

O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira:

entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho

André Rodrigues Guimarães

Professor da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

E-mail: andre@unifap.br

Emerson Duarte Monte

Professor da Universidade Federal do Pará - UEPA

E-mail: emersonmonte21@yahoo.com.br

Laurimar de Matos Farias

Professor da Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA

E-mail: laurimatos72@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a (re)configuração do trabalho docente universitário diante do processo de expansão da educação superior brasileira pós-1996. Tal processo, que tem como característica central a proliferação de instituições e matrículas privadas, afeta também as instituições de educação superior pública, entre as quais as universidades, induzindo-as a adotarem modelos de gestão e organização do trabalho a partir dos princípios privados/mercantis, características dos ideais constitutivos neoliberais. Em tal contexto, o trabalho docente das universidades públicas passa por modificações típicas do regime de acumulação flexível. Para analisar essas metamorfoses consideramos, a partir da literatura pertinente, três categorias centrais em tal processo: o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho docente. Concluimos que tais categorias estão interligadas às exigências por maior produtividade docente e exigem maior envolvimento laboral desses trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Produtivismo Acadêmico. Intensificação. Precarização.



Introdução

Desde 2008, mundialmente, o capitalismo enfrenta uma crise econômica, com epicentro nos Estados Unidos, desencadeada pelo crescimento “da inadimplência e da desvalorização dos imóveis e dos ativos financeiros associados às hipotecas americanas de alto risco (*subprime*)” (Cintra; Farhi, 2008, p. 35). Na lógica burguesa tal crise, concebida como um “desequilíbrio” momentâneo da economia capitalista, “foi causada pela desregulamentação dos mercados financeiros e pela especulação selvagem que essa desregulamentação permitiu” (Bresser-Pereira, 2010, p. 52). O livre-mercado, tão apregoado nos anos anteriores pelos apologetas do capital, com a necessária eliminação do papel econômico-controlador do Estado, responsável pela “financeirização” e a consequente “especulação selvagem”, é tido como o elemento central de tal crise. Assim sendo, bastariam ajustes no papel desempenhado pelo Estado, com maior controle e/ou planejamento econômico, para que mais essa crise cíclica seja superada.

Como expressa Mészáros (2009), o colapso da financeirização econômica presenciado nos últimos

anos é apenas manifestação, e não causa, da crise capitalista. As “raízes” de tal crise são mais profundas e não serão superadas com maior ou menor intervenção estatal, ou com qualquer alternativa dentro da ordem vigente. Não se trata de mais uma crise cíclica capitalista, presenciamos a crise estrutural do capital. Dessa forma,

a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar à certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural. (Mészáros, 2009, p. 17).

Assim, entendemos que a crise econômica global, desencadeada em 2008, deve ser entendida no contexto global das transformações da produtividade capitalista implementadas no contexto da crise estrutural do capital. Trata-se de percebermos que a partir do esgotamento do regime de acumulação rí-

gida e do intervencionismo estatal, responsáveis pelo crescimento econômico da economia capitalista no pós-2ª Guerra Mundial, o período das crises cíclicas do capitalismo “desmanchou-se no ar”. Com isso, é fundamental verificarmos que as intempéries atuais, cuja manifestação mais evidente na lógica burguesa é a crise financeira, são consequências e manifestações das transformações efetuadas, no âmbito produtivo e estatal, em resposta à crise estrutural do capital.

Desde o último quarto do século XX, com o esgotamento do regime de acumulação rígida e a instituição do regime flexível (Harvey, 2007) e, como necessidade de tal transição, com a compressão do papel social do Estado a partir da implementação dos princípios neoliberais (Harvey, 2011), o capital buscará recuperar as taxas de crescimentos anteriores por meio de medidas crescentemente antissociais. Para tal, amplia-se o espaço do trabalho precário, intensifica-se a produtividade do trabalho, reduzem-se direitos sociais e trabalhistas e, reduzindo a função social do Estado, privatizam-se políticas e direitos sociais (entre os quais a educação).

Para responder satisfatoriamente a esse processo, a educação deve ser redimensionada. O discurso oficial enfatizará a necessidade dos sistemas, das instituições de ensino e da sociedade em geral, conceberem a educação enquanto bem privado. Especificamente para a educação superior, especialmente a partir de 1980, tal processo representa a ampliação de sua subordinação aos interesses do mercado, seja por meio da formação e dos conhecimentos produzidos em tal nível educacional ou com a proliferação

de instituições privadas em detrimento das públicas, conforme orientações de organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial.

Assim, desde os anos 1980 a educação superior perdeu prioridade na política educacional do BM, e em vários países do mundo sofreu severos cortes e mudanças afinados com as diretrizes propostas por aquele, o qual financiaria um grande número de projetos e estudos visando a reduzir os gastos com o ensino superior público e otimizar sua “eficiência interna”, isto é, adotar práticas de gestão empresarial, ao mesmo tempo abrindo espaço para o crescimento do setor privado. (Siqueira, 2004, p. 50-1).

No Brasil, notadamente a partir da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os preceitos neoliberais têm orientado sua política econômico-social. Para a educação esse processo adquire maior efetividade a partir da sanção da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº. 9.394/1996. Para a educação superior essa Lei e outras regulamentações e ações desencadeadas enfatizam a necessária adequação de tal nível formativo aos princípios privado-mercantis do livre mercado. Fundamentada nas orientações de organismos internacionais, a educação superior é concebida enquanto serviço não exclusivo do Estado, devendo estar submetida às leis e interesses do mercado.

Presenciamos, desde então, a ampliação das instituições e matrículas no setor privado e a crescente introdução de mecanismos mercantis na condução da política e gestão das instituições públicas (Chaves, 2005). Em síntese, paulatinamente, a noção da “universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando como uma semimercadoria no quase mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior” (Sguissardi, 2009, p. 189).

Tal processo impõe modificações no trabalho dos professores da educação superior (Silva, 2012). Assim sendo, no presente artigo, temos como objetivo analisar a (re)configuração do trabalho docente universitário diante do processo de expansão da educação superior brasileira pós-1996. Entendemos



que essa discussão é fundamental para a compreensão das mudanças em curso e, principalmente, para o necessário enfrentamento a tal processo.

1. Elementos da expansão da educação superior brasileira no contexto neoliberal

A aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), coloca como obrigatoriedade em todas as esferas administrativas, na política de educação nacional, o ensino fundamental, e delega total liberdade para oferta da educação privada, reafirmando, no sétimo artigo, o princípio constitucional de garantia dos recursos públicos às entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias. Para a educação superior, tal Lei, implicou na ampliação do espaço mercantil, com exponencial crescimento de instituições e matrículas no setor privado. Assim, a partir do governo de FHC (1995-2002), os dados oficiais indicam que a política de expansão da Educação Superior no Brasil deu-se pelo crescimento do setor privado. Tal processo, ainda que com “diferenciações”, teve continuidade no governo de Lula da Silva (2003-2010) e no primeiro ano do governo de Dilma Rousseff (2011).

No período de FHC (1995-2002), tais ações foram possíveis, segundo Castro (2006), entre outros fatores, por duas legislações que possibilitaram a materialização da expansão da educação superior, seguindo o modelo indicado pelo Banco Mundial. Os Decretos Nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 e Nº 3.860, de 9 de julho de 2001 são responsáveis pela liberalização da diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES), o primeiro revogado pelo segundo e este pelo Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que reorganiza as IES em faculdades, centros universitários e universidades. Tais medidas são sustentadas na atual LDB e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001.

Nos governos de Lula da Silva (2003-2010), ressalta Lima (2008), a política de expansão apresenta diferenciações e continuidades. Basicamente, a diferenciação se deu por três políticas: aprovação do

Programa Universidade para Todos (PROUNI), via Medida Provisória Nº 213, de 10 de setembro de 2004, regulamentado pelo Decreto Nº 5.245, de 15 de outubro de 2004, posteriormente convertido na Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e regulamentado pelo Decreto Nº 5.493, de 18 de julho de 2005; liberação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD), expressa no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o qual regulamenta o artigo 80 da LDB (que trata da EaD); aprovação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

A primeira política conseguiu distribuir, no período de 2005 a 2010, 748.740 bolsas no setor privado¹. A regulamentação da EaD, para os cursos de graduação e pós-graduação, possibilitou uma expansão, tanto no setor público quanto no privado, de 49 mil matrículas nos cursos de graduação, em 2003, para 993 mil matrículas, em 2011, com ênfase para o setor privado que deteve, em 2011, quase cinco vezes mais matrículas do que o setor público (INEP, 2004; 2012). E a aprovação do REUNI tem por premissa básica ampliar a expansão da educação superior pública e, para isso, se utiliza de duas ferramentas: elevar a taxa discente/docente para 18:1 e elevar o índice de aprovação para 90% (Brasil, 2007).

Como vemos no contexto das políticas neoliberais a educação superior brasileira, conforme se apresentam os números acima, tem como premissa central o fortalecimento da expansão do setor privado, conjuntamente com a adoção de modelos gerenciais mercantis, na condução/gestão das IES públicas (tal como ocorrido com o REUNI). Os dados apresentados na Tabela 1 mostram o distanciamento na oferta do ensino superior pelo setor público e a preponderância do setor privado nesse nível de ensino no Brasil. O crescimento do número de IES privadas, no período que compreende o primeiro ano do governo de FHC (1995) e o primeiro ano do governo Dilma (2011), evidencia a política de diferenciação e diversificação das IES, em consonância com as orientações para a educação superior dos países “em desenvolvimento”, emanadas pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial.

Tabela 1 – Evolução das Instituições de Ensino Superior, por categoria administrativa – Brasil – 1995, 2002, 2003 e 2011

Categoria Administrativa		Instituições de Ensino Superior						
		1995	2002	2003	2011	95/02	03/11	95/11
Pública	Absoluto	210	195	207	284	-15	77	74
	Relativo (%)	23,5	11,9	11,1	12,0	-7,1	37,2	35,2
Privada	Absoluto	684	1.442	1.652	2.081	758	429	1.397
	Relativo (%)	76,5	88,1	88,9	88,0	110,8	25,9	204,2
Total	Absoluto	894	1.637	1.859	2.365	743	506	1.471
	Relativo (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	83,1	27,2	164,5

Fontes: INEP (2000, 2003, 2005, 2011)

A evolução dos números da educação superior demonstra diferentes níveis de crescimento percentual. O período FHC (1995-2002) é marcado pela redução do número de IES públicas e pelo crescimento de 110,8% das IES privadas. Os anos do governo Lula/Dilma (2003-2011) apresentam índices baixos, no setor privado, e crescimento no setor público, de 37,2%, quando comparados os percentuais com o período FHC. Apesar disso, não se inverte a lógica estabelecida de maioria do setor privado (em 2002 correspondeu a 88,1% do total de IES, e em 2011 a 88,0%), pelo contrário, o crescimento absoluto no setor privado, do governo Lula/Dilma, representou 56,6 do crescimento absoluto do período FHC.

Assim sendo, percebemos que, a política em curso de expansão da educação superior tem deliberado viés privatista. Isso pressupõe a necessária redução da educação superior (ensino, pesquisa e extensão) apenas ao ensino, envolvendo formas alternativas de sua oferta (como a EaD). Particularmente para as universidades públicas esse processo tem representado uma crescente aproximação com os interesses do mercado e o conseqüente abandono de sua função social. Conforme expressa Sguissardi (2009) consolida-se no Brasil um modelo de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. O autor sustenta a sua tese a partir do elevado crescimento das IES isoladas, majoritariamente no setor privado, a partir da redução dos investimentos públicos nas universidades públicas com o incentivo à busca de financiamento privado, perdendo a sua autonomia e tornando-se heterônomas, e, por fim, a partir da correlação entre a produção do conhecimento, majoritariamente, e as

necessidades de desenvolvimento do capital.

Esse processo tem conseqüências nefastas também aos docentes das universidades públicas. Crescentemente lhe são exigidos maior produtividade (expressa em maior número de turmas de graduação e pós-graduação, publicação de artigos e livros, orientações, entre outras questões) e, paralelamente, aviltam-se as condições de trabalho e salários. Entre outras questões, para esses trabalhadores a privatização da educação superior implica aumento da produtividade, com a intensificação do trabalho em condições precárias. Nesse contexto consideramos fundamental a análise de questões centrais que (re)configuram o trabalho docente, especialmente nas universidades públicas: o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização.

2. Produtivismo acadêmico

A universidade pública brasileira experimenta uma redefinição da sua razão e função social. O processo de privatização e mercantilização do conhecimento, a partir da racionalidade neoliberal aproxima este ente público do mercado, trazendo uma conotação empresarial, segundo a qual “a qualidade foi substituída pela produtividade e o saber pelo custo/benefício” (Rodríguez; Martins, 2005, p. 50). Assim, o produtivismo acadêmico, presente especialmente nas instituições de ensino superior públicas, é resultado das políticas mercantilistas, que negam a educação superior enquanto direito social e concebem-na como mercadoria.

Essa lógica exige, crescentemente, o aumento da produtividade dos professores que atuam em tais instituições. Tal controle é exercido a partir do estabelecimento de processos avaliativos, em geral externos. Dias Sobrinho (1998) denuncia que, em geral, isso se pauta pela valorização do produto e não do processo, prestigiando o quantitativo em detrimento do qualitativo, numa prática avaliativa que se funda na lógica fabril. Essa avaliação objetiva/controla a produção aligeirada com foco nos resultados quantitativos: busca o eficientismo, o empreendedorismo e a competitividade.

Nessa dinâmica, o docente do ensino superior insere-se num contexto de transformação de seu trabalho: um sistema acadêmico competitivo, no âmbito do qual “o sentido de produção incorpora o produtivismo, o que quer dizer que a valorização da produção docente é fundamentada em determinados atributos, dos quais a quantificação é a base” (Silva, 2008, p. 26).

Tal processo afeta principalmente os professores que atuam na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com controle avaliativo de órgãos estatais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e sua dinâmica avaliativa quantitativa trienal, sob a alcunha de Coleta CAPES². A dependência imposta pelas políticas elaboradas por essa agência fundamenta-se atualmente num sistema de fomento e incentivos financeiros que valoriza “a *produtividade* do que o processo de formação e produção tende a gerar neste campo [...] uma cultura de [...] uniformização associada a fenômenos já bastante conhecidos como o produtivismo acadêmico e a competitividade quase-empresarial” (Sguissardi, 2008, p. 141).

Algumas ações e estratégias adotadas, também, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) vão reforçar o caráter produtivo do trabalho docente na educação superior. A implantação do *Currículo de Plataforma Lattes* é um bom exemplo disto. Este instrumento, criado em agosto de 1999, foi adotado como modelo-padrão para o registro das atividades desenvolvidas pelos indivíduos que integram a comunidade científica nacional. A centralização dos currículos, neste banco de dados institucional, exige dos profissionais uma atualização periódica e uma produção constante para

garantir uma boa pontuação no “mercado acadêmico”. Para Silva (2008, p. 6),

Talvez o Lattes seja a melhor expressão do mercado acadêmico em que se tornou a universidade pública. O Lattes tornou-se uma espécie de instituição avalizadora do *status* acadêmico e foi praticamente sacralizado enquanto referência para decisões que podem afetar a vida docente e discente. Se você não tem Lattes, simplesmente não existe. E não adianta apenas tê-lo, é preciso atualizá-lo. O que está no Lattes é tomado como verdadeiro, e ponto! Não consta do Lattes, não existe.

Assim, o Lattes virou o “passaporte” acadêmico às avessas: “o que vale na vida acadêmica não é o que se publica, mas sim a quantidade do que se publica” (Vieira, 2007, p. 33). E nesta lógica produtivista, o pesquisador/professor envereda pela necessidade de publicar para pontuar: a valoração de seu trabalho e conhecimento é quantitativa. Assim, “a necessidade de ‘pontuar’ transforma a vida acadêmica numa espécie de contabilidade, na qual tudo o que fazemos é quantificado”. (Silva, 2008, p. 3)

Cabe ressaltar que o processo de “adesão ao modelo produtivo, pragmático e mercantil pelos professores e orientandos se faz, inicialmente, de certo modo e até certo ponto, de forma deliberada, ou, ainda, numa relação dialética entre prazer e sofrimento no trabalho e não numa ruptura entre estes”. (Silva Júnior; Silva, 2008, p.70) Dessa forma, as exigências pelo cumprimento de prazos, modelos e outros mecanismos de regulação que submetem os docentes ao aumento da produtividade de seu trabalho é, em grande medida, internalizada como necessária ou intransponível: uma espécie de entorpecente, uma droga.

Em relação à afirmativa do produtivismo acadêmico como uma droga, vale destacar que, na análise da empresa neoliberal, explicitam-se discursos de alguns trabalhadores nos quais justamente são feitas alusões metafóricas à droga. Apesar das dificuldades de permanência da visão crítica face às novas formas de exercício do poder, tal metáfora revela a potência da consciência, a emergência da reflexão de que há algo que nos domina, que ilusoriamente nos faz sentir mais potentes, ou ainda, que nos aprisiona, na medida em que nos gera a sensação de que sem este “algo” não podemos sobreviver. (Silva Júnior; Silva, 2008, p. 71)

Considerando os aspectos conceituais apresentados anteriormente, salientamos que a função docente se revela dinâmica, complexa e desafiadora diante das mutações ocorridas no mundo do trabalho, fruto das exigências contínuas do sistema capitalista, e os consequentes rearranjos políticos e econômicos do mercado internacional globalizado. Tais mutações se originam nas determinações políticas das instituições gerencialistas do capital mundial, especialmente o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e na Organização Mundial do Comércio (OMC).

Em tal contexto, destaca-se ainda o papel avaliador assumido pelo Estado brasileiro nas últimas duas décadas. Esse processo também se efetiva por meio das normatizações de políticas avaliativas dos órgãos de pesquisa e de fomento (como a CAPES e o CNPq), que “moldam” as práticas docentes de modo uniforme, no território nacional. Entendemos que em função dessa lógica se consolidou, de forma eficaz, “a disseminação de determinadas concepções sobre as funções da avaliação: comparar, competir, punir, premiar”. (Sousa; Freitas, 2004, p. 182) Assim, a lógica da avaliação para “premiar” e “punir” também vem sendo incorporada pelos docentes, reforçando o produtivismo acadêmico.

O produtivismo acadêmico se espraia por todo trabalho docente. Para ser produtivo é fundamental ampliar e otimizar seu tempo de trabalho. Em suma, para responder satisfatoriamente às exigências de produtividade institucionais é necessário também intensificar trabalho docente.

O produtivismo acadêmico se espraia por todo trabalho docente. Para ser produtivo é fundamental ampliar e otimizar seu tempo de trabalho. Em suma, para responder satisfatoriamente às exigências de produtividade institucionais é necessário também intensificar trabalho docente. Nesse aspecto, esse contínuo produtivismo implica sobrecarga de trabalho, gerada pelas exigências dos órgãos avaliadores, para os quais “quanto mais produtos, maior sua ‘produtividade’”. (Luz, 2005, p. 44)

3. A intensificação do trabalho

A reestruturação produtiva experimentada pelo capitalismo a partir do último quartel do século XX implicou mudanças no mundo do trabalho. Conforme elucida Antunes (1999) amplia-se o espaço do trabalho precário e impõem-se à classe-que-vive-do-trabalho novas exigências e tempos laborais. Esse processo é marcado pelo contexto de desemprego estrutural, subemprego e outras formas de trabalho precário, além da exigência por “mais trabalho” aos sujeitos que conseguem “inserção” no mundo produtivo.

Conforme evidencia Dal Rosso (2008) o mercado de trabalho flexível exige dos trabalhadores a ampliação das suas atividades desenvolvidas, fundamentalmente com o auxílio de novas tecnologias. Exige-se o trabalhador polivalente e versátil, proativo no processo do trabalho, com envolvimento físico, emocional e cognitivo no desempenho de suas funções laborais. Com isso, não apenas a dimensão técnico-instrumental do trabalhador deve estar subjugada aos interesses produtivos burgueses, mas, centralmente, a sua subjetividade. (Alves, 2011) Esse envolvimento/exploração sustenta-se na intensificação do trabalho: “a condição pela qual requer-se mais esforço físico, intelectual e emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados (produto), consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas”. (Dal Rosso, 2008, p. 42)

Como alerta Mancebo (2011) também o trabalho docente no ensino superior será intensificado em função da reestruturação capitalista. Novas demandas são impostas e assumidas por tais sujeitos que, com o auxílio da internet e outras tecnologias, assumem atividades (como o preenchimento de relatórios, a busca por financiamento de seus projetos e o lançamento de frequência e conceitos *on-line*) não computadas em seu regime e carga horária de trabalho. Dessa forma, ampliam-se as funções do professor e, por exemplo, atividades antes executadas por trabalhadores técnico-administrativos passam a ser suas:

Muitas funções de competência daquela categoria [técnico-administrativos] foram repassadas para o professor, com ênfase para o professor-pesquisador. Três exemplos, dentre muitos que se poderiam citar: 1) os muitos

pareceres emitidos são feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas [...]; o preenchimento de planilhas de notas de avaliação dos alunos *online*; e 3) a apresentação do programa da disciplina *online*, por meio de formulários eletrônicos que “obrigam” o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará. (Silva Júnior; Sguissardi; Silva, 2010, p. 19-20)

A intensificação do trabalho docente na educação superior é resultado também da política do processo de privatização desse nível educacional. A crescente ampliação das matrículas em graduação, envolvendo a EaD, sem a correspondente elevação nas funções docentes, aumenta a relação aluno-professor e, conseqüentemente, intensifica o trabalho. Na Tabela 2, ainda que verifiquemos, no período 1997-2011, o crescimento de 116,8% nas funções docentes esse número é aquém da expansão das matrículas (246,4%), tal crescimento desproporcional não é especificidade do setor privado (que cresceu 318,6% nas matrículas e 168,0% nas funções docentes), visto que também no setor público as disparidades são alarmantes (enquanto as matrículas aumentaram 133,6%, as funções docentes cresceram 68,3%).

pondeu ao aumento de 45,6%. Como consequência de tal política,

os ritmos, os tempos, as condições de trabalho e as exigências paralelas, impostas aos trabalhadores, em meio às suas atividades principais, agravam a intensidade do trabalho. São processos que produzem desgaste físico e/ou mental e impactos das mais diferentes ordens sobre a saúde dos trabalhadores docentes. Com maiores consequências naqueles professores das universidades federais que atuam, também, na pós-graduação (Medeiros, 2012, p. 12).

Conforme expressa Apple (1995, p. 39), para além das questões estritamente profissionais, vinculadas à execução de suas atividades, “a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados”. No entanto, complementa o autor, o que realmente é significativo e pode ser nocivo a esse profissional e à sociedade como um todo reside na dinâmica da relação *quantidade x qualidade*, uma vez que “um dos impactos mais significativos da intensificação pode ser o de reduzir a qualidade, não a quantidade”.

Tabela 2 – Matrículas em cursos de graduação presencial e a distância e funções docentes, em exercício e afastados, por setor público e privado – Brasil (1997 e 2011)

Ano	Matrículas			Funções Docentes		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1997	1.945.615	759.182	1.186.433	174.481	89.627	84.854
2011	6.739.689	1.773.315	4.966.374	378.257	150.815	227.442
Δ (%)	246,4	133,6	318,6	116,8	68,3	168,0

Fontes: INEP (1997; 2011)

O processo desencadeado nas universidades federais com o REUNI, com a expansão no número de matrículas e cursos de graduação, sem a correspondente contratação necessária de docentes, também induz à intensificação do trabalho docente. No ano de 2007, nas universidades federais, o número de funções docentes, em exercício e afastados, era de 56.833, valor que se ampliou para 78.724, em 2011, um aumento de 38,5%, contudo o número de matrículas na graduação presencial evoluiu de 578.536 para 842.606 em igual período, o que corres-

4. Precarização

Silva (2012) destaca que o processo de privatização da educação superior brasileira amplia também o espaço do trabalho docente precário. Tal quadro é característico nas instituições privadas, nas quais

a exploração da força de trabalho é idêntica aos outros espaços de produção capitalista; em diversas ocasiões presenciamos situações que expressam esta realidade: a rigidez no cumprimento de horários, a sobrecarga de trabalho, a realização de atividades docentes não

remuneradas – como as orientações acadêmicas. Além da instabilidade nos empregos como ‘desabafam’ os colegas de trabalho: “nosso emprego é de seis meses, tem prazo de validade e nunca sabemos se será renovado ou não”. (Carvalho, 2009, p. 120-1)

Essa situação também é evidenciada nos dados estatísticos oficiais. Em 2011, o Censo da Educação Superior (INEP, 2012) registrou 217.834 funções docentes, em exercício, vinculadas às IES privadas, das quais apenas 25% era contratada em tempo integral, enquanto 31,2% são contratados em tempo parcial e, a maioria, 43,8% eram professores horistas. Cabe ressaltar que estudos indicam (Menezes, 2006; Calderón *et al.*, 2008), para além dessa contratação precária, há formas alternativas (como a contratação intermediada ou via cooperativas) que burlam os dados oficiais e mascaram a precarização do trabalho docente nas IES privadas.

Como indicam Bosi (2011) e Mancebo (2011) também os docentes das instituições superiores públicas são atingidos pelo fenômeno em questão. Estudos (Silva, 2005; Tavares, 2011) evidenciam que considerável parcela dos contratos de trabalho nas instituições estaduais são similares aos praticados nas IES privadas, extremamente precários. Por sua vez, Maués (2010), aponta que também nas instituições federais amplia-se a contratação temporária, aumenta-se o número de alunos em sala de aula de graduação e aviltam-se os salários. Além disso, também é crescente a “utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos, bolsitas, monitores, professores-tutores para a educação a distância, o que caracteriza uma flexibilização ímpar dos contratos de trabalho”. (Mancebo, 2011, p. 75)

Nas universidades federais o processo de precarização também é reforçado com o REUNI. Recentemente, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) publicou um Dossiê Nacional, com o título *Precarização das condições de trabalho I*, para denunciar a situação problemática que tal Programa impôs aos docentes das universidades federais. Com o intuito de enfatizar as condições de trabalho para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, o documento alerta que em todo o Brasil, especialmente em locais afastados

“dos centros de renome, surgem realidades diferentes em que realizam esforços sobre-humanos para formar estudantes e educar jovens para a vida, produzir conhecimento, técnica, arte e cultura”. (ANDES, 2013, p. 4)

Diante de tal contexto, cabe ainda considerarmos que a discussão sobre a precarização do trabalho “não pode ser resumida a um processo exclusivamente econômico [...], mas tem implicações principalmente de natureza social [...], cultural e política”. (Bosi, 2011, p. 54) Assim, na análise sobre o trabalho docente é fundamental percebermos que a precarização, para além da relação contratual, está também associada à desvalorização social do papel exercido por este trabalhador. Da mesma forma, devemos observar que tal processo tem implicações negativas no campo da saúde docente, pois a precarização do trabalho também tem relação com o adoecimento dos professores. (Lemos, 2005; Sguissardi; Silva Júnior, 2009; Campos, 2011)

Desse modo, a exigência por maior produtividade, bem como as novas atribuições e tarefas acadêmicas, determina uma rotina de trabalho, desvirtuam a função pedagógica e afetam negativamente o trabalho docente. Para Apple (1995, p. 42), “um dos impactos mais significativos da intensificação pode ser o de reduzir a qualidade, não a quantidade, do serviço fornecido ao público” – isso também reforça a desvalorização social dos professores.

Em suma, é importante destacarmos que o produtivismo acadêmico, a intensificação do trabalho é, em geral, associada à precarização do trabalho: com a retirada de direitos trabalhistas e sociais e a proliferação do trabalho parcial, informal, enfim, precário, com a desvalorização social dos docentes.

Considerações finais

Como expusemos o processo de expansão privado/mercantil, orientado por organismos financeiros internacionais, em especial o Banco Mundial, é acompanhado de mudanças no trabalho docente. Também os professores das universidades públicas, bem como das demais instituições de ensino superior, têm seu trabalho (re)configurado para respon-

notas

der às exigências laborais flexíveis e ao mercado neoliberal. A análise de Lêda (2006, p. 7), exposta a seguir, sintetiza as mudanças que vêm ocorrendo no trabalho docente:

É nesse contexto que o trabalhador docente tem exercido suas atividades, tanto no sentido cobrado pela sociedade, de balizamento dos seus ensinamentos em sala da aula às atuais demandas do capitalismo, como nas suas condições de trabalho e, também, na exigência de níveis mais elevados de qualificação. Assim, o docente também vem sendo muito afetado pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação e competência, assim como à flexibilização de suas atividades com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas.

Entendemos que a exigência por maior produtividade docente, o produtivismo acadêmico e as crescentes demandas impostas aos docentes, exigem maior envolvimento laboral desses trabalhadores. Em tal processo coadunam-se três fenômenos característicos do trabalho docente na atualidade: o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. O enfrentamento aos prejuízos oriundos dessa realidade pressupõe a apreensão correta desses fenômenos. **US**

1. Disponível no *site* do Governo Federal (<https://i3gov.planejamento.gov.br/dadosgov/>).

2. A *Coleta de Dados da CAPES* é um sistema criado para coletar informações sobre os programas e cursos de Pós-Graduação no Brasil, é através destes dados coletados que as comissões de área avaliam e definem o conceito dos cursos, classificando, ranqueando e definindo quais poderão continuar oferecendo a capacitação.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDES [Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior].

Dossiê Nacional: Precarização das condições de trabalho I. Publicação Especial, n. 3, abr. 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BOSI, Antônio de Pádua. **Precarização e intensificação do trabalho no Brasil recente**: ensaio sobre o mundo dos trabalhadores (1980-2000). Cascavel: Edunioeste, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União: 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 18 fev. 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise financeira global e depois: um novo capitalismo? **Novos Estudos CEBRAP**, n. 86, p. 51-72, mar. 2010.

referências

- CALDERÓN, Adolfo Inácio *et al.*. Educação Superior: o exercício da função docente por meio de cooperativas de mão-de-obra. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31ª, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: 2008. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 maio 2010.
- CAMPOS, Francisco Jadir de S. **Trabalho docente e saúde: tensões da educação superior**. Belém, PA, 2011. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará.
- CARVALHO, Clarisse da Costa. **Serviço Social e privatização do ensino: a precarização do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior na Zona da Mata Mineira**. Juiz de Fora, 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, Universidade Feral de Juiz de Fora.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Ensino superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antônio; LIMA, Rosângela Novaes; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 103-146.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA**. Belo Horizonte, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.
- CINTRA, Marcos Antonio Macedo; FARHI, Marise. A crise financeira global e o Shadow Banking System. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 82, p. 35-55, nov. 2008.
- DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação**. Campinas, v.3, n.4, p.29-35, dez.1998.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. **O neoliberalismo: história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 1995 – 2011**. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 18 nov. 2012.
- LÊDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29ª, 2006, Caxambu. Anais... Caxambu: 2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 maio 2010.
- LEMO, Jadir Camargo. **Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. Florianópolis, 2005. 147 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina.
- LUZ, Madel T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **Physis**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 39- 57, 2005.
- MANCIBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- MAUÉS, Olgaíses. O trabalho docente no contexto das reformas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28ª, 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 maio 2010.
- MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. REUNI: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35ª,

Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: <www.anped.org.br>.

Acesso em: 25 mar. 2013.

MENEZES, Mauro de Azevedo. Relações de Trabalho no contexto atual e na reforma trabalhista.

Caderno ANDES, n. 22, p. 39-41, jan. 2006.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

RODRIGUEZ, Margarita V.; MARTINS, Liliane G. A. As políticas de privatização e interiorização do ensino superior: Massificação ou democratização da educação brasileira. **Revista de Educação**, Valinhos, v. 8, n. 8, p. 41-52, 2005. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/176/173>>.

Acesso em 17 out. 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. Pós-graduação (em Educação) no Brasil - Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCIBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008. p. 137-165.

_____. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Trabalho intensificado nas federais:**

pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**, ano XIX, n. 45, p. 9-25, jan. 2010.

_____. Carreira docente diante da atual configuração da pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: MANCIBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2008. p. 56-76.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão**. Porto Alegre, 2008. 204 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SILVA, Solonildo Almeida da. **O caminho lato sensu da precarização do trabalho docente universitário na UECE**. Fortaleza, 2005. 90 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade). Centro de Humanidades e Centro de Estudos Sociais Aplicados. Universidade Estadual do Ceará.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (Org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; FREITAS, Nei Teixeira de. Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte; n. 40, p. 165-185, dez. 2004.

TAVARES, André Luis dos Santos. **A precarização do trabalho docente na educação superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará**. Belém, PA, 2011. p. 271. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará.

VIEIRA, Francisco Geovanni David. Latindo atrás do lattes. **Espaço Acadêmico** [revista eletrônica], v. 7, n. 73, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/073/73vieira.htm>>.

Acesso em: 03 fev. 2009.

referências