de ar-condicionado; (IV) a instituição contava com um número insuficiente de equipamentos de *datashow*; (V) faltavam computadores; e (VI) o acesso à *internet* era precário etc.

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

Os exemplos apontados por Lisboa (2013), Costa (2013), Xavier (2013), Coêlho (2015) e Ribeiro, Léda e Silva (2015) não são casos isolados, mas sintomas das condições de ampliação das novas universidades e *campi* nas últimas décadas. Os dados demonstram a frequente ausência de condições adequadas de financiamento, formação e trabalho dessas novas instituições, que foram criadas ou expandidas em um

contexto de *déficit* financeiro acumulado, sem garantias de recursos e sem estrutura física necessária.

É, portanto, no mencionado cenário de interiorização da rede federal de educação superior que inserimos a nossa pesquisa, propondo-nos a examinar a dinâmica de expansão da UFPE e as suas repercussões para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão em seus dois *campi* interiorizados. Para alcançar tal fim, apresentaremos no próximo item alguns dados sobre a distribuição do corpo profissional e das atividades acadêmicas nas diferentes unidades acadêmicas da universidade.

Distribuição do quadro profissional e das atividades acadêmicas nos *campi* interiorizados da UFPE

Um cenário do corpo docente da UFPE pode ser vislumbrado na tabela a seguir, na qual estão expostos os números de profissionais da instituição ao longo dos últimos anos, bem como a distribuição dos professores efetivos da universidade por categoria funcional.

Tabela 1. Corpo docente efetivo da UFPE por classe (2010, 2013, 2016 e 2018)

Classe	Ano de 2010 Quant.	Ano de 2013 Quant.	Ano de 2016 Quant.	Ano de 2018 Quant.
Auxiliar	27	140	54	44
Assistente	407	311	281	206
Adjunto	1.278	1.252	1.303	1.138
Associado	278	450	640	796
Titular	64	109	170	233
Total	2.054	2.262	2.448	2.417

Fonte: Silva (2023).

Nota: como base de dados, foram utilizados os da UFPE (2015a; 2017; 2019).

Conforme destacam os indicadores da UFPE (2015a; 2017; 2019), a distribuição dos docentes efetivos, segundo classes, demonstra uma melhoria entre o período de 2010 e 2018, com crescimento no número de professores em classes mais elevadas da carreira na instituição. Houve uma diminuição na proporção de docentes das classes de auxiliar e

assistente e um aumento nas classes de associado e titular. No que se refere ao número de professores efetivos, entre 2010 e 2018, houve um crescimento de 17,7%.

Quando consideramos o crescimento no número de docentes apresentado pela instituição nos últimos anos, verificamos indicadores proporcionais, que acompanham o número de matrículas dos alunos de graduações presenciais. Em 2010, a UFPE contava com um total geral de 27.764 discentes matriculados em seus cursos de graduação presencial (UFPE, 2015b). Em 2018, o número subiu para 33.161 discentes³ (UFPE, 2019). Ou seja, o crescimento do número de discentes matriculados em graduações presenciais na instituição foi de 19,1% no período, enquanto o do número de docentes efetivos chegou à marca de 17,7%.

Neste sentido, se em 2010 a proporção geral de discentes por docentes na universidade era de 13,5 por 1, em 2018 a cifra representava 13,7 por 1.⁴ Tais dados assinalam que, no contexto pós-Reuni (que estabelecia uma relação média de 18 alunos por professor), a proporção de discentes por docentes nas graduações presenciais da UFPE não apresentou alteração significativa. No entanto, é preciso ressaltar que o referido indicador não considerou o número de estudantes matriculados nos cinco cursos de graduação à distância da universidade⁵ e nos 184 cursos de pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados) da instituição no período, que representavam 864 e 11.019 alunos, respectivamente (UFPE, 2019).

Além do quantitativo de discentes e docentes, outro elemento que merece nossa atenção, quando analisamos o trabalho docente na UFPE, é o modo como está constituído o corpo técnico-administrativo. Entre 2010 e 2018, a instituição apontou para uma expansão de 5,3% da quantidade de servidores efetivos do quadro técnico-administrativo, passando de 3.787 para 3.986 técnicos no período analisado (UFPE, 2019).

Constatamos que, diferentemente do caso dos docentes efetivos (17,7%), o aumento nas cifras de técnicos administrativos (5,3%) não acompanhou de forma tão proporcional o crescimento das matrículas

3 As citadas cifras não consideram os alunos ingressantes e os concluintes da instituição, que no ano em questão eram 7.039 e 4.258, respectivamente (UFPE, 2019).

4 Para a definição das medidas proporcionais de discentes por docentes (assim como de discentes por técnicos administrativos, grupos de pesquisa por discente etc.), utilizamos a fórmula simples de divisão do número de estudantes matriculados na instituição no ano em questão pelo número de professores efetivos vinculados à universidade no mesmo período.

5 No período analisado, todos localizados em Recife (PE).

(19,1%), o que pode representar indícios de precarização e de intensificação do eixo de trabalho dos referidos profissionais ao longo dos últimos anos. A proporção geral de alunos de graduações presenciais por técnicos administrativos efetivos na universidade ficou em torno de 8,3 por 1 em 2018. O quadro geral desses técnicos, por sua vez, encontrava-se assim distribuído em 2018: 221 situados em centros acadêmicos fora da sede, 1.175 lotados em centros acadêmicos de Recife (PE), 1.524 em órgãos suplementares e 1.066 na reitoria (UFPE, 2019).

Tratando sobre a realidade específica dos docentes efetivos no Centro Acadêmico do Agreste, temos a seguinte configuração: em 2018, a instituição contava com 292 docentes, sendo que 26 eram auxiliares, 54 eram assistentes, 157 eram adjuntos, 54 eram associados e um era titular, dos quais 216 eram doutores, 59 eram mestres, 15 eram especialistas e dois eram graduados (UFPE, 2019).

Ao considerarmos a proporção de discentes por docentes de graduação presencial no *campus* em 2018, tínhamos 4.808 discentes para 292 docentes (UFPE, 2019), o que significa o indicativo médio de 16,5 alunos por professor. Ou seja, o número proporcional do *campus* se mostrou mais próximo da meta global estabelecida pelo Reuni do que o número da relação geral apresentado pela UFPE, que era de 13,7.

Lembremos que, conforme o previsto no Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, a meta global do Reuni é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007). A finalidade do programa era, portanto, possibilitar um aumento no número de vagas ofertadas pelas instituições de educação, sem o aumento proporcional de docentes e de recursos, construindo, assim, o que podemos denominar de universidade enxuta ou liofilizada (ANTUNES; PINTO, 2017),⁶ em consonância com o padrão toyotista.

Se, para uma parcela da sociedade, podem não ser impactantes os números do Reuni, que versam sobre a relação entre o número de alunos e docentes, nas palavras de Oliveira (2013, p. 25),

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

[...] no cotidiano de trabalho dos professores, eles disseminam em todo o País os seus efeitos negativos, tais como carga horária excessiva de trabalho, queda da qualidade do ensino e prejuízos para a saúde dos docentes. Os números do Reuni são proporcionais ao aumento do nível de precarização do trabalho docente. [...] No ensino fundamental e médio, uma relação como a prevista no Reuni, de um docente para cada grupo de dezoito alunos, é considerada reduzida. Mas, no ensino superior, essa relação é elevada e resultou em muitos prejuízos para a universidade pública brasileira, porque promoveu a queda da qualidade de ensino, da pesquisa científica e das atividades de extensão.

Assim, considerando os indicadores do Reuni e suas implicações para a realidade docente, conferimos a necessidade de atenção aos números referentes à relação de discentes por professores no âmbito da UFPE e, mais especificamente, do CAA.

Abordando a realidade do trabalho docente no Centro Acadêmico de Vitória, temos a seguinte conformação: em 2018, a instituição contava com 143 docentes, sendo que 15 eram assistentes, 85 eram adjuntos, 42 eram associados e um era titular, dos quais 122 eram doutores e 21 eram mestres (UFPE, 2019).

Ao analisarmos a proporção de discentes por docentes no CAV em 2018, tínhamos 1.937 discentes de graduações presenciais para 143 docentes (UFPE, 2019), o que representava uma relação média de 13,5 alunos por professor, ou seja, uma relação mais proporcional do que a do CAA. Se considerarmos os indicadores do *campus* de Recife⁷ (13,3) ou do CAV (13,5), o caso do CAA (16,5) segue se mostrando mais elevado.

Recorrendo ao exame da relação de discentes por técnicos administrativos das diferentes unidades acadêmicas da UFPE, verificamos que o CAA novamente demonstrou a maior relação da instituição, com a média de 35,9 discentes por técnico, enquanto o CAV apresentou uma média de 22,3 discentes por técnico e Recife teve a média de 22,5.⁸

Os números sobre o quadro técnico-administrativo são também importantes do ponto de vista das condições do trabalho docente, pois,

7 Com 26.416 alunos matriculados em cursos de graduação presencial, para 1.982 professores efetivos do ensino superior (UFPE, 2019).

8 No cálculo, não foram considerados técnicos presentes em órgãos suplementares e na reitoria. Como apresentado anteriormente, a proporção geral de alunos de graduações presenciais por técnicos administrativos efetivos na instituição ficou, em 2018, em torno de 8,3.

conforme ressaltado por Sguissardi e Silva Júnior (2009), a diminuição no quadro técnico-administrativo traz prejuízos para o pleno exercício das funções docentes e acaba por resultar em uma intensificação do trabalho também dos professores. Uma vez que há uma defasagem de técnicos administrativos, os docentes têm que assumir funções que há tempos eram desempenhadas por profissionais específicos, ampliando assim seu leque de atribuições, o que resulta em uma intensificação do eixo de trabalho. Trata-se de uma questão extremamente importante, especialmente quando se considera o processo de reestruturação produtiva, de substituição tecnológica e de aumento do desemprego. Há uma diminuição significativa no número de funcionários técnicos administrativos nas universidades, que muitas vezes são substituídos por novas tecnologias. Considerando-se que os professores universitários não têm mais profissionais específicos suficientes para realizar as atividades de apoio, eles acabam tendo suas responsabilidades e funções ampliadas.

No que se refere à pesquisa, dados fornecidos pelo setor de Grupos de Pesquisa e Projetos de Pesquisa, presente na Diretoria de Pesquisa da então Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesq) da UFPE, indicaram que, no início de 2019, a universidade contava com 529 grupos de pesquisa certificados pela Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dos quais 463 estavam concentrados no *campus* de Recife (PE), 44 estavam no *campus* de Caruaru (PE) e 22 estavam no *campus* de Vitória de Santo Antão (PE).⁹

De forma proporcional, a partir do número de discentes matriculados no ano de 2018 em cada *campus*, podemos verificar que, no caso de Recife, tínhamos a média de um grupo de pesquisa para cada 57 alunos de graduação presencial; no CAA, um grupo de pesquisa para 109 discentes; e, no CAV, um grupo de pesquisa para 88 alunos. Mais uma vez, o *campus* de Caruaru contou com os índices mais elevados.

9 Destacamos que, ao fornecer os dados referentes a grupos de pesquisa da UFPE, o setor responsável nos informou que a instituição não contaria com um banco de dados próprio de grupos de pesquisas, uma vez que tal procedimento é realizado na Plataforma Lattes, do CNPq. De todo modo, foi-nos disponibilizada por *e-mail*, no dia 6 de maio de 2019, uma tabela atualizada (no modelo disponibilizado pela Plataforma Lattes) com os grupos da UFPE certificados pelo CNPq no período. No que se refere à divisão por *campi*, como a planilha elaborada pela plataforma não trazia a informação, a autora se propôs a pesquisar individualmente, a partir dos nomes dos pesquisadores e dos currículos cadastrados na Plataforma Lattes, com seus respectivos endereços profissionais e *campi* onde estavam lotados. Portanto, a relação entre docentes e *campi* foi estabelecida por intermédio dos endereços profissionais indicados pelos professores na Plataforma Lattes no momento da consulta realizada pela pesquisadora.

Levando-se em consideração os dados sobre iniciação científica da universidade, disponibilizados pelo Setor de Bolsas de Iniciação Científica, presente também na então Diretoria de Pesquisa da Propesq da UFPE, a realidade não foi muito diferente. No primeiro semestre de 2018, havia 859 projetos de iniciação científica sendo executados em Recife,¹⁰ 53 projetos em Caruaru¹¹ e 43 em Vitória de Santo Antão,¹² o que significou uma média de 31, 91 e 45 alunos de graduações presenciais por projeto, respectivamente.

No segundo semestre do mesmo ano, existiam 839 projetos de iniciação científica sendo executados em Recife,¹³ 65 em Caruaru¹⁴ e 51 em Vitória de Santo Antão,¹⁵ o que representou uma média de 32, 74 e 38 alunos de graduações presenciais por projeto, respectivamente. São dados que demonstram, mais uma vez, a realidade especialmente problemática do *campus* de Caruaru, cujos indicadores são os mais elevados e menos proporcionais da UFPE.

Indicadores institucionais, fornecidos pela Coordenação de Gestão da Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROExC) da UFPE, sobre projetos de extensão desenvolvidos na universidade, demonstram que não é exceção a disparidade entre unidades acadêmicas da instituição, com destaque para o CAA. Em 2018, foram executados 330 projetos de extensão no *campus* de Recife, 41 projetos no *campus* de Caruaru e 54 projetos no *campus* de Vitória de Santo Antão, o que significou uma média de 80, 117 e 36 alunos de graduações presenciais por projeto, respectivamente. Constatamos, assim, que mais uma vez os indicadores da universidade assinalaram condições diferenciadas de realização das diversas dimensões do trabalho docente universitário entre as unidades acadêmicas da instituição, com destaque para a realidade particularmente crítica do *campus* de Caruaru.

Notas, à guisa de conclusão

A partir da análise dos dados profissionais e acadêmicos da UFPE, constatamos que o *campus* de Recife apresentou quase sempre melhores

10 Sendo que 524 eram do CNPq, 130 eram da Propesq e 205 eram voluntários.

11 Sendo que 18 eram do CNPq, 6 eram da Propesq e 29 eram voluntários.

12 Sendo que 10 eram do CNPq, 9 eram da Propesq e 24 eram voluntários.

13 Sendo que 518 eram do CNPq, 117 eram da Propesq e 204 eram voluntários.

14 Sendo que 17 eram do CNPq, 16 eram da Propesq e 32 eram voluntários.

15 Sendo que 12 eram do CNPq, 15 eram da Propesq e 24 eram voluntários.

indicadores do que os das demais unidades acadêmicas da universidade, ficando atrás da unidade de Vitória de Santo Antão somente no que se refere à relação de aluno por técnico e de aluno por projeto de extensão. Verificamos, de maneira semelhante, que o CAA apresentou com frequência os números menos proporcionais da instituição, com maior relação aluno por professor, média mais alta de estudantes por técnico, menor acesso a grupos de pesquisa e menor número proporcional de projetos de iniciação científica e de projetos de extensão. Portanto, os indicadores da universidade apontaram para condições diferenciadas de trabalho e de desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão nos seus *campi* do interior, com destaque para o contexto especialmente crítico do *campus* de Caruaru.

É evidente que, ao tratarmos sobre tais números, precisamos considerar também que existem questões relacionadas ao fator tempo que não podem ser ignoradas, visto que o *campus* sede conta com maior tempo de existência, pós-graduações consolidadas etc. Tomando como exemplo, vale considerarmos a distribuição dos cursos de pós-graduação da instituição em 2018, apresentados na tabela a seguir.

Tabela 2. Cursos de pós-graduação da UFPE. Distribuição por *campi* (2018). *Campus* de Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão

<i>Campus</i>	Cursos de especialização	Cursos de mestrado profissional	Cursos de mestrado acadêmico	Cursos de doutorado	Total por <i>campus</i>
Recife	40	13	68	52	173
Caruaru	1	1	5	-	7
Vitória de Santo Antão	1	1	2	-	4
Total geral	42	15	75	52	184

Fonte: UFPE (2019).

Como pudemos visualizar, o *campus* de Recife contava, em 2018, com um total 173 cursos de pós-graduação, dos quais 52 eram de doutorado, 13 eram de mestrados profissionais e 68 eram de mestrados acadêmicos. Os *campi* do interior, por outro lado, não contavam com nenhum

curso de doutorado no período analisado. São números que, sem dúvida, influenciam os indicadores institucionais referentes ao desenvolvimento de pesquisas das unidades interiorizadas, já que elas costumam possuir uma vinculação estreita com os programas de pós-graduação.

Há que se considerar, portanto, que existem *campi* consolidados e *campi* em consolidação, sendo que estes últimos são dotados de diversas particularidades. Os impactos de tais especificidades, porém, não só podem como devem ser minimizados com medidas acionadas pelas instituições que se propõem ser *multicampi*, pois, como ressalta Fialho (2005), ser *multicampi* não significa espalhar, no território, muitas unidades e reuni-las sob a designação de universidade *multicampi*. Ao sugerir a diferença entre os termos *multicampi* e *pluricampi*, a autora indica que, para além da pluralidade de unidades dispersamente fixadas no território, a designação *multicampi* supõe uma certa organicidade do modelo universitário. Isso significa que, para ser *multicampi*, a universidade enfrenta o desafio de planejar com responsabilidade o processo de interiorização e expansão em seus diversos territórios, de modo a garantir condições equânimes em todas as unidades acadêmicas.

O Estado e as instituições de educação superior devem olhar com atenção para seus *campi* interiorizados que foram criados em um contexto de enormes restrições orçamentárias, consonantes com a macroeconomia neoliberal, cujas implicações têm se dado do ponto de vista do funcionamento, da formação e das condições de trabalho nas novas unidades acadêmicas. É necessário, portanto, garantir condições adequadas de trabalho aos seus servidores, assim como o desejo de fixação nas unidades interiorizadas, evitando as fugas de profissionais para universidades localizadas nos grandes centros urbanos. Aos seus discentes, por outro lado, deve ser assegurada a qualidade na formação em condições equânimes em relação aos *campi* sede das Ifes.

Referências

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em: <<http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 9 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais: 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP/MEC, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2017.

COÊLHO, L. Z. G. F. **Expansão da educação superior**: um estudo sobre trabalho docente no campus Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (2006-2012). Uberlândia: UFU, 2015. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

COSTA, M. Más condições de trabalho afastam docentes dos *campi* do interior. *In*: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Dossiê Nacional Precarização**: Precarização das Condições de Trabalho I. Brasília, DF: ANDES-SN, 2013.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade Multicampi**. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *In*: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico: 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LISBOA, C. Reuni expande a precarização nas universidades. *In*: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Dossiê Nacional Precarização**: Precarização das Condições de Trabalho II. Brasília, DF: ANDES-SN, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **O Capital**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016. Livro I, v. 1.

OLIVEIRA, F. Problemas extrapolam a infraestrutura e avançam sobre os direitos trabalhistas. *In*: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Dossiê Nacional**. ANDES/SN. Brasília, DF, nº 3, p. 22-34, abril. 2013.

REIS, L. F.; MACÁRIO, E. “Dívida pública e financiamento das universidades federais e da ciência e tecnologia no Brasil (2003-2020)”. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil*, v. 16, nº 41, p. 20-46, edição especial, 2020.

RIBEIRO, C. V. dos S.; LÉDA, D. B.; SILVA, E. P. e. “A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente”. *Revista Educação em Questão, Natal*, v. 51, nº 37, p. 147-174, jan./abr. 2015.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil**: neoliberalismo versus democracia. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Tatianne Amanda Bezerra da. **A expansão da educação superior pública nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff**: a interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para o trabalho docente (2023). 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Dossiê Nacional Precarização**: Precarização das Condições de Trabalho I. Brasília, DF: ANDES-SN, 2013a.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Dossiê Nacional Precarização**: Precarização das Condições de Trabalho II. Brasília, DF: ANDES-SN, 2013b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. Recife: UFPE, 2015a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Indicadores Institucionais da UFPE: 2007-2014**. Recife: UFPE, 2015b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Anuário Estatístico UFPE 2017 – Base 2016**. Recife: UFPE, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Anuário Estatístico UFPE 2019 – Base 2018**. Recife: UFPE, 2019.

XAVIER, F. Vagas nas universidades públicas: expansão versus precarização? *In*: SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Dossiê Nacional Precarização: Precarização das Condições de Trabalho I**. Brasília, DF: ANDES-SN, 2013.