

ANDRÉ RODRIGUES GUIMARÃES

TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: participação dos professores na
materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA

Belém-PA
2014

ANDRÉ RODRIGUES GUIMARÃES

TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor.
Área de Concentração: Políticas Públicas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves.

Belém-PA
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Guimarães, André Rodrigues, 1977-
Trabalho docente universitário: participação
dos professores na materialização da
contrarreforma da educação superior na UFPA /
André Rodrigues Guimarães. - 2014.

Orientadora: Vera Lúcia Jacob Chaves.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2014.

1. Professores universitários - Pará. 2.
Reforma do ensino - Brasil. 3. Ensino superior -
Pará. 4. Universidade Federal do Pará - Corpo
docente. 5. Ensino superior e Estado - Pará. I.
Título.

CDD 22. ed. 378.122098115

TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: participação dos professores na
materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor.
Área de Concentração: Políticas Públicas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Belmiro Gil Cabrito
Universidade de Lisboa - Portugal

Profa. Dra. Deise Mancebo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Universidade Federal do Pará

Ao meu filho André Hugo.

AGRADECIMENTOS

À Elza, minha mãe, pelos ensinamentos, amor e apoio incondicional durante toda minha vida, especialmente nos anos de produção deste trabalho.

À Elzenira, minha esposa e companheira, pela paciência, cumplicidade e estímulos que foram fundamentais nesta caminhada.

À Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Jacob Chaves pela orientação do trabalho, trocas de conhecimentos e confiança em mim depositada desde o princípio do Curso.

Aos amigos do GEPES/UFPA, em especial ao Salomão Santiago, Laurimar Matos e Emerson Monte, pelos conhecimentos e afetos compartilhados.

Aos colegas estudantes do PPGED/ICED/UFPA que ao longo destes anos de doutorado lutaram ao meu lado pela democratização do Programa, mostrando que não há conhecimento verdadeiro sem práxis. Especialmente aos com quem para além de relações políticas e acadêmicas construí laços de amizade (Conceição Santos, Oneide Pojo, Joana Machado, Ivone Cabral, Walciclea Cruz e tantos outros).

Aos queridos José Carneiro e Conceição Cabral, pela amizade, sempre original.

Aos colegas do Curso de Pedagogia da UNIFAP, especialmente à minhas amigas Antonia Andrade e Marinalva Oliveira, pelo apoio concedido.

Aos professores doutores que participaram das Bancas de Qualificação e Defesa pelas contribuições ao trabalho. Em especial à Olgaíses Cabral Maués, com a qual também partilhei sonhos e conhecimentos ao longo do Curso.

Aos meus irmãos Marielson, Marinelza e Socorro e outros irmãos (primos, sobrinhos, compadres, tios e cunhados) que contribuíram com o companheirismo, a confiança, a amizade e os risos indispensáveis para que tudo fosse mais leve, especialmente nas “férias” em Breves (PA).

Aos integrantes do GEPES (Mateus, Renata, Ilma, Valéria e Leila) e à Michele Borges pelos auxílios nas transcrições.

*PROLETÁRIOS DE TODOS OS PAÍSES,
UNI-VOS!
Marx & Engels (2010)*

RESUMO

O objetivo central deste estudo é analisar como o trabalho docente, desenvolvido por professores da Universidade Federal do Pará, materializa a contrarreforma da educação superior que tem como uma de suas centralidades a privatização/mercantilização da universidade pública. Considera que a investigação sobre o trabalho docente universitário, alterado em função do processo de contrarreforma da educação superior, pressupõe a compreensão da totalidade social, com seus condicionantes estruturais e conjunturais, ou seja, inserido no modo de produção capitalista. Dessa forma, analisa o trabalho docente, considerando sua natureza e especificidade, enquanto fração da classe-que-vive-do-trabalho, no contexto da crise estrutural do capital e do conseqüente processo de reestruturação produtiva, com a constituição do regime de acumulação flexível. Destaca o processo de contrarreforma da educação superior brasileira, orientada por organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, e efetivada a partir da atual LDB. Apresenta como hipótese de Tese que é, principalmente, por meio do trabalho docente que a contrarreforma da educação superior se efetiva, sendo que nesse processo, os professores identificam as mudanças em seu trabalho como consequência da privatização/mercantilização da universidade pública, porém, hegemonicamente não percebem que essas modificações estão articuladas na estrutura societal capitalista, legitimando, assim, a mesma. Dessa forma, com base em suportes teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, analisa a concepção de universidade dos trabalhadores (a partir de indicadores, tais como: democracia, autonomia, prestação de serviços, relação universidade e mercado), para compreender os fundamentos político-ideológicos do trabalho desenvolvido por professores universitários. Foram utilizados dados estatísticos, documentos e entrevistas com docentes da Universidade Federal do Pará, analisados com base nos postulados bakhtinianos, da Análise do Discurso. Em suma, a pesquisa desenvolvida confirmou a hipótese de Tese anunciada, com o acréscimo da seguinte conclusão: o trabalho docente universitário insere-se no contexto da luta de classes e, assim sendo, essa resistência também implica na reafirmação de uma universidade pública e gratuita, diretamente vinculada aos interesses da classe-que-vive-do-trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente. Universidade pública. Contrarreforma.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze how teacher work, developed by professors from University Federal of Pará, materializes the counter-reform of higher education that has as one of its centrality privatization/commodification of public university. Believes that research on college teaching job, changed depending on the counter-reform of higher education process requires an understanding of the social totality, with its structural and cyclical conditions, ie, inserted into the capitalist mode of production. Thus, analyzes the teacher work, without disregarding its nature and specificity, while fraction of the class-who-lives-of-work, in the context of capital's structural crisis and the consequent restructuring process, with the establishment of the regime of accumulation flexible. Highlights the process of counter-reform of Brazilian higher education, guided by international organizations, especially the World Bank, and made effective from the current LDB. Thesis presents as hypothesis that it is mainly through the teacher work that the counter-reform of higher education is effective, and in this process, teachers identify changes in their work as a result of privatization/commodification of public university, however, in a manner hegemonic do not perceive that these modifications are articulated in capitalist societal structure, legitimizing thus the same. Thus, based on theoretical and methodological supports the historical and dialectical materialism, analyses the design of university employees (from indicators such as: democracy, autonomy, service, relationship and university market) to understand the fundamentals of the political-ideological work done by university professors. We used statistical data, documents and interviews with teachers of the University Federal of Pará, analyzed on the basis of assumptions Bakhtin, Discourse Analysis. In sum, the research confirmed the hypothesis developed Thesis announced, with the addition of the following conclusion: the university teaching work is within the context of the class struggle and, therefore, this resistance also implies the reaffirmation of a free public university, directly linked to the interests of the class-who-lives-of-work.

Keywords: Teaching work. Public university. Counter-reformation.

RÉSUMÉ

Le but de cette étude est d'analyser comment le travail mis au point par des professeurs de l'Université Fédérale du Pará, matérialise la contre-réforme de l'enseignement supérieur dont l'un de son rôle central dans la privatisation/marchandisation de l'université publique. On considère que les recherches sur travail des professeurs universitaire, modifié en fonction du processus de réforme du enseignement supérieur suppose une compréhension de la totalité sociale, avec ses contraintes structurelles et conjoncturelles, c'est à dire, insérés dans le mode de production capitaliste. Ainsi, analyse le travail des professeurs universitaires, sans négliger pour autant sa nature et sa spécificité, tout en fraction de la classe-qui-vit-de-travail, dans le contexte de la crise structurelle du capital et le processus de restructuration productive, avec la création du régime d'accumulation flexible. Met en évidence le processus de contre-réforme l'enseignement supérieur brésilienne, guidé par les organisations internationales, notamment la Banque Mondiale, et mis en vigueur à partir de la LDB actuelle. La hypothèse de la thèse c'est que principalement par moyen de travail d'enseignement supérieur que la contre-réforme est effectuée, et dans ce processus, les professeurs identifient les changements dans leur travail à la suite de la privatisation/marchandisation de l'université publique, cependant, hégémoniquement ne réalisent pas que ces modifications sont articulée dans la société capitaliste et légitimant ainsi le même. Ainsi, sur la base théorique et méthodologique du matérialisme historique et dialectique, analyse la conception de l'université des travailleurs (à partir d'indicateurs tels que: la démocratie, l'autonomie, le service, la relation et marché universitaire) par comprendre les fondements du travail politico-idéologique fait par des professeurs d'université. Nous avons utilisé des données statistiques, des documents et des entrevues avec les professeurs de l'Université Federale du Pará, analysés sur la base d'hypothèses de Bakhtine, c'est-à-dire l'analyse du discours. En résumé, la recherche a confirmé l'hypothèse développée Thèse annoncé, avec l'ajout de la conclusion suivante: le travail de l'enseignement universitaire est dans le contexte de la lutte de classe et, par conséquent, cette résistance implique aussi la réaffirmation d'une université publique gratuite, directement liée aux intérêts de la classe-qui-vie-de-travail.

Mots-clés: Travail d'enseignement. Université publique. Contre-réforme.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estabelecimentos e matrículas na educação superior, por setor público e privado, no Brasil (1933-1945)	94
Tabela 2: Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria administrativa, público e privado (1945-1964)	96
Tabela 3: Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria administrativa, público e privado (1964-1994)	98
Tabela 4: Evolução das IES no Brasil, por categoria administrativa, público e privado (1960-1990)	99
Tabela 5: Evolução docente no ensino superior no Brasil, por categoria administrativa, público e privado (1960-1990)	99
Tabela 6: Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria administrativa (pública e privada) em relação com o percentual IPDES/PIB (2002-2010) ..	107
Tabela 7: Relação da Execução Orçamentária da União com a Dívida Pública e o financiamento das Universidades Federais, em R\$ bilhão (1995-2011)[1]	108
Tabela 8: Evolução dos dados financeiros e estudantis do PROUNI e FIES no Brasil (2006-2010)[1]	111
Tabela 9: Evolução no número de estudantes na UFPA (1968-1978)	137
Tabela 10: Evolução das IES no Brasil, por categoria administrativa (1997-2011)	141
Tabela 11: Evolução das IES na Região Norte e no Pará, por categoria administrativa (1997-2011)	142
Tabela 12: Evolução das IES no Brasil, por organização acadêmica e categoria administrativa (1997-2011)	143
Tabela 13: Evolução das IES na Região Norte, por organização acadêmica e categoria administrativa (1997-2011)	144
Tabela 14: Evolução das IES no Pará, por organização acadêmica e categoria administrativa (1997-2011)	144

Tabela 15: Evolução das matrículas, presencial e a distância, em cursos de graduação, por categoria administrativa, no Brasil (1997-2011).....	145
Tabela 16: Evolução das matrículas, presencial e a distância, em cursos de graduação, por categoria administrativa, na Região Norte e no Estado do Pará (1997-2011)	146
Tabela 17: Evolução das matrículas em cursos de graduação à distância, por categoria administrativa, no Brasil (1997-2011)	147
Tabela 18: Evolução das matrículas em cursos de graduação à distância, por categoria administrativa, na Região Norte e no Estado do Pará (1997-2011).....	148
Tabela 19: Evolução das funções docentes, em exercício e afastados, por categoria administrativa, no Brasil, na Região Norte e no Estado do Pará (1997-2011).....	149
Tabela 20: Evolução das funções docentes, em exercício, por regime de trabalho, unidade da federação (Brasil, Região Norte e Pará) e categoria administrativa (1998/2011).....	151
Tabela 21: Distribuição percentual das funções docentes, em exercício, por categoria administrativa, unidade da federação (Brasil, Região Norte e Pará) e regime de trabalho (1998/2011)	152
Tabela 22: Relação Matrículas em Graduação Presencial/Função Docente em exercício nas IES, por setor público e privado, Brasil, Região Norte e Pará (1999-2011).....	153
Tabela 23: Relação Matrículas em Graduação Presencial/Função Docente em exercício nas Universidades, por setor público e privado, Brasil, Região Norte e Pará (1999-2011).....	154
Tabela 24: Matrículas, presencial e a distância, em graduação nas universidades no Brasil, na Região Norte e no Pará (1997-2011)	157
Tabela 25: Funções docentes nas universidades no Brasil, na Região Norte e no Pará (1997-2011)	158
Tabela 26: Relação Matrículas em Graduação Presencial/Função Docente em exercício nas Universidades públicas Brasil, Região Norte e Pará (1999-2011)	159
Tabela 27: Evolução das matrículas em graduação, total, presencial e EaD nas Universidades Federais no Brasil (2000-2011)	162
Tabela 28: Evolução do corpo docente ativo na UFPA (1997-2011).....	163
Tabela 29: Evolução no corpo docente afastado e substituto na UFPA (1998-2011).....	165

Tabela 30: Evolução do corpo docente ativo na UFPA, lotado na capital e no interior (1998-2011)	165
Tabela 31: Evolução do corpo docente efetivo por Titulação na UFPA (1997-2011)	167
Tabela 32: Evolução do corpo docente efetivo por Regime de trabalho na UFPA (1997-2011)	167
Tabela 33: Evolução das matrículas presenciais na graduação e pós-graduação na UFPA (1997-2011)	168
Tabela 34: Evolução das matrículas presenciais em cursos de graduação, na capital e no interior (1998-2011)	170
Tabela 35: Distribuição percentual das matrículas presenciais na graduação e corpo docente efetivo da UFPA (1997-2011)	171
Tabela 36: Projetos de Pesquisas, Total de Docentes e Docentes Pesquisadores na UFPA (1997-2011)	172
Tabela 37: Projetos de Pesquisas em Execução e Docentes Pesquisadores (DP) na UFPA, capital e interior (1997-2011)	173
Tabela 38: Programas e Projetos de Extensão, total de Docentes e Docentes Extensionistas (DEx) na UFPA (1998-2011)	174
Tabela 39: Distribuição percentual de docentes efetivos, docentes pesquisadores (DP) e docentes extensionistas (DEx) da UFPA (1997-2011)	175

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Evolução percentual das matrículas e funções docentes (1997-2011)..... 150
- Gráfico 2:** Relação Matrículas em Graduação Presencial/Função Docente nas IES e nas Universidades, por setor público e privado, Brasil, Região Norte e Pará (2011)..... 155
- Gráfico 3:** Evolução percentual das matrículas e funções docentes nas Universidades Federais (1997-2011)..... 159
- Gráfico 4:** Relação Matrículas em Graduação Presencial/Função Docente nas IES e nas Universidades, Brasil, Região Norte e Pará (2011)..... 160
- Gráfico 5:** Evolução percentual das matrículas presenciais e dos docentes efetivos na UFPA (1997-2011)..... 169
- Gráfico 6:** Evolução percentual das matrículas e dos docentes efetivos na UFPA - total, capital e interior (1997-2011)..... 171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFPA – Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará
AEDI – Assessoria de Educação a Distância
ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
ASCOM – Assessoria de Comunicação Institucional
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BSC – Balanced Scorecard
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Centro-Esquerda
CEPS – Centro de Processos Seletivos
CFE – Conselho Federal de Educação
CMA – Centro de memória da Amazônia
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONSAD – Conselho Superior de Administração
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN – Conselho Universitário
CTIC – Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DE – Dedicção Exclusiva
DEx – Docentes Extensionistas
DP – Docentes Pesquisadores
EA – Escola de Aplicação
EaD – Educação à Distância
ER – Esquerda Revolucionária
EUA – Estados Unidos da América
FADESP – Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa na UFPA
FAP – Fundação de Apoio Privada
FCAP – Faculdade de Ciências Agrárias do Pará
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental
GED – Gratificação de Estímulo à Docência
HUBFS – Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza
HUJBB – Hospital Universitário João Barros Barreto
ICA – Instituto de Ciências da Arte
ICB – Instituto de Ciências Biológicas
ICED – Instituto de Ciências da Educação
ICEN – Instituto de Ciências Exatas e Naturais
ICJ – Instituto de Ciências Jurídicas
ICS – Instituto de Ciências da Saúde
ICSA – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IECOS – Instituto de Estudos Costeiros
IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica
IES – Instituição de Ensino Superior
IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IG – Instituto de Geociências
ILC – Instituto de Letras e Comunicação
IMV – Instituto de Medicina Veterinária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA – Índice de Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPDES – Investimento Público Direto em Educação Superior
ISE – Instituto Superior de Educação
ITEC – Instituto de Tecnologia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
MD – Movimento Docente
MF – Ministério da Fazenda
NAEA – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
NCADR – Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural
NMT – Núcleo de Medicina Tropical
NPI – Núcleo Pedagógico Integrado
NTPC – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

NUMA – Núcleo de Meio Ambiente

NUPES - Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIT – Plano Individual de Trabalho

PL – Partido Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPP – Parceria Público-Privada

PRN – Partido da Renovação Nacional

PROAD – Pró-Reitoria de Administração

PROIFES – Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior

PROEG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

PROGEP – Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal

PROINTER – Pró-Reitoria de Relações Internacionais

PROPESP – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINPES - Sindicato dos Professores de Instituições Particulares de Ensino Superior de Curitiba e Região Metropolitana

SRF – Secretaria da Receita Federal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UECE – Universidade do Estado do Ceará

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICASTELO – Universidade Camilo Castelo Branco

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UNIFESSPA – Universidade do Sul e Sudeste do Pará

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR DIANTE DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	42
1.1 NATUREZA E ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE	44
1.1.1 O trabalho docente como parte da totalidade do trabalho	45
1.1.2 Trabalho docente no capitalismo: produtivo ou improdutivo?	48
1.2 TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	55
1.2.1 Fordismo, trabalho docente e modelos universitários.....	56
1.2.2 Reestruturação produtiva e a precarização do trabalho docente universitário.....	60
1.2.3 O “espírito” toyotista e a captura da subjetividade docente	67
1.3 TRABALHO DOCENTE E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	77
2 CONTRARREFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: INDICATIVOS DA PRIVATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA PARA O TRABALHO DOCENTE	84
2.1 REFORMA NEOLIBERAL NO BRASIL: O ESTADO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR DIANTE DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	85
2.1.1 Capitalismo dependente: a educação superior no contexto desenvolvimentista brasileiro.....	92
2.1.2 A reforma neoliberal no Brasil: parâmetros da contrarreforma da educação superior	100
2.2 PREMISSAS DA RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	113
2.2.1 O Banco Mundial e a educação superior nos países periféricos	115
2.2.2 Reflexões sobre os aspectos legais da contrarreforma da universidade pública e suas tendências para o trabalho docente.....	127
3 CONSEQUÊNCIAS DA CONTRARREFORMA NA UFPA: ASPECTOS GERAIS DO TRABALHO DOCENTE	135
3.1 A UFPA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO PRIVADO/MERCANTIL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	136
3.1.1 A expansão da educação superior no Brasil, no Norte e no Pará.....	140

3.1.2 O trabalho docente nas universidades federais brasileiras.....	156
3.2 O TRABALHO DOCENTE NA UFPA.....	163
3.2.1 Vínculo empregatício, regime de trabalho e titulação	163
3.2.2 O trabalho docente frente à expansão: ensino, pesquisa e extensão.....	168
4 O TRABALHO DOCENTE E A MATERIALIZAÇÃO DA CONTRARREFORMA NA UFPA.....	176
4.1 A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE.....	179
4.1.1 A função social da universidade: “aquela universidade em que as demandas sociais devem ser pensadas, pra mim não tem mais”	180
4.1.2 A relação com o mercado e a autonomia universitária: “hoje você não interrogar o que interessa a uma agência de fomento é um problema”	185
4.1.3 A concepção de público e a venda de serviços na universidade: “universidade pública significa oportunidades iguais para todo mundo, não significa paternalismo”	193
4.2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	199
4.2.1 Infraestrutura física e pedagógica: “imagina um curso de Cinema não ter uma câmera fotográfica”	200
4.2.2. Salário e complementação de renda: “esse pagamento extra é também acompanhado de uma jornada extra”	204
4.3 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	208
4.3.1 A jornada de trabalho: “todo mundo extrapola 40 horas”	209
4.3.2 As atividades desempenhadas: “você tem mais uma responsabilidade, inclusive, às vezes, na tua casa”	213
4.3.3 Adesão docente à intensificação: “Sim, mas você está aqui, como você não participa?”.....	223
4.3.4 Tempo de lazer e sofrimento: “Quem é que tem o final de semana livre?”	227
4.4 O MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE	232
4.4.1 Envolvimento com o sindicato: “A participação do professor ela se dá em vários níveis”	232
4.4.2 Motivos do “abandono” da luta: “não tem dado muito pra participar”.....	235
4.4.3 A greve e a reafirmação do movimento sindical: “a categoria procurou o sindicato”	239
4.4.4 Críticas ao movimento sindical: “Tem que ter um trabalho mais contínuo”	242
4.4.5 Concepções de sindicato: “o sindicato é uma arena de luta, de confronto”	244

CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS	264
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	282
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	284

INTRODUÇÃO

*Há 130 anos, depois de visitar o país das maravilhas, Alice entrou num espelho para descobrir o mundo ao avesso. Se Alice renascesse em nossos dias, não precisaria atravessar nenhum espelho: bastaria que chegasse à janela.
(Se Alice voltasse, Eduardo Galeano)*

PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DE PESQUISA

O último quartel do século XX e o início deste são marcados por um conjunto de transformações na sociabilidade humana. Em escala planetária presenciamos a redefinição da organização produtiva, com a intensificação do intercâmbio comercial, cultural e comunicacional. Conforme enfatiza Ianni (2008), vivenciamos a efetivação de uma sociedade global que, de forma desigual e contraditória, envolve intercâmbios, processos e estruturas socioeconômicas, políticas e culturais. Trata-se da consolidação da globalização econômica e comercial, a qual implica, também, na globalização do mundo do trabalho (IANNI, 2010). Esse período é marcado também pelo regime de acumulação com predominância financeira, de mundialização do capital, “na qual o capital portador de juros está localizado no centro das relações econômicas e sociais” (CHESNAIS, 2005, p. 35). Como indica Galeano (2010), se olharmos à janela, teremos a impressão de que o mundo mudou, está do avesso.

Para aqueles que fundamentam suas análises nos limites da ordem vigente presenciamos a consolidação de uma nova era: a sociedade pós-capitalista, na qual o conhecimento suplantou a força de trabalho como elemento propulsor do desenvolvimento econômico, pessoal e social. Certamente a característica central do “novo mundo” é o avanço científico, tecnológico e informacional, caracterizando uma nova revolução industrial, da informática ou da microeletrônica.

Diferentemente da primeira revolução industrial, que operou a transferência das funções manuais para as máquinas, essa nova revolução transfere para as máquinas as próprias operações intelectuais, razão pela qual esta época é também chamada da “era das máquinas inteligentes”. Nesse processo, a capacidade produtiva do trabalho humano inegavelmente atinge proporções ilimitadas. A produção automatiza-se, isto é, se torna autônoma, auto-regulável, o que permitiria liberar o homem para a esfera do não-trabalho, possibilitando o cultivo do espírito através das artes, das ciências, da filosofia e do desfrute do tempo livre. (SAVIANI, 2004, p. 21).

Entretanto, tais mudanças, ainda que redefinam o conjunto das relações sociais e formativas, não representam, como veremos, o rompimento com o modo de produção capitalista. Trata-se, pelo contrário, da consolidação da reprodução ampliada do capital, que atinge, efetivamente, dimensões globais e invade outras dimensões da vida. O capitalismo, para além de sua dimensão material, “penetra no mundo das artes, no mundo da religião e das igrejas, governando as instituições culturais da sociedade. Não é possível pensar em nenhum aspecto de nossa vida que não seja, nesse sentido, controlado pelo capital sob as circunstâncias presentes.” (MÉSZÁROS, 2007, p. 68).

Entendemos que as permanentes mudanças que vivenciamos na transição do século XX para o XXI, com o alargamento do espaço, material e imaterial, do capital, são consequências e necessidades do próprio sistema capitalista. Em essência, esse processo é resultado das reformulações socioprodutivas implementadas para solucionar, por dentro da ordem, a crise capitalista, evidenciada a partir da década de 1970 (ANTUNES, 1999). Tal crise pôs fim aos tempos áureos da economia burguesa¹, evidenciando, simultaneamente, o esgotamento do taylorismo-fordismo, enquanto regime de acumulação dominante, e dos postulados keynesianos na condução das políticas e funções do Estado.

Para além de uma crise cíclica do modo de produção capitalista, tal esgotamento expressa a manifestação da mais profunda crise do sistema sociometabólico do capital: uma crise de dimensão e natureza estruturais (MÉSZÁROS, 2002). Em suma, tal crise indica que

[...] algo significativamente novo está ocorrendo no sistema em seu conjunto. Sua natureza não pode ser explicada, como foi tentado de início, apenas em termos de uma crise *cíclica* tradicional, uma vez que tanto o âmbito como a duração da crise a que fomos submetidos nas últimas duas décadas superam hoje os limites historicamente conhecidos das crises cíclicas. (MÉSZÁROS, 2009, p. 41).

Ao buscar recuperar as taxas de lucros proporcionadas pela conjugação da organização produtiva rígida, cujo maior exemplo foi o padrão fordista-keynesiano, com forte intervenção estatal na economia e nas políticas sociais, imputa-se ao capital a necessidade de reformulações na cadeia produtiva e também no papel econômico-social desempenhado pelo Estado. Como destaca Antunes (2002), a crise estrutural acentua a lógica destrutiva do capital com a crescente necessidade de consolidação de estruturas produtivas flexíveis e a instituição, por parte do Estado, de políticas antissociais de cunho neoliberal. Nesse sentido, para a produção/reprodução do capital, faz-se necessário, com aval do Estado, reconfigurar o mundo

¹ Como indica Hobsbawm (1995), o período que se estende do final da 2ª Guerra Mundial ao início da década de 1970, consubstancia-se em espetacular crescimento econômico mundial, tempos prósperos e inéditos para no modo de produção capitalista.

do trabalho, fundamentalmente, flexibilizando-o, para aumentar a produtividade dos trabalhadores.

A flexibilização dos processos de trabalho e produção implica uma acentuada e generalizada potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho. As mesmas condições organizatórias e técnicas da produção flexibilizada permitem a dinamização quantitativa e qualitativa da força produtiva do trabalho. (IANNI, 2010, p. 126-7).

Assim, para a efetivação dessas mudanças, há necessidade de alterações na atuação econômico-social do Estado. O Estado isenta-se da garantia de políticas sociais, colocando-as na esfera do mercado e da sociedade civil. Isso tem significado a defesa do livre mercado como controlador das relações mercantis, ampliação do comércio internacional, com a efetivação das políticas neoliberais². Para efetivação de tal política em escala global, os organismos financeiros internacionais (principalmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional) passam a estabelecer diretrizes para a modernização das nações periféricas aos novos desígnios burgueses. Os Estados capitalistas, centrais e periféricos, ajustam-se às necessidades expansionistas da acumulação flexível.

As iniciativas neoliberais são caracterizadas como políticas de livre mercado que encorajam a empresa privada e a opção do consumidor, recompensa a responsabilidade individual e a iniciativa pessoal e procuram destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário que nunca faria o bem mesmo se fosse bem intencionado, o que raramente é. (McCHESNEY *apud* APPLE, 2003, p. 21).

Assim, alicerçado nos preceitos neoliberais, o Estado induz à privatização educacional, seja através do incentivo direto ao mercado ou pela adoção de medidas mercantis na esfera pública. Em tal contexto, a educação formal, principalmente a superior, é colocada na lógica do mercado: ao Estado cabe apenas o papel de gerenciador da política educacional. Como expressa Camargo *et al.* (2003) os discursos hegemônicos e conservadores aproximam/submetem as instituições formativas às leis do mercado. Impõem-se um rompimento da noção de educação como direito social, colocando-a como serviço público não-exclusivo do Estado, para ampliar fronteiras ao livre comércio. Trata-se de retomar, com maior amplitude, as teses dos economistas liberais. Nesse sentido, o Estado deve atuar exatamente para garantir o funcionamento do livre mercado e somente em casos excepcionais é permitido, temporariamente, maior intervenção do governo (FRIEDMAN, 1982).

Observemos ainda que, para responder às novas demandas laborais, é fundamental que os trabalhadores renovem crescentemente seus conhecimentos e habilidades úteis ao

² Conforme lembra Gentili (1995, p. 230) “o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista”.

mercado. Isso coloca a necessidade de reformas educativas, incluindo a ampliação dos índices de escolarização, na agenda de diversos organismos financeiros internacionais como o FMI, OMC, BM e a OCDE. No Brasil, esses pressupostos ganham maior visibilidade e materialidade a partir da década final do século passado, principalmente a partir da aprovação da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Para a educação superior esse processo implica na acentuação de sua privatização, já em curso no país. A partir de então, mecanismos legais vêm sendo instituídos para privatizar este nível de ensino em dois sentidos: por meio da proliferação de IES (Instituição de Ensino Superior) e matrículas privadas e também com a adoção de mecanismos mercantis nas IES públicas. Assim, por um lado, flexibiliza-se a legislação para dar maior liberdade à expansão de instituições privadas, por meio da criação de Institutos, como os ISE (Instituto Superior de Educação), ou Faculdades Isoladas por campo de saber, com a concessão de isenções fiscais e, mais recentemente, por meio da proliferação de matrículas via Educação à Distância (EaD). Como veremos, essas mudanças afinam-se aos preceitos do Banco Mundial para a educação superior.

Por outro lado, medidas legais e orçamentárias são tomadas no sentido de viabilizar um processo de privatização interno das instituições públicas, principalmente por meio da criação de Fundações Privadas de Apoio às Universidades Públicas, do estabelecimento de parcerias com empresas privadas e de cobranças de taxas e mensalidades de alunos e outros “usuários”. Com isso, transpõem-se para as universidades públicas a lógica de gestão e captação de recursos das instituições privado-mercantis. Assim, de forma menos reconhecível ocorre a privatização da universidade pública, como alerta Chaves (2005, p. 129), “mediante diferentes mecanismos, dentre os quais destacamos: criação de fundações de direito privado; cobranças de taxas e de mensalidades em cursos de pós-graduação; corte de verbas para infraestrutura; cobranças pela prestação de serviços, entre outras”. Daí entendermos que também a universidade pública passa a ser “identificada como *bem público* ou *privado/mercantil*”³ (SGUISSARDI, 2009, p. 162).

³ Sguissardi (2009) ao discutir a expansão da educação superior privada no Brasil destaca que no contexto neoliberal há uma proliferação de instituições de cunho privado-mercantil, que objetivam fundamentalmente o lucro na oferta do ensino superior. Assim sendo, para esse autor, essas instituições diferenciam-se de outras do setor privado, especialmente as confessionais, que tem como foco central a educação superior. Ressaltamos que ao longo desta Tese evidenciaremos que também nas universidades públicas é crescente a utilização de mecanismos do mercado educacional, típico das instituições privado-mercantis. É com esse sentido que abordaremos a expressão “privado-mercantil”, bem como a “privatização/mercantilização” da universidade pública.

Essas mudanças, ainda que não imediatamente, vêm provocando modificações no trabalho dos professores universitários. Estudos recentes⁴ evidenciam que tal processo tem uma série de consequências negativas para o trabalho docente. Essas implicações consubstanciam-se centralmente em: maior controle e regulação externa; intensificação e precarização; crescente exploração e alienação; desistência e adoecimento físico e psicológico; maior submissão aos interesses do mercado capitalista. Tais análises, em grande medida, partem da perspectiva de que o trabalho docente deve ser compreendido no contexto do modo de produção burguês. Consideramos que três pontos, a subsidiarem os estudos em questão, merecem destaque:

a) *O trabalho docente enquanto fração da totalidade do trabalho*: as investigações sobre esse objeto devem considerar suas especificidades, mas sem desconsiderar sua relação com a conjuntura e estrutura da sociedade capitalista. Enquanto fração da classe-que-vive-do-trabalho, os professores das universidades e outras IES também são afetados pela “crise de acumulação de capital ocorrida em âmbito internacional, por volta de 1970” (BOSI, 2007, p. 1505).

b) *Contrarreforma e privatização da educação superior*: conforme destacam Mancebo, Maués & Chaves (2006, p. 9), com a adoção das políticas neoliberais, o Estado defende e executa mudanças administrativo-legais que enfatizam a concepção privatista de educação superior, “seja através de certas garantias dadas às instituições privadas desse nível de ensino, da transnacionalização da educação superior pelo viés do grande negócio, ou ainda pela privatização interna das universidades públicas brasileiras”. Esse contexto está dialeticamente vinculado ao trabalho docente desenvolvido em instituições de ensino superior.

c) *Concepção crítica sobre a função social da educação*: a maioria dos estudos compreende a escola/universidade como instrumento indispensável para a produção/reprodução do capital. Ainda que não atue diretamente na estrutura produtiva, a educação formal é crescentemente acionada para responder às demandas laborais capitalistas.

É a partir dessa perspectiva que Maués (2005) analisa os efeitos das reformas educativas, de cunho neoliberal, sobre o trabalho docente. Evidencia como um conjunto de mudanças legais na universidade é parte do processo de regulação e controle do trabalho

⁴ Cabe ressaltarmos que muitos autores vêm abordando o trabalho docente de forma genérica, sem considerar os níveis e modalidades de atuação desses trabalhadores. Ainda que isso nos auxilie na caracterização deste objeto de estudo, imerso nas relações estruturais que o envolve, há certas especificidades que deixam de ser consideradas. Em nossa pesquisa buscamos analisar fundamentalmente os estudos que versam sobre o trabalho docente no ensino superior.

docente, destacando nesse processo a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a Lei de Inovação Tecnológica.

Mancebo, Maués & Chaves (2006) analisam a configuração do trabalho docente no ensino superior brasileiro diante da reforma neoliberal que induz à privatização desse nível de ensino. Mostram que as mudanças produtivas (acumulação flexível) e o neoliberalismo ampliam o espaço privado. Os docentes do ensino superior sentem duplamente os efeitos desse processo: em seu regime de trabalho e em sua produção acadêmica. Com a mesma abordagem teórica, Bosi (2007) procura “identificar e analisar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho docente nas IES no Brasil” (p. 1504) e por meio de dados oficiais apresenta os impactos da mercantilização da educação superior sobre o trabalho docente: alteração da rotina de trabalho com crescente precarização.

Lêda (2006) contextualiza o trabalho docente, tendo como categoria central de análise o trabalho, para apresentar reflexões sobre as condições laborais desses trabalhadores, especialmente no que tange à sua precarização. Destaca que uma das faces dessa realidade é a proliferação do “espírito empreendedor entre docentes, especialmente no ensino superior público, como forma de acrescentar outras fontes de renda ao seu salário e/ou melhorar as condições de trabalho, via pesquisa científica, venda de serviços, consultorias, entre outros mecanismos” (LÊDA, 2006, p. 9). Com base nos mesmos pressupostos, Silva (2009), utiliza os postulados marxistas para analisar o valor do trabalho docente. Considera o tempo de serviço, a titulação e o regime de trabalho como as categorias que determinam o valor do salário docente e indica dados oficiais sobre as suas categorias analíticas e documentos sindicais para indicar a crescente precarização do trabalho docente no ensino superior.

Assim, percebemos que o processo de privatização/mercantilização da educação superior “tem afetado duplamente o trabalho docente – seu regime de trabalho e sua produção (o ensino e a pesquisa) – acarretando sérias consequências para a produção científica e tecnológica e para a esfera educacional de nível superior como um todo” (MANCEBO, MAUÉS & CHAVES, 2009, p. 52). Além disso, esse processo interfere no trabalho docente no desenvolvimento de todas as suas atividades (ensino, pesquisa e extensão) envolvendo, como veremos, a intensificação do trabalho docente com a ampliação das suas tarefas tradicionais e instituição de novas demandas⁵. Como expressa Naidorf (2005), diante das

⁵ Dentre essas atividades que compõem o fazer docente destacamos: o ensino e as orientações de graduação e pós-graduação, a pesquisa, a extensão, a elaboração de projetos, pareceres e relatórios, participações em comissões administrativas, pedagógicas e colegiadas, a elaboração e avaliação de artigos e livros, organização de eventos e a participação em bancas avaliadoras.

transformações ocorridas na produtividade capitalista e, conseqüentemente, da expansão de políticas de Estado de cunho neoliberal, há uma mudança na “cultura acadêmica” até então vigente na universidade. Em estudo realizado com pesquisadores que atuam em universidades públicas argentinas, essa autora percebe um processo de privatização do conhecimento público produzido, alterando substancialmente a concepção da função social da universidade e o trabalho docente.

As mudanças que estão se processando no trabalho docente podem dar ao mesmo uma outra natureza, alterando suas funções, flexibilizando-o e precarizando ainda mais as relações de trabalho, com mudanças substanciais nos direitos trabalhistas conquistados por meio de grandes mobilizações e lutas. A chamada cultura do desempenho, que é introduzida a partir da concepção de avaliação adotada pelo governo, vem levando os docentes a centrarem suas agendas nos indicadores estabelecidos pelas comissões de avaliação, deixando de lado as atividades que não estejam relacionados com os indicadores de desempenho. (MAUÉS, 2005, p. 14).

Em suma, os estudos recentes, apontam que o trabalho docente no ensino superior passa por processos de modificações. De modo geral, os autores indicam que a contrarreforma universitária, com crescente privatização/mercantilização da universidade pública, altera o trabalho docente. Entretanto, entendemos que é preciso compreender como os próprios docentes têm interagido com estas modificações e que mecanismos de aceitação e resistência são forjados por estes sujeitos ao processo em curso. É a partir dessas considerações que surge nosso propósito em investigar ***como o trabalho docente, desenvolvido por professores da Universidade Federal do Pará materializa a contrarreforma da educação superior que tem como uma de suas centralidades a privatização/mercantilização da universidade pública?*** Tal questionamento se desdobra em outras indagações: *qual o papel desses docentes na materialização desse processo? Que concepção/modelo de universidade eles defendem? Como compreendem o trabalho que desenvolvem? Como compreendem a organização sindical docente diante desse processo?*

JUSTIFICATIVA

Para tal investigação é oportuno destacar que, no âmbito da pesquisa educacional, são indispensáveis reflexões sobre as implicações das relações estruturais da sociedade na educação. Isso permite compreender que a educação, formal ou informal, possui condicionamentos sócio-históricos. Compreendemos que as instituições de ensino, incluindo

as universidades, não são autônomas na definição dos conhecimentos necessários ao conjunto da sociedade, há condicionantes estruturais e conjunturais da sociedade que determinam, dialeticamente, suas funções. Essa compreensão é basilar para a pesquisa que estamos desenvolvendo: a análise concreta sobre o trabalho docente universitário exige que consideremos sua inserção no modo de produção capitalista.

Examinar a atual configuração do capitalismo, identificada pelo projeto hegemônico como globalização econômica e sociedade da informação, é uma tarefa imprescindível para a análise da reformulação da política educacional em curso nos países periféricos, na medida em que essa reformulação, especialmente na educação superior, é justificada pela necessidade de adequação destes países à “nova ordem mundial globalizada” e à sociedade da informação. (LIMA, 2007, p. 21).

Na efetivação de qualquer projeto socioeducativo os professores são sujeitos estratégicos. Tanto pela função formadora que desempenham, quanto pelo caráter reflexivo-intelectual que a profissão requer, os professores caracterizam-se como categoria estratégica para a conformação e resistência da sociedade contemporânea. São profissionais intelectuais que atuam diretamente na formação técnico-ideológica necessária à produção e reprodução da sociedade, bem como na constituição de processos de resistência. Ainda que não estejam diretamente vinculados ao mundo produtivo, enquanto intelectuais⁶, são indispensáveis para a garantia da produção/reprodução do capital.

Mancebo (2004a), ao analisar a produção escrita, no período de 1968-2000, sobre o trabalho docente no ensino superior, destaca ser na década de 1990, que os estudos da temática ganham maior destaque nos estudos realizados (com 65,38% da produção total do período). Com distintos focos esses estudos evidenciam que as transformações advindas do processo de globalização econômica têm paulatinamente alterado o trabalho docente. Porém, há “um aspecto não abordado suficientemente na literatura analisada: os efeitos psicossociais desencadeados. A qualidade atualmente requerida no trabalho se constrói, em grande parte, a partir da competição e se fundamenta na competência e no mérito.” (MANCEBO, 2004a, p. 247). Tal situação, conclui a autora,

[...] produz efeitos psicossociais muito nítidos e nada desprezíveis do ponto de vista das ações coletivas: coage os atores envolvidos a desenvolverem suas atividades, primeiramente de forma cada vez mais individualizada, trate-se de instituições, departamentos, grupos ou sujeitos; depois, faz claros apelos à competição entre as diversas instâncias envolvidas nas disputas por melhores resultados, sucessos e verbas. (MANCEBO, 2004a, p. 248).

⁶ Conforme expressa Gramsci (2000, p. 20) a “relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre nos grupos sociais fundamentais, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’”.

Essa lacuna nas análises sobre a temática também será identificada na produção escrita da base da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação), no período 1996-2009 (AVILA; RIBEIRO & LÊDA, 2011). Para além das condições de trabalho, da intensificação e da precarização, das novas exigências imputadas aos docentes, entendemos que se faz necessário analisar como os próprios professores tem interagido com tais mudanças, que conformações e resistências são forjadas nesse processo.

Assim, diante da centralidade atribuída, por governos e instituições à necessidade de reformulação das políticas educacionais, em especial da educação superior, o papel e o comportamento dos professores reafirmam-se como elementos indispensáveis para a consecução de tal processo. Como vemos, a análise sobre “o Trabalho Docente na Educação Superior é um desafio importante, à medida que as reformas em curso têm alterado as finalidades da educação e esse fato tem repercussões nas atividades desenvolvidas por esse profissional” (MAUÉS, 2010, p. 142). Pressupomos que a própria efetividade do processo de contrarreforma necessita da adesão, consciente ou não, desses trabalhadores aos princípios privados/mercantis da configuração atual do capitalismo.

Em contrapartida, também entendemos que compreender como os docentes da educação superior se inter-relacionam e concebem com as demandas da sociedade burguesa, é também condição indispensável para construirmos os enfrentamentos necessários à superação da mesma. No âmbito da educação superior essa resistência consolida-se, como destacam González & Dominguez (2009), em um projeto político-acadêmico que enfrente a dominação homogênea do capital. Em tal embate é necessário ressaltarmos que os docentes estão envolvidos em circunstâncias historicamente determinadas, por isso a adesão à lógica mercantil não pode ser considerada simplesmente como livre escolha.

Essa necessidade de enfrentamento a esse processo é também uma opção política/militante. Enquanto trabalhador docente desde 1998 e a partir de 2004 na educação superior, foi constante meu envolvimento com o movimento sindical. E nesses anos um fato que tem chamado bastante atenção é a pouca participação dos professores, principalmente da educação superior, nas atividades reivindicatórias da categoria. Particularmente, inquieta-nos bastante, sabermos que os professores que enfrentam cotidianamente o processo de contrarreforma, a qual intensifica e precariza seu trabalho, não procurem o sindicato (e outros instrumentos de organização coletiva) para fazer frente à mesma. Tal inquietação também nos impele a procurar entender os motivos dessa situação apática.

Além disso, investigar a forma de interação dos professores universitários com a contrarreforma da educação superior, diante das transformações produtivas (acumulação flexível) e do Estado neoliberal, configura-se como aprofundamento teórico indispensável na compreensão da própria contrarreforma, a qual tem sido analisada por vários estudos a partir de distintas perspectivas (como as orientações dos organismos financeiros internacionais, a reforma do Estado, os documentos jurídico-legais, a reforma curricular e avaliação institucional), mas há a necessidade de perceber como os docentes têm interagido com essas mudanças. Enfim, essa investigação nos auxiliará a entender melhor o próprio processo de contrarreforma da educação superior, bem como o papel protagonista dos professores na sua efetivação.

Também enquanto docente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em cursos de licenciaturas, tenho observado que é muito presente no espaço acadêmico a concepção messiânica e conservadora atribuída à escolarização. Em minha Dissertação de Mestrado (GUIMARÃES, 2008), percebi que os docentes da educação básica, que atuam na EJA (Educação de Jovens e Adultos), ainda depositam, nas instituições de ensino, a capacidade de resolver, isoladamente, os problemas individuais e coletivos da sociedade, cabendo às mesmas, essencialmente, preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho e, assim, possibilitar a ascensão econômico-social. Na investigação em questão, a grande maioria dos docentes pesquisados possuía nível superior (Licenciatura Plena), cursado na própria UNIFAP. Em grande medida, a universidade como *locus* sócio-formativo de professores é também responsável pela compreensão que os docentes da educação básica têm sobre a sociedade e a educação formal. Assim, a referida pesquisa despertou a necessidade de investigações futuras sobre o trabalho docente na universidade.

OBJETIVOS

Nessa investigação temos como objetivo central **analisar como o trabalho docente, desenvolvido por professores da Universidade Federal do Pará, materializa a contrarreforma da educação superior que tem como uma de suas centralidades a privatização/mercantilização da universidade pública.**

Já nossos objetivos específicos consistem em:

- i) Estudar o trabalho docente diante da crise estrutural do capital para apreender as implicações da reestruturação do modo de produção capitalista e da contrarreforma neoliberal do Estado brasileiro para a universidade pública em geral, e, especialmente, para o trabalho de professores universitários;
- ii) Caracterizar o trabalho docente da educação superior, especialmente da UFPA, a partir dos indicadores jornada de trabalho, titulação, distribuição da carga horária, precarização e intensificação do trabalho;
- iii) Identificar a concepção de universidade dos trabalhadores docentes apontando diferenças e semelhanças a partir dos indicadores democracia, autonomia, prestação de serviços, relação universidade e mercado;
- iv) Analisar os fundamentos político-ideológicos do trabalho desenvolvido por professores universitários.

HIPÓTESE DE TESE

Entendemos que as mudanças no mundo produtivo implicam numa redefinição dos objetivos formativos das instituições formais de educação. Para a universidade pública isso tem levado a uma crescente subordinação aos interesses do mercado, com descompromisso estatal e ênfase em formações individuais/instrumentais. Trata-se da consolidação da cultura acadêmica privatista (NAIDORF, 2005). Evidentemente, a materialização de tal projeto não se dá de forma imediata, através de legislação ou outra forma de administração pública, pois depende essencialmente da mediação dos sujeitos históricos. Assim, levantamos a **hipótese de que a contrarreforma da educação superior, que enfatiza a privatização/mercantilização da universidade pública, se efetiva, nas universidades públicas, principalmente por meio do trabalho docente. Em tal processo, pressupomos ainda que os professores mesmo que identifiquem as mudanças em seu trabalho em função da privatização/mercantilização da universidade pública, hegemonicamente não percebem que essas modificações estão articuladas à estrutura societal capitalista, legitimando a mesma.**

MÉTODO, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de expormos os procedimentos metodológicos que utilizaremos no desenvolvimento da pesquisa, consideramos necessário apontarmos sinteticamente os nossos fundamentos teórico-metodológicos. Partimos da perspectiva de que a crescente utilização do conhecimento científico-tecnológico na produção industrial exige mão-de-obra com atributos específicos que não são adquiridos em qualquer ambiente formativo (NEVES, 2002). São as exigências laborais industrial-burguesas que levam à redefinição do papel dos sistemas de ensino e do trabalho docente. Desse modo, como já indicamos, a compreensão sobre o papel desempenhado pelos sistemas de ensino implica considerar também os condicionantes extraescolares. Não é possível analisar a função da educação formal sem considerar as relações sociais que lhe sustentam, caso contrário, a análise tende a um grave equívoco: atribuir à escola autonomia sobre as demais instituições e relações humanas historicamente construídas. Além disso, tal perspectiva reafirma uma concepção messiânica e idealista de educação que não condiz com a especificidade humana e a realidade social.

Totalmente ao contrário da filosofia alemã [do idealismo], que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir do seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formulações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais (MARX & ENGELS, 2007, p. 94).

Assim sendo, as mudanças em curso no campo educacional devem ser compreendidas a partir dos condicionantes estruturais da sociedade contemporânea. É a partir das condições materiais de existência que devemos compreender as relações sociais construídas. Desse modo, para analisar as atuais reformas educacionais e a funcionalidade social das instituições formativas na contemporaneidade, é indispensável entender a produtividade capitalista hodierna. Trata-se de entender a função das instituições educativas como parte da superestrutura social que está organicamente ligada à estrutura produtiva da sociedade.

Como destaca Ciavatta (2001), é somente através das categorias mediação e totalidade, desenvolvidas pelo materialismo histórico, que é possível compreender a realidade social. Isso pressupõe ir além da aparência dos fenômenos/problemas investigados. A

realidade não é um sistema estruturado em si mas uma totalidade histórica socialmente construída. Fatos isolados não explicam a realidade. “O sujeito que produz o conhecimento interage com o objeto de estudo em um tempo e espaço determinados, que participam das dimensões múltiplas da temporalidade social.” (CIAVATTA, 2001, p. 138).

Assim, é preciso perceber o papel da universidade, como parte de todo sistema de ensino, e o trabalho docente como processo mediador de relações sociais complexas. São aspectos fenomênicos que devem ser estudados na totalidade social. Entretanto, é importante destacar que o conhecimento humano, suas ideias e representações, bem como o papel desempenhado pelas instituições formadoras, não são apenas um reflexo mecânico da produção material. O que se evidencia é que as representações dominantes e as instituições formativas, em dado momento histórico, têm sustentação na produtividade humana, embora, dialeticamente, as mesmas consolidam-se materialmente. Trata-se de um processo dialético e infinitamente criativo.

Opondo-se à concepção idealista das relações entre base econômica e a superestrutura intelectual da sociedade, Marx procura mostrar como o pensamento de uma época traduz as condições reais da produção material da existência. Porém, de modo algum pode-se deduzir daí que a produção intelectual seja apenas uma “emanação”, um “reflexo” da produção material. Marx jamais considerou a realidade social dividida em duas áreas estanques. (GADOTTI, 2006, p. 65).

É na relação dialética entre estrutura e superestrutura que a função social da universidade e, fundamentalmente, o trabalho docente, serão analisados. Ressaltamos que é a partir dos condicionantes materiais e dos embates entre projetos socioeducativos antagônicos que as representações, ideais e ideologia de dado grupo social devem ser entendidas. Isso implica considerar, ainda, tais valores/representações enquanto construções coletivas modificadas permanentemente (THIOLLENT, 1985). Nesse processo, no âmbito educacional, é preciso considerar ainda que:

[...] os sujeitos humanos envolvidos no processo educacional, são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência, perfeitamente cognoscíveis pela via da ciência. Mas, ao agirem, esses sujeitos interagem permanentemente com essas condições, modificando-as pela sua práxis. Nesse sentido, como sujeitos, formam-se historicamente, ao mesmo tempo em que vão formando, igualmente de modo histórico, os objetos de suas relações. (SEVERINO, 2006, p. 21).

Assim sendo, entendemos que a reconfiguração da educação superior brasileira é condição para a reprodução do capital. A acumulação flexível implica, no âmbito pedagógico, ênfase na responsabilidade individual e flexibilidade formativa. Por outro lado, integrando-se

aos preceitos neoliberais, a educação configura-se como serviço não-exclusivo do Estado e é colocada na lógica férrea do mercado. Em síntese, vivenciamos processos de redefinição dos objetivos formativos, com o rejuvenescimento da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1995). Está em curso um projeto formativo extremamente individualizante e mercantil. Centra-se no indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso social, educacional e econômico. O objetivo é adequar/responsabilizar individualmente os trabalhadores às necessidades da produção flexível, formado para a empregabilidade, para o empreendedorismo, enfim, disponível para qualquer (ou nenhuma) ocupação no mercado de trabalho (GENTILI, 2004).

A partir desses preceitos, a educação superior brasileira vem sendo reformada em “doses homeopáticas”. O fatiamento dessa reforma é condição indispensável para sua efetivação, pois dificulta uma compreensão social mais global sobre o projeto que a fundamenta e, conseqüentemente, adquire mais facilmente o consenso necessário. Conforme expressa Lima (2007) a reforma da educação superior brasileira em tempos neoliberais, desde o governo Collor de Melo até o atual, aprofunda o caráter privatista da universidade brasileira.

Esse processo, além de proporcionar a expansão do mercado de ensino superior, induz a uma compreensão privatizante do papel desempenhado pelas instituições de educação superior pública. Trata-se de introduzir a lógica do mercado nas instituições estatais. Como destaca Naidorf (2005, p. 143): “En la mayoría dos países se comienzan a detectar procesos de cambio en la cultura académica, en el sentido de que ciertas áreas de investigación y docência so nen parte juzgadas por valores comerciales”. Assim, a universidade passa a atuar na produção de conhecimento e na formação acadêmica em geral, de acordo com os valores, regras e desígnios mercantis.

É com base nesses pressupostos, e outros explicitados nos capítulos a seguir, que desenvolveremos nossa Tese. Metodologicamente, partiremos da perspectiva que a metodologia de pesquisa, para além de técnicas, envolve “as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2007, p. 15). Assim sendo, conforme anunciamos, o desenvolvimento desta pesquisa tem como pressuposto central o materialismo histórico-dialético. Para isso, é preciso considerarmos que “realizar uma pesquisa dialética da educação, de base materialista histórica [...] implica mais do que escolher um método de pesquisa, pois esse método traduz uma postura ontológica, epistemológica e uma práxis” (SANFELICE, 2005, p. 90). Desse modo, destacamos que o pesquisador não é neutro, pois na investigação

social tudo é social, inclusive o pesquisador, possuindo valores e concepções que, conscientemente ou não, estão vinculados aos interesses de determinada classe social (THIOLLENT, 1985).

Considerando os objetivos da pesquisa, os dados empíricos foram obtidos por meio de análise documental e entrevistas. Analisamos os documentos de organismos, principalmente do Banco Mundial, a legislação nacional e dados estatísticos oficiais (Censo da Educação Superior, Execuções Orçamentárias da União, Anuários Estatísticos da UFPA, Relatórios de Gestão da UFPA, entre outros). Para o capítulo final da Tese, realizamos entrevistas com docentes universitários. Conforme destaca Szymanski (2008, p. 12) “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”. Assim, não se trata de um processo mecânico e limitado ao aspecto descritivo: é a perspectiva de indagação, ao invés de observação, com a intercomunicação entre pesquisador e pesquisado (THIOLLENT, 1985).

A pesquisa teve como *lócus* investigativo a Universidade Federal do Pará. Escolhemos esta Universidade por ser a maior instituição de educação superior pública do norte do Brasil e, ainda, pela facilidade de acesso às informações necessárias, principalmente as entrevistas. A UFPA, com pouco mais de 50 anos de existência, destaca-se na região amazônica pela sua extensão e produção acadêmico-científica, tendo cursos de graduação e pós-graduação, além de grupos de pesquisas, consolidados nas diversas áreas do conhecimento.

Entrevistamos docentes que apresentavam maior vivência no processo de contrarreforma da educação superior e que atuavam em distintas unidades/funções, por isso três critérios foram comuns para a seleção do conjunto dos entrevistados: atuar em cursos de graduação, ter mais de 15 anos de serviço na UFPA (que tenha vivenciado como docente o processo de contrarreforma da universidade) e possuir doutorado (tendo assim a possibilidade de atuar em distintos espaços e funções institucionais). No total entrevistamos 8 (oito) professores atuantes em cursos de especialização autofinanciados; Programas *Stricto Sensu* (com mestrado e doutorado); Projetos de Pesquisas financiados por empresas privadas; Movimento Docente, com atuação ativa na ADUFPA e/ou no ANDES-SN; Campi do interior; Projetos de Extensão; Programas do governo federal, com pagamento de bolsas.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi indispensável que os participantes expressassem-se livremente sobre a temática de estudo, por isso optamos por utilizar a

entrevista semiestruturada. Por um lado, isso permitiu focalizar as entrevistas nas questões centrais da problemática, expondo concepções sobre temas/questionamentos previamente definidos. Por outro lado, essa técnica, possibilitou explorar pontos importantes da pesquisa que surgiram no decorrer de cada entrevista, proporcionando maior autonomia aos sujeitos participantes na apresentação de questões específicas.

Para análise das questões levantadas foi indispensável termos a convicção de que não basta descrever a realidade empírica. A exposição fenomênica não revela imediatamente a totalidade social (ao contrário, esconde-a), isto é, ainda que não seja possível compreender a totalidade sem a manifestação imediata do fenômeno, a descrição do objeto dado não é suficiente para a sua apreensão real. Assim, as entrevistas nos possibilitaram uma aproximação com o fenômeno em sua manifestação empírica, a qual precisa ser investigada em sua completude. Essa manifestação fenomênica, com aspectos isolados, é apenas o caminho inicial para uma compreensão superior da realidade investigada (TSE-TUNG, 1999). Nesse sentido, é oportuno destacarmos que:

O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consciência” e a “validez” do mundo real: é “o mundo da aparência” (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*. (KOSIK, 1976, p. 19).

Esse posicionamento teórico-metodológico nos subsidiará duplamente. Por um lado, será fundamental na reflexão mediata das entrevistas, ou seja, para compreender as posições dos sujeitos pesquisados. Por outro lado, dialeticamente, nos auxiliarão na autocrítica necessária às inferências que faremos no estudo, significando reconhecermos que também as indicações do pesquisador/ciência necessitam ser teoricamente discutidos.

Essa empreitada investigativa exige um arcabouço teórico-metodológico que permita a articulação necessária entre os condicionantes estruturais de nossa sociedade e as manifestações discursivas dos professores. É nesse sentido que utilizamos, para a análise das entrevistas, as formulações de Bakhtin (2010), no campo da Análise do Discurso, especialmente no que diz respeito às suas considerações sobre o caráter ideológico do discurso. Trata-se de buscarmos analisar as falas, a comunicação e a linguagem dos professores a partir de uma perspectiva histórico-social.

Nesse sentido, compreendemos que a linguagem, a comunicação oral ou escrita, é muito mais que “instrumento de comunicação, de transmissão de informação, mas, numa

perspectiva discursiva, está imbuída de ideologia. O interesse é de abarcá-la nessa complexidade, descortinando toda a sua concepção social.” (ALVES, 2006, p. 247). Assim, as contribuições bakhtinianas, e de outros autores marxistas, nos ajudam compreender o discurso, a ideologia e seus intercruzamentos no contexto da sociedade capitalista, evitando equívocos teórico-epistemológicos com bases idealistas.

Por isso, consideramos que o discurso, a ideologia e qualquer outra forma de manifestação humana, como construções históricas e dialéticas, não são formulações inatas ou com origens no campo das ideias. Conforme destaca Bakhtin (2010, p. 35), “o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem”. Os sujeitos constituem-se, desenvolvem-se, comunicam-se e criam as suas representações sobre a realidade a partir das condições materialmente estabelecidas. Isso implica considerarmos que “os homens são produtores de suas representações, de suas ideias.” (MARX & ENGELS, 2007, p. 94).

Dessa forma, o discurso dos professores universitários, suas concepções e ideologias, são manifestações que refletem e refratam as condições objetivas em que estão inseridos esses trabalhadores. Isso, porém, não significa que as manifestações ideológicas sejam simplesmente uma cópia da realidade objetiva e externa. Toda construção ideológica está inserida no *universo dos signos* e, como tal, é também constituinte, parte intrínseca da materialidade em que os sujeitos estão inseridos.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. (BAKHTIN, 2010, p. 33).

Como percebemos o discurso apresenta-se também como elo que interliga a consciência com o meio exterior, e, fundamentalmente, como manifestação ideológica dos indivíduos. Para a apreensão desse processo é indispensável explicitar e discutir sua categoria central, a ideologia. Marx & Engels (2007) destacam que também a manifestação ideológica, que obscurece a compreensão da realidade, é consequência das condições objetivas que sustentam a ideologia. “Se em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça

para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos da retina resulta do seu processo de vida imediatamente físico” (MARX & ENGELS, 2007, p. 94).

Eagleton (1997) expressa com bastante precisão a multiplicidade de definições, por vezes antagônicas, da palavra “ideologia”. Ao evidenciar o que há de mais frutífero em tais definições, o autor chega a algumas conclusões fundamentais. Preliminarmente destaca que o termo tem relação direta com questões de poder, com a legitimação do poder de grupo ou classe social hegemônica. Afirmar que determinado “enunciado é ideológico significa, portanto, afirmar que está carregado de um motivo ulterior estreitamente relacionado com a legitimação de certos interesses em uma luta de poder” (EAGLETON, 1997, p. 28).

Na mesma perspectiva Mészáros (2004) evidencia que na contemporaneidade tudo está prenhe de ideologias. Essas ideologias, distantes de serem meras abstrações, são consciências práticas inerentes à sociedade de classes. Por isso, ideologias antagônicas confrontam-se na mesma proporção do embate das classes fundamentais. Assim, entendemos que no caso das formações sociais capitalistas, o embate central estabelece-se entre a burguesia e o proletariado, sendo a segunda permanentemente explorada e subjugada pela primeira. Em tal embate material-ideológico, a classe hegemônica tem a seu favor o conjunto de instituições e tradições estabelecidas. E nesse sentido a ideologia dominante serve como mecanismo falseador da realidade degradante e expropriadora da sociedade de classes. Porém, para obterem efetividade, “as ideologias devem ser mais do que ilusões impostas” (EAGLETON, 1997, p. 27), devem, fundamentalmente, interagir organicamente com a vivência dos sujeitos envolvidos.

Na verdade, a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe*. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independentes*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social. (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

É oportuno percebermos que Eagleton (1997), Mészáros (2004) e Bakhtin (2010) não refutam o caráter mistificador, e falseador, da ideologia. Porém, não consideram que a distorção e a mistificação da realidade sejam inerentes a toda e qualquer ideologia. Essas

funções estão muito mais relacionadas à estrutura social vigente do que ao âmbito estritamente ideológico. “A falsa consciência pode significar não que um conjunto de idéias seja realmente inverídico, mas que essas idéias são funcionais para a manutenção de um poder opressivo, e que aqueles que as defendem ignoram esse fato.” (EAGLETON, 1997, p. 35). De certa forma essa compreensão, que supera a noção da ideologia como sinônimo de falsa consciência, já fora indicada por Marx. Em seu famoso *Prefácio* da “Contribuição à crítica da economia política”, Marx (2008), ao distinguir nas formações sociais antagônicas as condições econômicas da produção da superestrutura social (formas jurídicas, políticas, religiosas ou filosóficas), resume esse arcabouço superestrutural em “**formas ideológicas** sob as quais os homens **adquirem consciência**” do conflito estrutural da sociedade de classe. Observemos que, para Marx, os indivíduos também adquirem consciência de classe, desmistificam a realidade excludente por meio de formações ideológicas, tratando-se, obviamente, de ideologias não-dominantes (essas, sim, falseadoras).

É com base nesse entendimento que Mészáros (2004) enfatiza que ninguém escapa da ideologia. Quer a reconheçamos ou não, estamos inseridos em processos ideológicos. Esse envolvimento é mais bem compreendido quando consideramos a ideologia como fenômeno discursivo ou semiótico (BAKHTIN, 2010), superando tanto a noção de ideologia enquanto “consciência” (ideias sem corpo), quanto sua redução a padrões comportamentais rígidos (EAGLETON, 1997). Trata-se de identificar a natureza sociológica da consciência e da ideologia, originadas no *universo dos signos*.

A única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea [...]. A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, 2010, p. 35-6).

Nesse sentido, a investigação sobre a consciência humana, suas representações ideais, deve buscar o significado ideológico dos signos expressos por meio da comunicação. Tal relação tem como manifestação privilegiada a linguagem. “*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo*”

(BAKHTIN, 2010, p. 36). Através das formas e dos conteúdos da linguagem, podemos desvelar o significado ideológico das manifestações humanas e, nesse sentido, também podem expressar uma realidade distorcida e/ou visões de mundo alicerçadas nas condições materiais da existência humana, bem como na luta de classes da sociedade burguesa.

ESTRUTURA DA TESE

Além desta Introdução e das Considerações Finais a presente Tese está estruturada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *Trabalho docente no ensino superior diante da crise estrutural do capital*, analisamos o trabalho docente, na perspectiva marxista, no contexto da crise estrutural do modo de produção capitalista. Nosso intento é evidenciar que as transformações no trabalho do professor universitário devem ser compreendidas a partir das mudanças globais na produtividade burguesa que intensificam, com a instituição de novos mecanismos de controle e produção, a exploração da classe trabalhadora.

Dessa forma, considerando a centralidade do trabalho na constituição humana e, fundamentalmente, as implicações do modo de produção capitalista para a classe trabalhadora em geral, identificamos o trabalho docente inserido na totalidade do trabalho e os docentes enquanto trabalhadores, fração da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 1999). Entretanto, consideramos que é necessário definir o “lugar”, a natureza e especificidade do trabalho docente no conjunto da classe trabalhadora, para além das polêmicas que alguns estudiosos do mundo do trabalho em geral, e particularmente do trabalho docente, apontam sobre a questão; fazemos esse debate sem perder de vista o horizonte de classe que nos aglutina, estejamos ou não conscientes disso.

A partir desses pressupostos analisamos ainda a reconfiguração da produção capitalista, diante da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002) e as implicações laborais centrais para a classe trabalhadora, particularmente para o docente universitário. Mostramos que também o trabalho docente nas instituições de educação superior também é afetado pelas intempéries e exigências do regime de acumulação flexível.

No segundo capítulo, *Contrarreforma do Estado e da educação superior: consequências da privatização da universidade para o trabalho docente*, nos debruçamos

sobre o processo de privatização/mercantilização da universidade brasileira, orientada/impulsionada pela crise capitalista atual. Verificamos como os elementos apontados no primeiro capítulo adquirem materialidade na contrarreforma da educação superior brasileira. Em suma, analisamos a) a reforma neoliberal do Estado brasileiro articulada à crise estrutural do capital; b) a contrarreforma da educação superior e seu caráter privatista/mercantil (documentos de organismos internacionais, mudanças na legislação, financiamento e estudos); c) o trabalho docente diante desse processo (dados estatísticos e pesquisas que evidenciam as condições do trabalho dos professores universitários).

Já no terceiro capítulo, *Consequências da contrarreforma na UFPA: aspectos gerais do trabalho docente*, analisamos como se configura o trabalho docente na UFPA no período de 1997-2011. Buscamos identificar as manifestações da contrarreforma privado/mercantil na universidade pública federal, especialmente no trabalho docente. Para tal, utilizamos dados estatísticos oficiais que evidenciam o crescimento da universidade em todas as suas funções (ensino, pesquisa e extensão) e as inferências dessa expansão no trabalho docente.

O último capítulo tem como título *O trabalho docente e a materialização da contrarreforma na UFPA*. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos ao longo da tese, e considerando o contexto de privatização/mercantilização da universidade pública, analisamos as entrevistas realizadas com professores da UFPA para evidenciar, entre outras questões, a concepção/fundamento que norteia o trabalhador docente em suas funções laborais, a interação dos professores com o processo de privatização/mercantilização da universidade pública, o comportamento docente diante do processo de intensificação e precarização de seu trabalho, e, sobretudo, como esses sujeitos aceitam/enfrentam o processo de contrarreforma da universidade pública, especialmente considerando o papel da organização sindical.

1 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR DIANTE DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Uma estranha loucura dominou as classes operárias das nações onde reina a civilização capitalista. Essa loucura traz como consequência misérias individuais e sociais que há séculos torturam a triste humanidade. Essa loucura é o amor ao trabalho, a paixão moribunda que absorve as forças vitais do indivíduo e de sua prole até o esgotamento.
(Direito à Preguiça, Paul Lafargue).

No ano de 2012 os docentes das universidades federais brasileira entraram em greve por quase cinco meses, na mais longa paralisação da história dessa categoria. A pauta central da greve consistia na defesa da carreira e valorização do trabalho docente. Na Universidade Federal do Pará, participamos de diversas ações do movimento grevista (assembleias da categoria, reuniões do comando de greve e atos públicos entre outros), e uma situação ocorrida numa dessas atividades nos chamou bastante atenção: a reação de alguns docentes diante do fechamento de portões da Universidade por um dia, conforme deliberação da categoria. Poucos professores, assim como alunos e técnico-administrativos, também em greve, participavam da atividade em questão; outros chegavam aos portões cerrados e se retiravam; porém, curiosamente, alguns procuravam, muitas vezes com voz e comportamento exaltados, as lideranças do movimento grevista, para reivindicar seu “direito ao trabalho”. Estranhamente esses professores, que, via de regra, reconheciam a justeza do movimento, não se conformavam com o fato de ficar um dia sem trabalho, não reconheciam o seu “direito à preguiça”.

Essa situação nos mostra que a reflexão de Lafargue (2003), sobre a devoção dos operários ao trabalho, na Europa do final do século XIX e início do XX, mantém-se, em grande medida atual, necessitando apenas uma pequena correção: aumentou consideravelmente o número de devotos, a devoção não é apenas dos operários, mas do conjunto da classe-que-vive-do-trabalho. Para além do dogmatismo do “direito ao trabalho”, outras características aproximam o docente do trabalho operário, ainda que algumas os diferenciem.

No presente capítulo, analisamos as determinações materiais que configuram o conteúdo e o significado do trabalho docente, especialmente na educação superior. Tal

análise exige que consideremos as condições estruturais e conjunturais em que se insere esse objeto de estudo. Isso pressupõe considerarmos o trabalho docente como fração da totalidade do trabalho no capitalismo contemporâneo, sem perder de vista as suas especificidades. Entendemos que a configuração do trabalho do professor universitário deve ser compreendida a partir das mudanças globais na produtividade burguesa que intensificam, com a instituição de novos mecanismos de controle e produção, a exploração da classe trabalhadora como um todo.

Também percebemos que a ofensiva do capital, com o aperfeiçoamento dos mecanismos de exploração da força de trabalho, não se limita ao setor essencialmente produtivo (agrícola-industrial), sua lógica eminentemente destrutiva avassala o trabalhador coletivo, seja produtivo ou improdutivo para o capital. Em essência, presenciamos uma metamorfose do mundo do trabalho em geral, envolvendo o trabalho docente universitário.

Para expormos nossa análise, dividimos o presente capítulo em três partes. Inicialmente discutimos a natureza e especificidade do trabalho docente, partindo do pressuposto de que se mantém atual a compreensão do trabalho enquanto elemento orgânico da constituição humana, necessário intercâmbio laboral ontológico da relação humanidade-natureza. Enfatizamos, em razão da totalidade do mundo do trabalho, que o professor, como corresponsável pela formação do trabalhador, é elemento fundamental na produção e reprodução de quaisquer sociedades, pois, insere-se na categoria de trabalho imaterial com vinculação orgânica com a produção material. Também destacamos que **no modo de produção capitalista o trabalho docente pode configurar-se tanto como trabalho produtivo ou improdutivo, mas em ambas as perspectivas são controladas (diretamente ou não) pela lógica do capital.**

Em seguida, analisamos a configuração do trabalho docente, particularmente na educação superior, diante do processo de reestruturação produtiva capitalista. Apresentamos os pressupostos gerais da taylorismo-fordismo, suas implicações para a educação superior e o trabalho docente, destacando que o processo de valorização do capital mantém-se organicamente na produção diretamente industrial e, crescentemente, espraiam-se para outros setores também geradores de mais-valia. Essa crescente exploração da força de trabalho atinge centralmente os docentes universitários. **A educação formal, particularmente o ensino superior, consubstancia-se em espaço propício, na chamada sociedade do conhecimento, para valorizar o capital.** Assim, mostramos que no contexto de estagnação econômica, com o esgotamento do regime de acumulação rígido, a partir da década 1970, o

trabalho docente universitário passará por processos de precarização semelhantes aos do mundo fabril. Tal processo é mais bem apreendido quando consideramos os princípios da fábrica da Toyota (Ohnismo) e a busca pela subjetividade do trabalhador; demonstramos que o trabalho docente no ensino superior não está isento desse processo originado na produção industrial. Ao identificarmos as condições de intensificação e precarização do trabalho docente na educação superior, ressaltamos a necessidade de uma compreensão ampliada da classe trabalhadora (envolvendo, conseqüentemente, os professores produtivos ou improdutivos para o capital).

Na parte final do capítulo, ressaltamos a necessidade de compreendermos todo processo de intensificação e precarização do trabalho docente, bem como a aproximação da universidade pública aos interesses do mercado, como parte da crise estrutural do capital. Refutamos o propalado discurso da sociedade do conhecimento, o qual tenta induzir na concepção do trabalho docente desligado das relações produtivas, e, assim, reiteramos que esse discurso é também parte das demandas ideológicas e produtivas do capital. Ao contrário de distanciar o trabalho docente, e o sistema educacional como um todo, das exigências capitalistas, o processo em curso, hegemonicamente, amplia o controle do capital sobre os professores, inclusive universitários, pois a ênfase, no contexto da crise da universidade, é aproximá-la ao mercado de trabalho.

1.1 Natureza e especificidade do trabalho docente

Como sinalizamos anteriormente a análise sobre o trabalho docente na educação superior não pode ser descolada da discussão sobre a reconfiguração da produção capitalista. É a partir da totalidade do trabalho, do trabalhador coletivo, que podemos localizar/caracterizar o papel do trabalho docente na atualidade, em especial do trabalho docente universitário. Tal estudo implica considerarmos o processo de reestruturação da produção capitalista das últimas décadas. Entretanto, antes de identificarmos essas mudanças, necessitamos abordar duas questões fundamentais para a discussão sobre o trabalho na sociedade capitalista: por um lado, reafirmamos a centralidade ontológica do trabalho nas sociedades humanas – sem trabalho não há humanidade, bem como localizamos o trabalho docente como fração do trabalhador coletivo; por outro lado, evidenciamos que na sociedade capitalista o trabalho deve ser reduzido à mercadoria para que possa produzir mais-valia e isso pressupõe, organicamente, processos educacionais voltados para a formação do trabalhador.

1.1.1 O trabalho docente como parte da totalidade do trabalho

Ainda que aparentemente seja dispensável expormos a centralidade do trabalho na constituição humana, entendemos que diante da proliferação, principalmente na academia, de perspectivas teóricas que negam essa compreensão, é fundamental retomarmos tal debate. Além disso, essa discussão nos possibilitará compreender tanto os fundamentos do processo de trabalho (e do processo de valorização) no modo de produção capitalista, quanto as metamorfoses vivenciadas nos últimos anos nesse sistema produtivo e, principalmente, como o trabalho docente se interliga, dialeticamente, com o caráter ontológico do trabalho.

De forma sintética e elucidativa Engels (2004) expõe o processo de constituição do ser humano. Em sua análise é evidenciado o papel central do trabalho como ação que diferenciara a espécie humana dos demais animais. “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” (ENGELS, 2004, p. 11). Trata-se da atividade fundante e condição *sine qua non* para a existência da vida humana.

O trabalho é atividade especificamente humana que produz bens e valores de uso, utensílios necessários à sobrevivência de qualquer formação social. Em sua essência trata-se do intercâmbio orgânico do ser humano com a natureza: “um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1983, p. 149). Através do trabalho o ser humano transforma, simultaneamente, a natureza e a si próprio.

Todo animal utiliza e modifica a natureza, porém apenas o homem tem a possibilidade de controle sobre o espaço em que vive. Os demais animais estão organicamente submetidos aos desígnios naturais, o ser humano “ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E ai está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho” (ENGELS, 2004, p. 23). Tal controle é ampliado com a humanização do ser humano, proporcionada pelo trabalho que distancia crescentemente a humanidade da condição animal. Com isso os seres humanos criam um novo mundo, a cultura e a sociedade.

Engels (2004) destaca que o homem acabado é a sociedade. Toda evolução na sociabilidade humana e no domínio sobre a natureza é resultado da transformação proporcionada pelo trabalho. Esse processo é fruto da construção coletiva da humanidade,

pois se trata de produção social. No processo de trabalho os seres humanos “dependem uns dos outros e criam, assim, determinadas relações de produção entre eles.” (HARNECKER, 1983, p. 227). Assim, o trabalho de todo indivíduo configura-se como parte da totalidade da produção social.

Como atividade intencional, teleológica⁷ o trabalho possibilita à humanidade a resolução de problemas cada vez mais complexos, com a criação de novas necessidades e o estabelecimento de mecanismos de maior controle sobre a realidade (MARX, 1983). O desenvolvimento das forças produtivas, proporcionado pelo crescente domínio humano sobre a natureza, induz, também de forma contínua, à redução do trabalho necessário para produzir os bens essenciais à sobrevivência humana. Como consequência histórica do processo de trabalho, os seres humanos controlam cada vez mais a natureza e aperfeiçoam o trabalho necessário para produzir alimentos, vestuário e habitação indispensáveis à sua existência. Esse processo é resultado ainda da crescente divisão técnico-social do trabalho que reduz o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir valores de uso.

Mas, afinal, como o trabalho docente insere-se nesse processo? Observemos que os professores atuam em instituições formativas (entre as quais a universidade), lidam com a transmissão/produção de conhecimentos e, portanto, **não modificam diretamente a natureza com essa atuação**. Não seria então equívoco designar a ação docente como “trabalho”? Qual a especificidade do “trabalho docente”, sua natureza, e como se relaciona com a totalidade do trabalho social?

Para respondermos a essas questões é fulcral refletirmos sobre o papel da educação no processo de trabalho. Como fenômeno inerentemente humano, a educação é “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como **é, ela própria, um processo de trabalho**” (SAVIANI, 2005, p. 12). Em estágios primordiais da humanidade a educação ocorre simultaneamente ao trabalho: ao transformar a natureza o ser humano transforma a si mesmo, educa-se. Com o desenvolvimento produtivo e, conseqüentemente, com a consolidação da vida social, os processos formativos, a educação, constituem-se em parte de uma categoria específica de trabalho, insere-se no **trabalho imaterial**.

⁷Exatamente por sua especificidade teleológica o trabalho é muitas vezes compreendido como resultado de impulsos cerebrais. Em manifestação imediata e fenomênica o trabalho é percebido como resultado exclusivo do pensamento humano. Essa compreensão equivocada sustentará a concepção idealista de explicação da realidade social. É preciso perceber que as representações humanas fundamentam-se nas condições materiais da existência. Isso implica considerar que a ação humana, além de mudanças naturais, tem conseqüências sociais.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho imaterial”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material. (SAVIANI, 2005, p. 12).

A educação, inerente a toda formação humana, é assim concebida como mecanismo de formação dos indivíduos para a produção e reprodução social. Como destaca Mészáros (2006) nenhuma sociedade perdura sem um sistema educacional específico – no qual, atualmente, o sistema escolar, ainda que não exclusivamente, é parte fundamental. Todo e qualquer modo de produção pressupõe processos educativos, os quais estão organicamente vinculados à divisão técnico-social do trabalho e ao desenvolvimento das forças produtivas. Desse modo, mudanças no mundo do trabalho são sempre acompanhadas de alterações correspondentes nos processos formativos. O aperfeiçoamento histórico das técnicas de trabalho e a modernização do mundo produtivo, exigem a consolidação de instituições específicas para a formação dos trabalhadores. Isso levará à consolidação de unidades e sistemas responsáveis em adequar⁸ a força de trabalho às necessidades produtivas. Nas instituições formativas, sujeitos específicos assumem centralmente a função pedagógica de instruir outros indivíduos. Trata-se, nos sistemas escolares, dos professores, pois o trabalhador docente torna-se o elemento principal do trabalho imaterial desempenhado pelas instituições oficiais de formação.

Fundamentalmente a partir do processo de industrialização capitalista, as instituições escolares assumem crescentemente a função de formação da mão-de-obra, dos trabalhadores materiais (CAMBI, 1999; NEVES, 2002; SAVIANI, 2005). E, nesse caso, cabe fundamentalmente aos docentes a função de preparar (fornecer habilidades técnicas e valores sociais específicos) os sujeitos para o mundo trabalho. Assim, ainda que não esteja diretamente envolvido na transformação da natureza, com o desenvolvimento das forças produtivas e principalmente a partir do modo de produção capitalista, **o trabalho docente**

⁸ Essa “adequação” dependerá, para além das exigências laborais, do modo de produção vigente.

constitui-se em parte do trabalho coletivo necessário à produção e reprodução da sociedade, insere-se na categoria de **trabalho imaterial** (SAVIANI, 2005) e está organicamente vinculado ao trabalho material.

Desse modo, o trabalho docente, bem como todo sistema escolar, está dialeticamente determinado pelo modo de produção. A organização, o conteúdo e o próprio desenvolvimento do trabalho docente estão sempre organicamente vinculados ao trabalho material. Por isso, as exigências laborais da produção capitalista, em função da necessidade de valorização do capital, são os fundamentos centrais das instituições educativas e do trabalho docente, incluindo as relações trabalhistas que o envolvem⁹.

Nesse sentido, qualquer análise sobre o trabalho docente pressupõe considerarmos a totalidade do mundo do trabalho. Atualmente isso significa, fundamentalmente, compreendermos como o modo de produção capitalista conforma o trabalho. Como veremos, trata-se essencialmente de um processo de degradação humana originado na exploração da força de trabalho.

1.1.2 Trabalho docente no capitalismo: produtivo ou improdutivo?

O processo de trabalho independe das especificidades de qualquer formação social, é inerente à humanidade. Porém, cada modo de produção impõe características histórico-sociais singulares ao trabalho. No capitalismo, esse processo apresenta duas peculiaridades centrais. Primeiro, o controle externo do trabalho, ou seja, o capitalista, comprador da força de trabalho, controla o trabalhador, vendedor de sua força de trabalho. Segundo, e como consequência, o produto do trabalho não pertence ao trabalhador que o produziu, é propriedade do capitalista. Essa exploração é o balizamento para toda relação laboral no modo de produção capitalista.

Essencialmente, o produto do trabalho no capitalismo, além de valor de uso, deve possuir valor de troca, ou seja, necessita ter atributos de mercadoria, ser vendável. Quando vendido, esse produto terá valor superior aos recursos financeiros utilizados em sua produção (com a aquisição dos meios de produção e da força de trabalho). Todo capitalista almeja

⁹ Como veremos diante da crise estrutural do capital e em resposta às exigências da produção flexível, a universidade e, conseqüentemente, o trabalhador docente universitário, aproxima-se cada vez mais da lógica do mercado capitalista.

“produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia.” (MARX, 1983, p. 155)¹⁰. Assim, percebemos uma dupla unidade na produção capitalista: a) o produto transformado em mercadoria é a unidade de valor de uso e valor de troca; b) o processo de produção é a unidade do processo de trabalho e processo de formação de valor, ou seja, de valorização do capital.

Mas, afinal, como definir o valor dessa mercadoria e da própria força de trabalho para que o objetivo do capitalista seja garantido? Para Marx, o valor de toda mercadoria é definido pelo **tempo de trabalho socialmente necessário** em sua produção¹¹. Esse tempo “é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e intensidade de trabalho” (MARX, 1983, p. 48). Ou seja, para identificarmos o valor das mercadorias¹² é necessário considerar para além do processo de troca, a grandeza de equivalência entre as diferentes mercadorias e seu denominador comum, o trabalho social empregado.

Chegamos, portanto, a esta conclusão. Uma mercadoria tem um valor, porque é uma cristalização de trabalho social. A grandeza do seu valor, do seu valor relativo, depende do maior ou menor montante dessa substância social contida nela, isto é, da massa relativa de trabalho necessário para a sua produção. Os valores relativos das mercadorias são, portanto, determinados pelas quantidades ou montantes respectivos de trabalho empregue, realizado, fixado nelas. (MARX, 2008a, p. 43).

Segundo a *lei do valor*, não é o tempo de trabalho individual que determina o valor das mercadorias, mas o tempo de trabalho aplicado por toda sociedade em sua produção¹³. Isso envolve tanto o “trabalho final”, cujo resultado é o produto acabado, quanto o “trabalho previamente realizado”, que forneceu os meios de produção necessários. Em suma, é o trabalho social e a totalidade do tempo de trabalho realizado socialmente, a grandeza determinante do valor das mercadorias.

Como percebemos, nessa perspectiva, o tempo de formação do trabalhador é parte do trabalho socialmente necessário. O trabalho desenvolvido, especialmente dos professores, nas instituições formativas é constituinte da totalidade do trabalho (SAVIANI, 2005). O

¹⁰ O processo de trabalho que produz mercadoria não implica necessariamente em extração de mais-valia. É na exploração da força de trabalho, típica da produção capitalista, que a mais-valia é produzida e extraída.

¹¹ Como destaca Lênin (1980) Smith e Ricardo, integrantes da economia política clássica, apresentaram fundamentos da teoria do valor-trabalho, mas foi Marx, ao aprofundar tais estudos, que evidenciou a precisão da teoria: *a lei do valor*.

¹² É comum temos a impressão de que o valor das mercadorias depende essencialmente da oferta-procura dos produtos. Isso é parte do fetiche do capital: a realidade aparente omite/esconde a essência da relação de exploração que constitui o modo capitalista de produção.

¹³ Esse valor considera “o [tempo de] trabalho médio; o trabalho que é produzido utilizando um nível tecnológico médio e um rendimento médio da força de trabalho.” (HARNECKER, 1983, p. 229).

desenvolvimento das forças produtivas capitalistas exige crescentemente que parte fundamental do tempo de trabalho socialmente necessário seja destinada à formação. Assim, ressaltamos que em tais sistemas o trabalho docente consubstancia-se em fração indispensável do trabalhador coletivo. Enquanto tal está permanentemente subordinado às demandas produtivas do capital.

Para nossa análise importa ainda elucidar que as trocas mercantis não significam simplesmente relação entre mercadorias – como entendem os economistas burgueses (MARX, 1983). São relações sociais, ou seja, entre seres humanos. No capitalismo essa ligação também transforma o valor de uso da força de trabalho em mercadoria, isto é, em valor de troca. Isso permite ao comprador, o capitalista, extrair do vendedor, o trabalhador, dispêndios físico-intelectuais, ou seja, sua força de trabalho.

[...] a força de trabalho do homem torna-se uma mercadoria. O assalariado vende a sua força de trabalho ao proprietário de terra, das fábricas, dos instrumentos de produção. O operário emprega uma parte do seu dia de trabalho a cobrir os gastos do seu sustento e do da sua família (o salário); a outra parte, a trabalhar gratuitamente, criando para o capitalismo a *mais-valia*, fonte de lucro, fonte de riqueza para a classe capitalista. (LÊNIN, 1980, p. 75).

A força de trabalho, ao sucumbir-se em mercadoria, tem seu valor de uso sempre superior ao seu valor de troca¹⁴. Ao vender ao capitalista sua força de trabalho, o trabalhador aliena seu valor de uso e permite ao capitalista usá-la como lhe convém. O montante financeiro que o trabalhador recebe, em forma de salário, nunca tem equivalência ao dispêndio físico-intelectual empregado durante o trabalho¹⁵. Todo capitalista tem como objetivo manter e ampliar a diferença entre tais valores, por isso lhe interessa a otimização das forças produtivas¹⁶, intensificar e precarizar o trabalho.

Enquanto mercadoria, o valor da força de trabalho é determinado pela mesma *lei do valor*. Como destaca Marx (2008a, p. 56) “o *valor da força de trabalho* é determinado pelo

¹⁴ Quando procuramos definir o valor do trabalho no capitalismo, em essência, estamos aferindo o valor da força de trabalho e não do trabalho em si. O trabalhador vende ao capitalista sua capacidade física e intelectual de trabalhar por um dado período de tempo, sua força de trabalho, e não é propriamente o seu trabalho, ou mesmo o produto deste.

¹⁵ Sempre há, na produção capitalista, um tempo de trabalho não pago. Ou seja, na jornada de trabalho paga pelo capitalista encontram-se “duas” jornadas: a) tempo de trabalho necessário para a manutenção da força de trabalho, ou seja, o trabalho remunerado através do salário; b) tempo de trabalho não pago ou “horas de sobretabalho – sobretabalho esse que se realizará ele próprio numa *mais-valia* e num *sobreproduto*.” (MARX, 2008, p. 58).

¹⁶ Conforme explica Marx (1983, p. 49) “quanto maior a força produtiva do trabalho, tanto menor o tempo de trabalho exigido para a produção de um artigo, tanto menor a massa de trabalho nele cristalizada, tanto menor o seu valor “. Em geral, a modernização tecnológica da produção otimiza o tempo de trabalho, intensifica o trabalho, amplia a produtividade e reduz o valor das mercadorias.

valor dos meios de subsistência requeridos para produzir, desenvolver, manter e perpetuar a força de trabalho”. Isso inclui os custos da sua própria subsistência humana (manter-se vivo) e capacitação laboral (adquirir habilidades que tornem sua força de trabalho útil ao capital) e, fundamentalmente, para a sua reprodução enquanto classe trabalhadora (garantir que seus descendentes cumpram a mesma função social)¹⁷.

Reafirmamos que a instrução laboral, fundamental para a formação do trabalhador, consubstancia-se em parte orgânica da determinação do valor de troca da força de trabalho. No atual estágio de desenvolvimento da produção capitalista, as transformações no mundo do trabalho exigem novos atributos laborais, que devem ser oferecidos, principalmente, pelas instituições formais de ensino, incluindo, crescentemente, as de educação superior. Desse modo, particularmente o trabalho docente adquire centralidade na formação técnica, instrumental e comportamental da força de trabalho.

Cabe destacarmos que o capital tem interesse especial pela mercadoria força de trabalho, pois a mesma tem a exclusividade de permitir ao capitalista valorizar capital. Assim, enquanto valor de troca, a força de trabalho é vendida como qualquer outra mercadoria, porém, diferentemente das demais, seu valor de uso é fonte de mais valor por produzir mais-valia. O dinheiro do capitalista, aplicado inicialmente, foi transformado em capital¹⁸. Com isso, o processo de trabalho consubstancia-se também em processo de formação de valor. E esse último, quando gera capital, com a exploração da força de trabalho e extração de mais-valia, constitui-se também em processo de valorização.

Como unidade do processo de trabalho e processo de formação de valor, o processo de produção é processo de produção de mercadorias; como unidade do processo de trabalho e processo de trabalho e processo de valorização, é ele processo de produção capitalista, forma capitalista da produção de mercadorias. (MARX, 1983, p. 162).

Para obter maior êxito no processo de valorização, os capitalistas procuram permanentemente reduzir o valor de troca da força de trabalho, intensificar o trabalho e aumentar a sua produtividade¹⁹. A conjugação desses objetivos evidencia o caráter

¹⁷ Ao considerarmos a totalidade do trabalho identificamos diferentes exigências laborais para a constituição e utilidade da força de trabalho. Há diferentes valores em sua formação: o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção da força de trabalho não é exatamente o mesmo para a totalidade do trabalho. Logo, também varia, proporcionalmente ao trabalho social empregado em sua produção/reprodução, o valor da força de trabalho (MARX, 2008).

¹⁸ “O capitalista, ao transformar dinheiro em mercadorias, [...] transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a ‘trabalhar’ como se tivesse amor no corpo” (MARX, 1983, p. 160-1).

¹⁹ Dal Rosso (2008) esclarece a distinção entre intensificação e produtividade do trabalho. A intensificação consiste no dispêndio físico-intelectual-emocional do trabalhador, individual ou coletivo, no processo de trabalho.

antagônico, e classista, do modo de produção capitalista. O grau de exploração e degradação da classe trabalhadora é proporcional à mais-valia e, conseqüentemente, à valorização do capital. Por isso, interessa ao capitalista que o custo da força de trabalho, seu valor de troca, seja o mínimo possível, e o seu valor de uso seja intensificado ao máximo.

Esse processo coloca a questão da formação do trabalhador de forma paradoxal, pois, por um lado, os trabalhadores devem adquirir permanentemente conhecimentos necessários à produção e, por outro, tal aquisição é controlada e limitada pelos interesses burgueses, não mais que o suficiente para produzir, já que exceder tal limite pode aflorar surtos perturbadores à ordem. Dessa forma, toda defesa burguesa em prol da escolarização da classe trabalhadora “deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.” (FRIGOTTO, 2000, p. 26). Para tal, os professores devem possibilitar, para além de formação técnica-instrumental, um comportamento adequado aos interesses do capital. Desse modo, verificamos que o trabalho docente é central também para a reprodução ideológica do modo de produção capitalista.

Marx (1984) destaca que os capitalistas conjugam duas formas de extração da mais-valia, a absoluta e a relativa²⁰. A primeira, mais velada, consiste no prolongamento da jornada de trabalho para produzir mais-trabalho. Já a mais-valia relativa, mais fetichizada, é obtida através do aprimoramento das técnicas produtivas (incluindo a crescente modernização produtiva) que reduzem o tempo do trabalho pago e ampliam o do trabalho não-pago. Todo processo de reestruturação da produção capitalista é condição indispensável para a geração ampliada de mais-valia relativa.

O prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente pelo valor de sua força de trabalho, e a apropriação desse mais-trabalho pelo capital – isso é a mais-valia absoluta. Ela constitui a base geral do sistema capitalista e o ponto de partida para a produção de mais-valia relativa. [...] Para prolongar o mais-trabalho reduz-se o trabalho necessário por meio de métodos pelos quais o equivalente do salário é produzido em menos tempo. A produção da mais-valia absoluta gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona de alto a baixo os processos técnicos de trabalho e agrupamentos sociais. (MARX, 1984, p. 106).

A produtividade, seu aumento ou diminuição, é resultado de mudanças nos meios materiais utilizados, principalmente as mudanças tecnológicas.

²⁰ Observemos que não se trata de momentos estanques ou isolados da mais-valia. As duas formas estão dialeticamente vinculadas e se reproduzem continuamente: “os métodos para a produção da mais-valia relativa são, ao mesmo tempo, métodos para a produção de mais-valia absoluta.” (MARX, 1984, p. 106). O objetivo central de ampliar o mais-trabalho é alcançado através da intensificação do trabalho, da ampliação da jornada e da utilização de técnicas laborais cada vez mais sofisticadas.

Enfim, é interesse do capitalista que todo trabalho produza mais-valia, que seja produtivo. O trabalho que se troca por capital, que valoriza esse capital, que gera mais-valia, é **trabalho produtivo**. Ainda que seja predominante e o centro do modo de produção burguês, esse trabalho não é absoluto, único. Observemos que nem todo processo laboral implica em valorização do capital, ainda que esteja subjugado às determinações de um capitalista. Nesse sentido, todo trabalho que não se consubstancia em mercadoria, não produz mais-valia, é **trabalho improdutivo**.

Como explica Marx (1980) não é a utilidade ou importância social que determinará se o trabalho é produtivo ou improdutivo, é a ótica do capital, de sua valorização, que define tal especificidade. O cerne da questão refere-se ao processo de valorização do capital: trabalho que se troca por capital, gera lucro, por isso é produtivo; trabalho que se troca por renda ou não entra no ciclo de valorização é improdutivo.

Dessas definições de Marx seguem-se necessariamente duas conclusões: 1) todo trabalho que o capitalista compra com seu capital variável, com a finalidade de extrair dele uma mais-valia, é trabalho produtivo, independentemente de este trabalho objetivar-se ou não em coisas materiais e ser ou não objetivamente necessário ou útil para o processo social de produção [...]; 2) todo trabalho que o capitalista não compra com seu capital variável não é produtivo do ponto de vista da economia capitalista, embora esse trabalho possa ser objetivamente útil e objetivar-se em bens de consumo materiais que satisfaçam necessidades humanas de subsistência. (RUBIN, 1980, p. 279).

Vejamos que o trabalho docente, ainda que seja fundamental para o desenvolvimento do modo de produção capitalista, nem sempre será trabalho produtivo. O trabalho dos professores de instituições públicas que recebem seus salários exclusivamente do Estado não são trocados, obviamente, por capital²¹. Também os docentes que recebem por serviços prestados a outrem, pago diretamente por estes, para desenvolver atividade específica (por exemplo, uma aula de reforço escolar) não geram mais-valia. Nesses casos, **o trabalho imaterial dos docentes é trabalho improdutivo**, mas ainda assim está orgânica e dialeticamente vinculado à produção.

Por outro lado, os docentes que trabalham em instituições particulares, controladas por capitalistas que vendem serviços educacionais a outrem, geram lucros, valorizam o capital. Eles recebem como salário apenas uma parte do valor de uso de sua força de trabalho,

²¹ Cabe destacarmos que, como veremos ao longo desta Tese, os professores das universidades públicas também produzem conhecimento que geram diretamente lucros. Isso ocorre especialmente no caso dos projetos de pesquisas financiados por empresas privadas, cujo “produto” é apropriado pelo capital. Em tais situações ainda específicas (não atinge a totalidade) entendemos que os docentes das universidades públicas atuam como trabalhadores produtivos.

a outra parte, a mais-valia, é extraída, apropriada pelos proprietários. Nesse caso, **o trabalho docente continua sendo imaterial, mas agora é trabalho produtivo**. O próprio Marx é enfático em tal definição:

[...] um mestre escola [um docente] é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e o efeito útil, entre o trabalhador e o produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marcar o trabalhador como meio direto de valorização do capital. (MARX, 1984, p. 106).

Observemos que todo o arcabouço estrutural do modo de produção capitalista não é imediatamente compreendido. No processo de valorização vemos, aparentemente, uma relação contratual entre seres humanos livres, com a totalidade da força de trabalho sendo paga. A diferença entre valor de troca e valor de uso da força de trabalho, entre trabalho pago e trabalho não pago, é escondida e a mais-valia não aparece²². Também aqui os sistemas de ensino e, essencialmente, o trabalho docente adquirem função indispensável ao capital, sendo fundamentais para a manutenção ideológica do capital.

Como evidenciamos, interessa ao capitalista que a força de trabalho possibilite a mais-valia crescente. O desenvolvimento contínuo e crescente desse processo proporciona o aumento da produtividade do trabalho e a valorização do capital, submetendo ao seu controle todas as relações sociais. A exploração, inerente ao modo de produção capitalista, atinge a totalidade do mundo do trabalho, visto que de forma direta ou indireta a exploração é o balizador de toda relação laboral controlada pelo capital. Tal controle se dá sobre a totalidade do trabalho (produtivo/improdutivo e material/imaterial), ou seja, afeta a classe trabalhadora em seu conjunto.

Também os trabalhadores docentes, inclusive da educação superior, estão submetidos às demandas do modo de produção capitalista, e, por isso, compreender as questões essenciais da produção capitalista é condição *sine qua non* para investigar o trabalho docente universitário. Conforme veremos adiante, a reestruturação produtiva, em curso nas últimas décadas, altera o mundo do trabalho e impõe consequências danosas para o conjunto da classe trabalhadora, incluindo os docentes de universidades públicas. Longe de estarmos

²² “Essa falsa aparência distingue o *trabalho assalariado* de outras formas *históricas* de trabalho. Na base do sistema de salários, até o trabalho *não pago* parece ser trabalho *pago*.” (MARX, 2008, p. 61-2).

vivenciando o fim da sociedade capitalista, enfrentamos tempos de crise estrutural do capital, com consequências desastrosas para a classe trabalhadora.

1.2 Trabalho docente em tempos de reestruturação produtiva

Como já indicamos, controlar o trabalho é essencial para a produção capitalista. Como enfatiza Pinto (2010) desde sua origem o capitalismo controla a organização do trabalho, pois, sem controle não há mais-valia. A partir do final do século XIX, com as formulações de Frederick Winslow Taylor, esse controle adquire *status* de “ciência”, a gerência científica (BRAVERMAM, 1980). Desde então, os capitalistas tem sistematicamente investigado o mundo do trabalho e instituído novos mecanismos de controle com o intuito de ampliar a produtividade (PINTO, 2010) e intensificar o trabalho.

Como resultados mais consolidados de tais ações, instituíram-se dois grandes modelos de organização produtiva capitalista em todo o globo: o sistema taylorista-fordista e o sistema toyotista²³. Em tais modelos é sistematicamente reafirmada, com particularidades históricas, a centralidade da formação da mão-de-obra como elemento determinante do desenvolvimento do sistema, tratando-se de enfatizar a necessidade de adequação instrumental-ideológica da força de trabalho aos desígnios laborais burgueses. Essa centralidade, fundada apologeticamente na Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973)²⁴, evidencia o duplo papel hegemônico da educação no capitalismo, seja no âmbito da produção material ou no controle ideológico-político, a educação consubstancia-se em “importante instrumento das classes dominantes, em sua luta permanente pela manutenção e reprodução de seu domínio sobre as demais” (ROSSI, 1980, p. 41).

²³ O primeiro, predominante, até meados da década de 1970, ao evidenciar sua decadência vem, paulatinamente, sendo incorporado ao segundo, em ascensão hegemônica desde então, com a constituição do regime de acumulação flexível.

²⁴ Conforme evidencia Frigotto (1999) a Teoria do Capital Humano é um desdobramento da teoria neoclássica de desenvolvimento econômico. Para esta abordagem há um nexos direto entre o nível de educação e desenvolvimento econômico: indivíduos ou países desenvolvidos economicamente são aqueles que apresentam um capital humano elevado. Assim, defende-se, na lógica burguesa, que investimento básico do crescimento econômico é a educação escolar.

1.2.1 Fordismo, trabalho docente e modelos universitários

Na esfera produtiva, o binômio taylorismo-fordismo²⁵ caracteriza-se centralmente pela produção em série/massa, alta divisão/fragmentação do trabalho no interior de cada indústria, elevado controle de tempo e movimento laboral e dicotomia entre planejamento-execução na produção (ANTUNES, 2005a). Em linhas gerais, “baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada” (ANTUNES, 1999, p. 36), com controle científico-gerencial e crescente simplificação/fragmentação do trabalho.

A efetivação do taylorismo-fordismo como organização produtiva dominante em escala global ocorreu pós-1945. Esse processo foi consequência de movimento histórico conturbado com a conjugação de um conjunto de fatores inerentes ao desenvolvimento do capitalismo, que elevou o binômio, além de organização do trabalho na esfera produtiva, para o âmbito geral da organização social (política, econômica e cultural) e consolidou-o, associado às teses keynesianas, como um regime de acumulação (HARVEY, 2007).

Como demonstra Kuenzer (2004), o trabalho fordista exigiu uma determinada concepção de mundo, a rigidez e a hierarquia da fábrica moldavam o comportamento humano. Para preparar/conformar os trabalhadores aos desígnios expropriatórios, os sistemas de ensino deveriam ajustar-se ao modelo vigente. Para a autora isso consolida projetos pedagógicos dualistas e fragmentados. O objetivo educacional central consistia em atender às demandas de formação de trabalhadores e administradores com uma explícita segregação entre as ações intelectuais e instrumentais²⁶.

[...] a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação. (KUENZER, 2004, p. 83).

²⁵ As inovações organizacionais e tecnológicas consolidadas na primeira metade do século XX foram resultados de tendências já em curso (BRAVERMAN, 1980; HARVEY, 2007; PINTO, 2010). Desse modo, a égide taylorista-fordista, para além de invenções de Taylor e Ford, é resultado do controle histórico capitalista sobre a produção.

²⁶ Ao observar a organização da educação brasileira a partir da criação Ministério da Educação, 1932, até as leis 5.540/1968 e 5.692/1971, é perceptível como a expansão do ensino às camadas populares se dá com ênfase na profissionalização. O ápice desta focalização técnico-instrumental é a obrigatoriedade do ensino de 2º grau (atual ensino médio) ser profissionalizante, fato decretado pela Lei 5.692/1971, revogada pela Lei 9.394/1996.

Em linhas gerais, podemos sintetizar as características do objetivo formativo da produção taylorista/fordista em: a) Ensino técnico-instrumental para a massa dos trabalhadores e formação intelectual para um pequeno grupo de controladores da produção, já que de acordo com as necessidades da produção os trabalhadores recebem os ensinamentos técnicos; b) Ensino propedêutico e científico, com poucas exceções, restrito à classe dominante e aos planejadores da produção; c) Fragmentação curricular: o conhecimento é tido como disciplinar e com pouca ligação entre as distintas ciências; d) Elevada padronização dos processos formativos, expresso em cursos, metodologias, currículos e avaliação. Há uma ênfase em modelos hierarquicamente estabelecidos, os quais preconizam uma aprendizagem homogênea, em massa (conforme o regime de produção); e) Formação especializada: o objetivo central é adestrar os trabalhadores para o exercício de funções isoladas e específicas. Todos esses fundamentos manifestam-se tanto na formação quanto no trabalho docente, devendo seguir a mesma lógica (racionalista-fragmentária) da esfera produtiva (KUENZER, 2004).

De certa forma, no âmbito da educação superior, o regime de acumulação imputava a existência de dois grandes modelos de educação superior, o humboldtiano e o napoleônico. Por um lado, mantinha-se a concepção de universidade tendo como centro a produção do saber propedêutico e autônomo que concebe a sua função a partir da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, ou seja, o modelo germânico/humboldtiano (SGUISSARDI, 2004). Tratava-se da formulação clássica de universidade com forte apego à busca pela verdade, sendo a investigação, a pesquisa seu principal objetivo. Como destaca Santos (1999), tal modelo, desde o final do século XIX, apresentava-se desarmônico às exigências sociais impostas pelo capital liberal (que exigia formação mais prática aos interesses produtivos).

Em função das demandas capitalistas, buscando aproximar a vinculação da universidade com a produção material, proliferou-se também a concepção instrumental-pragmática de educação superior, formada a partir da junção de faculdades isoladas de formação profissional (o modelo napoleônico)²⁷. De modo geral, ambos os modelos estiveram hegemonicamente, durante o apogeu fordista, limitados à classe dominante e, principalmente o segundo, à pequena fração da classe trabalhadora (SANTOS, 1999) – em que pese o processo de resistência e luta dos trabalhadores pelo acesso a todos os níveis de ensino.

²⁷ Sguissardi (2004) destaca que o Brasil tem suas primeiras universidades, a partir da década de 1920, constituídas a partir do modelo napoleônico.

De fato, ambos os modelos estavam, em última instância, controlados pela lógica burguesa. A universidade de pesquisa constituía-se em instrumento fundamental para a produção de conhecimentos e, por conseguinte, avanços científico-tecnológicos (por isso também o interesse do capital com tal modelo, principalmente na área das engenharias, que produz conhecimentos úteis ao mercado capitalista). A “universidade de ensino” seria também fundamental para responder às demandas mais pragmáticas, diretamente vinculadas às mudanças produtivas, para auxiliar na formação de mão-obra e acompanhar o avanço científico-tecnológico da indústria. Como veremos adiante, com a decadência do regime fordista, a vinculação da educação superior com a produção capitalista deverá ser estreitada.

Observemos que o regime de acumulação taylorista-fordista impulsionou o crescimento econômico, em escala planetária, do capitalismo até meados da década de 1970. Isso pressupôs a consolidação de um “pacto social” (entre o Estado, capital e trabalho)²⁸, e ocorreu em contexto de expansão do mercado consumidor. A reconstrução de economias centrais (na Europa e Japão) no pós-guerra e o processo de industrialização tardia em alguns países periféricos como o Brasil (na busca por força de trabalho a menor custo) possibilitaram o crescimento do mercado. Tudo com aval da política imperialista dos Estados Unidos, utilizando instrumentos político-econômicos e militares.

Como destaca Harvey (2007), o processo conflituoso de consolidação do fordismo como regime de acumulação era atenuado pelo crescimento econômico, com grande controle das crises capitalistas. Entretanto, já na década de 1960, o regime dava sinais de esgotamento. A saturação dos mercados, com a reconstrução das economias devastadas na 2ª Guerra Mundial e a efetivação da industrialização tardia de alguns países periféricos, somado às reivindicações/conquistas laborais (ANTUNES, 1999), eram sinais de que o “pacto” precisaria ser rompido. A partir da década de 1970, o crescimento econômico taylorista-fordista entrou em decadência. Dentre os elementos que levaram a esse esgotamento destacam-se a) a queda da taxa de lucro em função do excesso de produção em relação ao consumo; b) a elevação no preço do petróleo com aumento dos custos produtivos (capital constante) e c) a ampliação de direitos trabalhistas e dos salários (capital variável) nos países mais industrializados.

²⁸ “O Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. O equilíbrio de poder, tenso, mas mesmo assim firme, que prevalecia entre o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado, e que formou a base de poder da expansão de pós-guerra, não foi alcançado por acaso – resultou de anos de luta.” (HARVEY, 2007, p. 125).

Na lógica burguesa, essa decadência foi tida como consequência da rigidez fordista. A crise econômica é “entendida” como resultado do modelo produtivo rígido, incapaz de acompanhar as demandas do mercado em permanente mutação (HARVEY, 2007). Desse modo, ao “ignorar” o caráter estruturalmente contraditório da produção capitalista, os apologetas do capital indicam a necessidade de modificações no regime de acumulação e, fundamentalmente, na organização do trabalho, para recuperar a lucratividade da *era de ouro do capital*²⁹.

Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa [...]. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho [...]. E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora [...]. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos. [...] Por trás de toda a rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e de relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo. (HARVEY, 2007, p. 135-6).

A rigidez produtiva taylorista-fordista, e todo aparato social que lhe sustentava, responsável pela recuperação econômica pós-crise de 1929, com crescimento extraordinário pós-1945, passa a ser concebida como elemento impedidor do crescimento econômico pós-1970. Esgotava-se ao mesmo tempo o regime de acumulação taylorista-fordista, o pacto social que lhe sustentava, e, fundamentalmente, a organização rígida do trabalho. Em suma, o modo de produção capitalista entrava em mais um momento de profunda crise.

Diante desse quadro, os defensores do capital enfatizam que a recuperação da economia capitalista passa fundamentalmente por ajustes político-econômico-sociais que adéquem a produção às novas demandas do mercado. Seria necessário instituir mecanismos flexíveis para superar a crise do regime rígido. Nessa perspectiva, tratava-se, então, de mais um processo de enfrentamento a uma nova crise conjuntural do sistema capitalista, exigindo apenas a adoção das medidas corretas para superá-la.

Nesse processo, é exaltada a centralidade do conhecimento como elemento fundamental para ultrapassar as intempéries do sistema socioeconômico vigente. O papel da universidade (com base no tripé ensino-pesquisa-extensão) e, fundamentalmente, o seu “distanciamento” do mundo produtivo são elementos que aprofundam a crise do mundo do

²⁹ Cf. Hobsbawm (1995).

trabalho. Com isso, como alertam Ferreira e Oliveira (2011, p. 40) “o papel social da universidade vem ganhando significativa centralidade, ao ser exigida uma nova *relevância* social [...] e, enfatiza-se, a perspectiva das suas finalidades sociais frente as demandas econômicas”.

Como destacam Machado & Bianchetti (2011), em escala mundial é no final da 2ª Guerra Mundial que se registra a primeira aproximação direta entre economia, governo, ciência e universidade, com a tendência adotada pelo governo Roosevelt nos EUA³⁰. Esses autores ainda destacam que, nas décadas posteriores, o conhecimento científico, assim como a defesa da educação das massas, será considerado elemento preponderante no desenvolvimento dos países, assentados na Teoria do Capital Humano, conforme formulação de Schultz (1973). No Brasil, especialmente no âmbito da Pós-graduação, que se consubstanciou em *locus* de formação de pesquisadores, essa aproximação da universidade com o mercado/economia ocorreu a partir da última década do século passado, no contexto da contrarreforma da educação superior³¹ (MACHADO & BIANCHETTI, 2011).

1.2.2 Reestruturação produtiva e a precarização do trabalho docente universitário

No discurso apologético-burguês, a recuperação das taxas de crescimento econômico passaria essencialmente pela modernização da produção. Para superar a rigidez fordista, deveria ser instituído um modelo produtivo flexível capaz de adequar-se permanentemente às demandas do mercado. Em linhas gerais, esse objetivo pressupõe a redução nos gastos produtivos (com utilização crescente de novas tecnologias), a reorganização da própria estrutura do mundo do trabalho e a instituição de novos mercados e mercadorias. Essas metamorfoses se fundamentam na necessidade capitalista de construir um regime de acumulação flexível.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas

³⁰ Tal governo passou a investir em pesquisa básica nas universidades, com o intuito de gerar retornos econômicos para o país a partir das aplicações tecnológicas decorrentes das pesquisas (LANGER *apud* MACHADO & BIANCHETTI, 2011).

³¹ Como veremos ao longo desta Tese, nesse processo de aproximação da universidade com o mercado conduz também ao incentivo do produtivismo acadêmico, levando à intensificação do trabalho docente, com forte controle, no caso dos professores que atuam na pesquisa e pós-graduação, da CAPES.

altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2007, p. 140).

Para os trabalhadores isso tem levado à flexibilização das relações trabalhistas, à intensificação do trabalho e precarização de suas condições, para aumentar, em contrapartida, a produtividade e a mais-valia. Para o capitalista, torna-se indispensável flexibilizar o trabalho em duas dimensões centrais a) no âmbito das relações trabalhistas, com retirada de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora mais estável e, fundamentalmente, com a expansão do trabalho precário em suas várias formas; b) na realização do trabalho em si, essencialmente, por meio de modificações na organização produtiva, geralmente com a utilização crescente de tecnologias microeletrônicas e de comunicação, que ampliam o trabalho morto e intensificam o trabalho vivo, exigindo permanente novos atributos laborais.

Para atender essas demandas os sistemas educacionais e, centralmente, os trabalhadores docentes, necessitam de ajustes para adaptar-se aos novos tempos. Acompanhando o processo de reestruturação produtiva, os objetivos formativos oficiais são redimensionados. Evidenciando que as habilidades técnico-instrumentais rígidas são insuficientes para a formação da nova de mão-de-obra, impõe-se necessidade de “reformas” educacionais com o intuito de adequar os sujeitos às novas demandas do mercado de trabalho. Como destaca Frigotto (2000), tais mudanças reafirmam a centralidade da educação para o desenvolvimento econômico-social, com o rejuvenescimento da lógica do capital humano, centrada exclusivamente no indivíduo a responsabilidade pela aquisição dos atributos necessários para seu sucesso ou fracasso no mundo produtivo. A concepção de formação laboral é ampliada, exigindo do trabalhador o afloramento “da capacidade de educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos” (KUENZER, 1998, p. 73).

De modo geral, o caráter “marginal” do trabalho precário da produção fordista passa a ser considerado “normal” e necessário na acumulação flexível. O trabalho, assim como as demais mercadorias, é tido como descartável/supérfluo. A tendência moderna “dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins” (HARVEY, 2007, p. 144). Nesse caso, também a formação é supérflua, por isso os sujeitos devem estar permanentemente em processos de qualificação, reciclagem.

Essa reestruturação produtiva altera, em profundidade, as funções e distribuições da força coletiva de trabalho, afetando o conjunto da classe trabalhadora. Processa-se “uma reconstituição do ‘trabalhador coletivo’ no interior da produção do capital” (ALVES, 2000, p. 66). Por um lado, reduz-se o número de trabalhadores vinculados à produção industrial-agrícola (trabalho material) e, por outro, amplia-se a força de trabalho no setor de serviços (trabalho imaterial)³². Diante disso, advertimos que manifestações isoladas do novo mundo do trabalho não podem ser compreendidas sem a análise da totalidade do trabalho³³.

No contexto de mundialização do capital, esse processo assume tendência transnacional. O mundo do trabalho precário, no modo de produção capitalista, internacionaliza-se crescentemente. A mundialização produtiva, controlada pelo capital, transnacionaliza o capital e a força de trabalho. Isso significa que o embate teórico-prático contra a exploração da força de trabalho exige respostas coletivas e classistas dos trabalhadores. Como enfatiza Antunes (2005b), para entendermos as metamorfoses do mundo do trabalho hoje é fundamental ultrapassarmos a aparência fenomênica que indica o fim do trabalho, seja em seu caráter concreto/ontológico ou em sua manifestação abstrata (gerador de mais-valia no capitalismo). É na complexa inter-relação das funções laborais que a totalidade se concretiza. Assim, comungamos com a tese “de que, se a classe trabalhadora não é idêntica àquela existente em meados do século passado, ela também não está em vias de desaparecimento, nem ontologicamente perdeu seu sentido estruturante” (ANTUNES & ALVES, 2004, p. 337). Essa compreensão nos permite analisar os fundamentos estruturais e conjunturais que condicionam o trabalho docente universitário na atualidade. Precisamos compreender que também os professores da educação superior, sejam eles trabalhadores produtivos ou improdutivos para o capital, têm seus trabalhos, suas relações trabalhistas, modificados, segundo os ditames produtivos. Trata-se de entendermos a existência da classe trabalhadora de forma ampliada, enquanto *classe-que-vive-do-trabalho*:

A classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo *central* os trabalhadores *produtivos* (no sentido dado por Marx, especialmente no *Capítulo VI, Inédito*). Ela não se restringe, portanto ao *trabalho manual direto*, mas incorpora a *totalidade do trabalho social*, a totalidade do *trabalho coletivo assalariado*. [...] Mas a *classe-que-vive-do-trabalho*

³² A crescente expansão das funções laborais para outros espaços/setores está estruturalmente condicionada à elevação da produtividade de mercadorias originadas da transformação direta da natureza, com a intensificação da exploração da mais-valia da força de trabalho agrícola-industrial.

³³ É a partir do trabalhador coletivo, do trabalho socialmente combinado, do conjunto da classe trabalhadora, no contexto da acumulação flexível e diante da crise estrutural do capital, que podemos perceber a manutenção do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, da crescente exploração dos trabalhadores, com a reafirmação da *lei do valor*.

engloba também os trabalhadores *improdutivos*, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para o uso público ou para o capitalista [...]. (ANTUNES, 1999, p. 102).

As modificações em curso no mundo do trabalho possibilitam ainda ao capital a sua instituição/consolidação enquanto sistema global, como produção social total. O modo de produção capitalista expande-se territorialmente pelo planeta e controla/subjuga a força de trabalho, produtiva e improdutivo, aos seus domínios. Em resumo: “o capital torna-se a força social mais dominante do que nunca” (ALVES, 2011, p. 36) e classe trabalhadora internacional é mais fragmentada, heterogênea e precarizada³⁴.

Com base em Antunes (2005b) podemos, sinteticamente, destacar as implicações centrais disso tudo para o mundo do trabalho: a) a redução do proletariado industrial estável e a crescente utilização do subproletariado na produção industrial e no setor de serviços; b) expansão dos assalariados médios e de serviços; c) exclusão de jovens e idosos do mercado de trabalho, principalmente formal; d) exploração do trabalho infantil; e) ampliação da utilização do trabalho feminino, em condições mais degradantes que a masculina, incluindo a proliferação do trabalho em domicílio (totalmente desregulamentado de direitos); f) a expansão do chamado “Terceiro Setor”, com a utilização precária da força de trabalho inclusive com o trabalho voluntário. Todas essas manifestações perpassam pela crescente instabilidade imposta pelo capital ao trabalho, quando a força de trabalho pretendida não pode ser estável. Assim, transporta-se para a força de trabalho a mesma lógica supérflua das demais mercadorias (ANTUNES, 2004). Em suma, como característica comum de tais mudanças, amplia-se o trabalho precário, parcial, terceirizado e destituído de direitos trabalhistas.

Tem sido uma tendência freqüente a redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, *estável e especializado*, herdeiro da era da indústria verticalizada. Esse proletariado se desenvolveu intensamente na vigência do binômio taylorismo/fordismo e vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital [...]. Há, por outro lado, um enorme incremento do *novo proletariado fabril e de serviços*, que se traduz pelo impressionante crescimento, em escala mundial, do que a vertente crítica tem denominado *trabalho precarizado* [...]. São os “terceirizados”, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que proliferam em inúmeras partes do mundo. (ANTUNES, 1999, p. 104-5).

Também os trabalhadores docentes de IES públicas e privadas enfrentam esse processo de precarização, em geral, associado à intensificação do trabalho. Como destaca

³⁴ “Esse processo de mundialização produtiva desenvolve uma classe trabalhadora que mescla sua dimensão local, regional, nacional com a esfera internacional. Assim como o capital se transnacionalizou, há um complexo processo de ampliação das fronteiras no interior do mundo do trabalho. Assim como o capital dispõe de seus organismos internacionais, a ação dos trabalhadores deve ser cada vez mais internacionalizada.” (ANTUNES & ALVES, 2004, p. 342).

Silva (2012), o processo de expansão do ensino superior privado no Brasil expande também o trabalho docente precário. É nas IPES (Instituição Particular de Ensino Superior) que essa precarização tem maior visibilidade, pois nessas Instituições estão a maior parte dos professores contratados como horistas, com menor “tempo de serviço na função e na instituição, maior carga de trabalho de docência, com atuação em mais de uma instituição, além de maior vulnerabilidade às infrações das leis trabalhistas e à ‘flexibilização’ das relações de trabalho” (SILVA, 2012, p. 119). Essa posição também é destacada por Carvalho (2009, p. 120-1):

Percebemos que nas IPES 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 e emprego é de seis meses, tem prazo de validade e nunca sabemos se será renovado ou não*”.

Campos (2005) ao investigar a flexibilização do trabalho docente no ensino superior do Chile, ressalta que a contratação de professores como prestadores de serviço, iniciada no setor privado, prolifera-se para todo o sistema universitário. Segundo a lógica empresarial de redução de custos na contratação de professores, temos como consequência mais de 2/3 de docentes em regime de trabalho precário. Os dados oficiais do ano de 2004 indicam que “de los 48 mil docentes com los que cuenta todo el sistema de educación superior, solo un 30% se encuentra vinculados a su institución con um contrato laboral estable de media jornada ou más” (CAMPOS, 2005, p. 528-9).

No caso brasileiro, de acordo com dados do Censo da Educação Superior do ano 2011 (INEP, 2012a), tínhamos 357.418 Funções Docentes em exercício no ensino superior, sendo que a maioria (53,1%), dessas funções, era contratação em regime de trabalho parcial (23,9%) e horista (29,2%). Ao considerarmos os números específicos das instituições privadas percebemos que esse quadro é mais degradante pois com 217.834 funções docentes, em exercício, tínhamos apenas 25% em regime de trabalho integral, enquanto 31,2% são contratados em tempo parcial e 43,8% como horistas³⁵.

Menezes (2006), em debate organizado pelo ANDES-SN³⁶, ressalta que junto com tradicionais mecanismos de precarização do trabalho, como a redução da carga horária

³⁵ A evolução no regime de trabalho docente no Brasil será também analisada no Capítulo 3 desta Tese.

³⁶ Em novembro de 2005, para atender demanda da categoria docente, o ANDES-SN o 1º Encontro Nacional dos Docentes das IPES, para, diante do contexto da expansão das matrículas e instituições privadas com

contratada e também dos salários, surgem novas formas de aviltamento do trabalho docente nas IPES, tal como a “contratação intermediada” de professores. Como expressa Calderón *et al.* (2008), nos últimos anos, vem se legitimando no Brasil a contratação de trabalho docente terceirizado, isso tem conduzido professores a associarem-se em cooperativas para prestar serviços às instituições privadas. Esses docentes desenvolvem seus trabalhos sem garantias trabalhistas por parte das contratantes. Ao buscarmos as motivações que levam os docentes a esse cenário, percebemos que em primeiro lugar está a necessidade financeira. Os docentes também enfrentam as intempéries contemporâneas do desemprego estrutural.

Esta motivação [a necessidade financeira] sustenta-se num discurso pautado em dois fatos concretos: a necessidade de sobrevivência familiar e a falta de mercado de educação superior. Nas entrevistas emergiu a imagem do docente universitário, especialista, mestre ou doutor, que enquanto trabalhador tem que sustentar sua família e também sofre as consequências psicológicas e financeiras do desemprego, procurando meios de fugir dessa realidade. (CALDERÓN *et al.*, 2008, p. 7).

Ainda que a precarização seja mais intensa e visível nas IPES, também as IES públicas, incluindo as universidades, vêm, crescentemente, ampliando o trabalho precário. Como mostra Bosi (2011) e Mancebo (2011) também os docentes das instituições superiores públicas, incluindo as universitárias, têm, crescentemente, seu trabalho precarizado. Esse quadro é mais acentuado nas instituições estaduais. Estudos têm evidenciado como as universidades estaduais possuem grande parte de seus contratos de trabalho extremamente precários. Silva (2005), analisando a Universidade do Estado do Ceará (UECE), mostra como o percentual de contratação docente temporária vem aumentando em detrimento professores efetivos. Por sua vez, Tavares (2011), em estudo sobre o trabalho docente temporário na Universidade do Estado do Pará (UEPA), denuncia a situação precária do mesmo onde não há “política plena de valorização do trabalho docente, melhoramento de salários e realização de concurso público para efetivos. A UEPA tem um número de docentes temporários que já estão trabalhando na Universidade, há mais de 10 anos, sob essa forma de contrato” (TAVARES, 2011, p. 230).

Conforme elucida Maués (2010), a precarização do trabalho docente nas universidades federais tem se intensificado por meio de uma série de medidas/ações, tais como a ampliação da contratação temporária, a instituição da “cultura da produtividade”, o aumento do número de alunos em sala de aula de graduação e em virtude de problemas

agravamento das precárias condições laborais dos docentes, discutir os problemas enfrentados pelos professores em tais instituições e criar estratégias de resistências e fortalecimento do movimento sindical no Setor. Os debates estabelecidos no encontro foram transcritos e reunidos e publicados no ano seguinte como Cadernos Andes N. 22.

salariais. Soma-se a isso a crescente “utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos, bolsitas, monitores, professores-tutores para a educação à distância, o que caracteriza uma flexibilização ímpar dos contratos de trabalho.” (MANCEBO, 2011, p. 75). Esse quadro de precarização é intensificado e legalmente reconhecido com a recente alteração na forma de contratação de professores instituído pela Medida Provisória n. 525/2011, transformada na Lei n. 12.425/2011, que aumenta de 10 para 20% o percentual de docentes substitutos (em relação aos efetivos) e retira a obrigatoriedade de que esse preenchimento seja via concurso público (BRASIL, 2011a).

Bosi (2011) ressalta que a análise sobre o trabalho docente da educação superior pressupõe uma compreensão ampliada na definição do que seja precarização, a qual “não pode ser resumida a um processo exclusivamente *econômico* [...], mas tem implicações principalmente de natureza *social* [...], *cultural* e *política*” (BOSI, 2011, p. 54). Nesse sentido, para além da relação contratual de trabalho (ou sua inexistência), a precarização do trabalho docente envolve questões relacionadas ao processo de sua intensificação, aumento da produtividade (ou produtivismo, segundo a lógica mercantil) e, ainda, ao rebaixamento de seu reconhecimento social e econômico.

Na mesma perspectiva, Mancebo (2011) destaca que a reformulação da produção capitalista imputou também aos docentes universitários um processo de intensificação e extensão do tempo de trabalho. Aos professores são crescentemente apresentadas outras demandas laborais, com a utilização de novas tecnologias, que fazem parte de suas funções tradicionais (ensino, pesquisa e extensão). Esse trabalho invisível, como chama a autora, nem sempre é considerado em sua carga horária laboral e compreende, via de regra, a participação em órgãos colegiados, a busca de recursos para seus projetos, as demandas oriundas de órgãos reguladores/avaliadores, as comissões, os processos, pareceres e ainda outras funções as quais os docentes são chamados a assumir. Para responder a tais exigências, os docentes precisam estender sua jornada de trabalho e, fundamentalmente com a utilização da internet, transformam o tempo de não-trabalho (incluindo os finais de semanas, os feriados e suas férias) em tempo de trabalho.

Como vemos, o processo de precarização e intensificação do trabalho docente também implica na ampliação do rol de funções do professor. Muitas das tarefas, antes executadas por trabalhadores técnico-administrativos, são transferidas aos docentes, principalmente com o uso de recursos tecnológicos:

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 *on-line*, por meio de formulários eletrônicos que “obrigam” o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará. (SILVA JR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 19-20).

Entendemos que o êxito desse processo pressupõe, em grande medida, a conformação dos docentes com a precarização e intensificação do seu trabalho. É fundamental que a subjetividade docente, como fração da classe-que-vive-do-trabalho, seja capturada pelo ideal socioproductivo burguês, conforme veremos no tópico seguinte.

1.2.3 O “espírito” toyotista e a captura da subjetividade docente

As mudanças em curso no mundo trabalho possuem dimensões e variações diversas. Esse processo, que assume proporções globais nas últimas décadas, apresenta especificidades em sua implantação em cada país ou região, bem como entre as distintas frações da classe trabalhadora. Porém, isso não significa que não possamos evidenciar traços comuns nesse movimento. Sem dúvida, as características centrais e similares dessa implantação, com a mundialização do capital, será mais bem apreendida se considerarmos a hegemonia que alcançou o toyotismo nesse processo (ANTUNES, 1999; ALVES, 2000). Por outro lado, essa identificação permite-nos analisar suas similitudes com a reconfiguração do trabalho docente universitário no Brasil, para assim apreendermos os fundamentos dessa mudança.

Tendo como matriz originária a fábrica da Toyota, no Japão, durante a recuperação do país após a Segunda Guerra Mundial, momento de plena expansão mundial do taylorismo-fordismo, essa organização produtiva assume uma posição hegemônica a partir da crise estrutural do capital, no contexto da acumulação flexível. Coriat (1994), assim como Alves (2000) indicam que o “sistema Toyota” ou mesmo o “ohnismo” consiste não apenas no modelo originário, mas também no núcleo central da atual organização do trabalho. Em linhas gerais, o “espírito” desse sistema consiste em produzir, diferentemente do taylorismo-fordismo, “em série restritas, sem economias de escala e sem estoque, produtos diferenciados e variados. E ainda assim, pois aí está o verdadeiro desafio, **obter ganhos de produtividade: produzir a custos sempre e cada vez mais baixos!**” (CORIAT, 1994, p. 47. *Grifos nossos*).

Esse “espírito” produtivista torna-se o “momento predominante” da produção mundial, a partir da década de 1980.

Foi nos anos 80 que o toyotismo conseguiu alcançar um poder ideológico e estrutural considerável, passando a representar o “momento predominante” do complexo de reestruturação produtiva na era da mundialização do capital. Assumiu, a partir daí, a posição de objetivação universal da categoria flexibilidade, tornando-se valor universal para o capital em processo. (ALVES, 2000, p. 29).

Como vemos, o domínio “espiritual” da Toyota não se restringe ao trabalho industrial. A lógica toyotista, como manifestação central do regime de acumulação flexível, ainda que metamorfoseada, invade a totalidade do mundo do trabalho. Em suma, consubstancia-se em “ideologia orgânica” da reestruturação produtiva do “todo orgânico” do capital que afeta a totalidade do trabalho (o trabalhador coletivo) (ALVES, 2011). O trabalho docente universitário passa por modificações que apresentam elementos basilares semelhantes aos princípios toyotistas.

Para apreendermos a manifestação nefasta para o conjunto da classe trabalhadora, buscando as melhores formas de enfrentamento classista à situação degradante, devemos identificar a essência toyotista, sua origem no trabalho industrial. Assim, exatamente pela necessidade de analisarmos esse processo para além do mundo fabril, é preciso considerar as características centrais do toyotismo para a produção industrial. Isso perpassa centralmente pela identificação de seus elementos ontológicos primordiais.

Para analisarmos o toyotismo, devemos preliminarmente destacar que se trata de um processo de continuidade-descontinuidade do taylorismo-fordismo. Trata-se, como destaca Alves (2000), de uma superação dialética, incorporando a organização anterior. Na mesma perspectiva, Antunes (1999) enfatiza que essa transição conjuga elementos de continuidade e de descontinuidade que conforma um padrão produtivo distinto. Dentre os elementos comuns, para além do objetivo essencial de tais modelos, destacamos o processo, com interesse científico, de racionalização e controle do trabalho.

Tal como o taylorismo e o fordismo, o objetivo supremo do toyotismo – ou da ‘produção enxuta’ – continua sendo incrementar a acumulação do capital, por meio do incremento da produtividade do trabalho, o que o vincula à lógica produtivista da grande indústria, que dominou o século XX. Ele pertence, tal como o taylorismo e o fordismo, ao processo geral de racionalização do trabalho (e, portanto, de sua intensificação) instaurando pela grande indústria. (ALVES, 2000, p. 36).

Similarmente ao taylorismo-fordismo, a organização do trabalho toyotista é resultado da necessidade do capitalismo intensificar o trabalho e, conseqüentemente,

aumentar a extração de mais-valia. Entretanto, há diferenças fundamentais na forma como esse objetivo é alcançado por cada um desses sistemas. De modo geral, podemos dizer que as condições históricas inerentes ao desenvolvimento do capitalismo no século XX, com distintos períodos de expansão e de recessão do mercado consumidor, estabelecem as bases para a consolidação hegemônica de tais organizações do trabalho.

Com o esgotamento do regime taylorista-fordista, em função da saturação do mercado em escala mundial, o toyotismo assume caráter hegemônico, no regime de acumulação flexível, em contexto de crise permanente de superprodução. Essa peculiaridade (acumular capital em mercado externo limitado) é uma das marcas essenciais, responsável inclusive pela sua formulação, da organização produtiva toyotista. Tal como no cenário japonês do final da década de 1940 (que colocava ao capital nacional a necessidade de aumentar a produtividade e mais-valia diante de um restrito mercado consumidor) a crise taylorista-fordista, também com superprodução, imputava ao capitalismo mundial a obrigação de produzir em pequena escala (PINTO, 2010). Para obter elevadas taxas de mais-valia é fundamental organizar o processo produtivo de forma a evitar o desperdício dos meios de produção, ou seja, trata-se de aprimorar ao máximo o maquinário industrial, em meio à crescente avanço tecnológico, e intensificar o trabalho para elevar a sua produtividade.

A transferibilidade do toyotismo, *ou de parte do seu receituário*, mostrou-se, portanto, de enorme interesse para o capital ocidental, em crise desde o início dos anos 70. Claro que sua adaptabilidade, em maior ou menor escala, estava necessariamente condicionada às singularidades e particularidades de cada país, no que diz respeito tanto às condições econômicas, sociais, políticas, ideológicas, quanto como à inserção desses países na divisão internacional do trabalho, aos seus respectivos movimentos sindicais, às condições do mercado de trabalho, entre tantos outros pontos presentes quando da incorporação (de elementos) do toyotismo. (ANTUNES, 1999, p. 57).

Os traços gerais constitutivos da organização produtiva fabril do toyotismo são expostos por Ohno (1997), engenheiro responsável por sua criação. Podemos identificar como pressupostos centrais dessa produção “enxuta” a conjugação de **maior controle sobre o trabalho, envolvendo crescentemente a subjetividade do trabalhador**, com a utilização de máquinas “inteligentes” e produção horizontalizada (com constituição de pequenas empresas para abastecer as matrizes), para produzir em pequena escala e, fundamentalmente, evitar o desperdício das forças produtivas (força de trabalho e meios de produção). Como enfatiza Ohno (1997) a base do sistema é eliminar totalmente o desperdício expresso centralmente na defesa da Qualidade Total na produção (desperdício zero), com ênfase no controle sobre o resultado final do processo produtivo e maior flexibilidade no processo.

O discurso da *Qualidade Total* é paulatinamente transportado para as políticas educacionais. Essa panaceia é apresentada como solução aos problemas formativos e, centrando-se em processos de avaliações nacionais e institucionais, tem o ensino superior como objetivo privilegiado (SGUISSARDI, 1995). Trata-se como defende Saraiva (2009), analisando o caso de universidades portuguesas, de transportar o modelo de gestão empresarial, como no caso dos Princípios de Deming³⁷, para as universidades (inclusive nas instituições públicas).

Uma instituição realmente empenhada na implementação da Gestão da Qualidade Total aceita a necessidade permanente da melhoria contínua. Apesar de se dirigirem aos negócios e às empresas, os princípios de Deming, através de uma correcta aplicação, podem ser implementados no processo de reformulação educativa do ensino superior, pois permite realizar as acções necessárias à melhoria da qualidade do ensino (SARAIVA, 2009, p. 86).

A implementação dessa lógica afeta diretamente o trabalho docente, imputando maior controle externo sobre suas atividades laborais, com a instituição/reafirmação de valores/práticas da competitividade mercantil. “Ligado à produtividade, este profissional [o trabalhador docente] percebe-se angustiado em virtude da quantidade de tarefas que tem que desempenhar para responder ao modelo de eficiência e competência” (AVILA, 2010, p. 14). Assim, convencer esses trabalhadores do papel que tem a desempenhar é fundamental para a produção e reprodução técnica-instrumental e ideológica do modo de produção capitalista.

Cabe observarmos que a ênfase na qualidade total perpassa pela necessidade de reduzir os custos da produção e aumentar as taxas de lucros em tempos de recessão, ou seja, deve-se, essencialmente, ampliar a extração da mais-valia. Enfim, necessita-se consolidar “um sistema de gestão total que desenvolva a habilidade humana até sua mais plena capacidade, a fim de **melhor realçar a criatividade e a operosidade**, para utilizar bem instalações e máquinas, e eliminar todo o desperdício” (OHNO, 1997, p. 30, grifo nosso). Esse sistema foi paulatinamente desenvolvido pela Toyota (PINTO, 2010), a partir de seus dois pilares centrais, o *just-in-time* e a autonomia (OHNO, 1997).

O *just-in-time* implica elevado controle sobre o estoque das peças necessárias à produção final, sendo o objetivo central que o estoque seja o mínimo possível e conforme as demandas da produção. Com isso a montagem final, controlada pela demanda de mercado, é

³⁷ William Edwards Deming, estadunidense, estatístico e professor universitário, recebeu notoriedade no mundo empresarial a partir de suas formulações (sintetizadas em 14 pontos/princípios) que orientaram empresas japonesas, pós-1950, a buscarem maior competitividade de seus produtos, com ênfase na qualidade total.

que determina o estoque e não vice-versa³⁸. A *autonomação*, ou automação com ajuste humano, consiste no desenvolvimento e utilização de máquinas “inteligentes” que funcionam de forma autônoma, sem ação humana direta para seu desempenho normal, e ainda, sinalizam, com paradas, anomalias na produção em função de problemas na própria máquina. O trabalho humano direto é direcionado para a “supervisão” e ajuste necessário das máquinas, possibilitando a redução do número de operários necessários em tal processo.

A autonomação também muda o significado da gestão. Não será necessário um operador enquanto a máquina estiver funcionando normalmente. Apenas quando a máquina para devido a uma situação anormal é que ela recebe atenção humana. Como resultado, um trabalhador pode atender diversas máquinas, tornando possível reduzir o número de operadores e aumentar a eficiência da produção. (OHNO, 1997, p. 28).

Observemos que a intensificação do trabalho e o conseqüente aumento da produtividade (e da mais-valia) pressupõe um maior envolvimento operário. Como expressa Alves (2011) o toyotismo opera por uma maior captura da subjetividade do trabalhador. Para além de suas habilidades físico-instrumental, são exigidos comportamentos psico-afetivo-emocionais em prol do capital. “É o novo nexos psicofísico da produção capitalista que torna mais intensa a unidade orgânica entre ação e pensamento no interior da produção capitalista.” (ALVES, 2011, p. 112-3). Essa lógica ultrapassa o mundo fabril e ao conjunto da classe trabalhadora, produtiva ou não, controlada pelo capital torna-se palavra de ordem a necessidade de ser proativa, colaboradora e parceira dos empresários.

Conforme destaca Lêda (2006) essas exigências também se apresentam na atual reconfiguração do trabalho docente no ensino superior. Associado ao processo de precarização das condições e das relações laborais dos professores, presenciamos, entre tais trabalhadores, a conformação de um “espírito empreendedor”. Ao buscar melhores salários e, muitas vezes, a estrutura necessária para o próprio desempenho de seu trabalho, especialmente no âmbito da pesquisa, os docentes necessitam mobilizar atributos, habilidades e dispêndios físicos, intelectuais e emocionais que não estão, necessariamente, vinculados ao seu trabalho. Em geral, isso pressupõe a aproximação e submissão desses sujeitos com empresas privadas e com “alunos-clientes-consumidores”, por meio da venda de seus serviços.

³⁸ Para inverter o sistema de abastecimento da produção (indo da produção final ao estoque) Ohno instituiu o sistema *kanban*. Um sistema de sinalização indicava o ritmo e a necessidade de produção ao mesmo tempo em que os trabalhos preliminares (como confecção de peças ou controle de estoque e montagens) são continuamente controlados pelos trabalhos posteriores. Conforme elucidada Alves (2000, p. 46), a chave desse sistema, “consiste em estabelecer, paralelamente ao desenrolar dos fluxos reais da produção, um fluxo de informações invertidas que emite uma instrução especificando a quantidade exata de peças necessárias”.

Uma das manifestações centrais desse empreendedorismo, no trabalho dos professores, é a proliferação, nas IES públicas, de “cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos, como forma de recompor os parcos salários e de estruturar as condições de trabalho pela compra de equipamentos, livros e até mesmo pela construção de área física” (BOSI, 2007, p. 1514). Entendemos que esse “**espírito empreendedor**” do docente coaduna-se com o processo de captura da subjetividade do trabalhador diante das mudanças no mundo produtivo, abordada por Alves (2011). O regime de acumulação flexível, com sua lógica gerencial, invade também o trabalho docente. A reflexão de Sevcenko, exposta abaixo, sintetiza bem esse cenário:

Nas universidades, o que prevalece é o modelo da administração eficiente, capaz de gerar seus próprios recursos estabelecendo nexos cada vez mais profundos com o mercado e com a corrida tecnológica. A eficácia de desempenho é medida em termos de sucessos estatísticos, de capitais, produtividade e visibilidade, todos conversíveis em valores de marketing para atrair novas parcerias, dotações e investimentos. [...] [Esse novo quadro] acumplicia todos nesse novo espírito de racionalidade gerencial. O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte de seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se configurando num imenso pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim na universidade. A idéia é que todos se empenhem, no limite de suas forças, para que também compartilhem do inexorável destino manifesto. (SEVCENKO *apud* IGUTI, 2002, p. 92-3).

Cabe ressaltar, ainda, que a captura da subjetividade do conjunto dos trabalhadores, também perpassa pela reformulação dos sistemas de ensino. É necessário mudanças nos processos formativos formais, especialmente no âmbito curricular e metodológico. Difunde-se, nas teorias pedagógicas e documentos legais, uma nova lógica educacional, centrada na *pedagogia das competências*. Silva (2008a), analisando as indicações de Perrenoud, destaca que no âmbito pedagógico-curricular o desenvolvimento de competências busca superar os métodos tradicionais de “transmissão de saberes”, o objetivo central é possibilitar a mobilidade de conhecimentos adquiridos de um campo a outro, articulando constantemente pensamento e ação. “Trata-se de aprender a buscar conhecimento sempre, ‘aprender a aprender’, e, principalmente, ser capaz, de forma autônoma, de mobilizar esses múltiplos recursos para resolver problemas.” (KOBBER, 2004, p. 32). Em suma, esvazia-se o caráter propedêutico e de formação geral do conteúdo formativo e aprofunda-se sua utilidade pragmática para responder aos interesses do metamorfoseado mundo do trabalho.

Tais mudanças impactam duplamente o trabalho docente. Por um lado, os professores são tidos como sujeitos centrais para a implementação da formação por

competências, por atuarem na instrução de outros sujeitos. Por outro, também são compelidos a adequarem-se, enquanto trabalhadores, a nova realidade capitalista. Seja como for, os docentes, também são envolvidos com os princípios laborais vigentes, e, fundamentalmente, devem (re)construir suas subjetividades em prol do capital. Essa captura da subjetividade docente se expressa na naturalização da necessidade de formação pra competência, bem como na aceitação de processos de intensificação de seu trabalho. No caso específico da educação superior, esse processo é reforçado pelo produtivismo acadêmico.

Sguissardi e Silva Jr. (2009), ao analisarem a intensificação do trabalho docente em universidades federais da região sudeste do Brasil, indicam que mesmo tendo o reconhecimento da intensificação por parte dos professores, esses não apontam isso como “excesso de trabalho”. “Antes, preferem avaliar a situação de muitos professores-pesquisadores e de unidades acadêmicas como realização de uma ‘potência adormecida’, subutilizada” (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009, p. 187). Essa aceitação tem indicado, nos distintos níveis de ensino, um processo de “autointensificação” do trabalho docente. Em nossa avaliação, compreender o envolvimento docente, sua “concordância” com a lógica instituída, com a intensificação e por vezes precarização do seu trabalho, como um processo autodefinido, autointensificado, pressupõe ignorarmos as condições objetivas da flexível produção capitalista que captura, em maior profundidade, também a subjetividade dos trabalhadores. Nesse sentido, a definição de “auto” induz-nos a perceber intensificação como fruto da vontade própria, exclusiva do docente, e, nesse caso, reforça a concepção de autonomia do trabalhador aos moldes do toyotismo.

É necessário percebemos a intensificação (e sua aceitação por parte dos trabalhadores) no contexto estrutural e conjuntural do capital. Precisamos articular a aceitação por parte dos próprios trabalhadores do trabalho intensificado às demandas produtivas, que tornam o trabalho supérfluo, descartável, e, assim, condicionam, inclusive emocionalmente, os comportamentos desses sujeitos. Como indicamos, é explícito o interesse do toyotismo em reduzir o número de trabalhadores empregados e intensificar a produção. Para tal, utiliza-se de forma permanentemente acelerada de máquinas “inteligentes”, computadorizadas. Ao invés do isolamento do trabalhador, com realização de atividade altamente delimitada e repetitiva, típico da organização taylorista-fordista, a acumulação flexível busca um **trabalhador polivalente, multifuncional, capaz de trabalhar em equipe e ampliar a variedade das atividades desempenhadas**. Esse trabalho coletivo além de ampliar as funções técnicas a serem executadas, com distintas máquinas ao mesmo tempo, transfere ao trabalhador mais

responsabilidade pela produção. Nas “células produtivas” a exigência por mais-trabalho, bem como a punição por eventuais anomalias, é transferida de uma função externa, exercida por um supervisor, para o âmbito interno, exercida pelos próprios trabalhadores da célula.

Aparentemente o trabalhador torna-se autônomo em seu exercício laboral, porém, sua subordinação ao capitalista é mantida e, mais ainda, aprofundada, exigindo cada vez mais a subjetividade do trabalhador útil à acumulação do capital. Assim, as novas técnicas de gestão do trabalho, sistematizadas por Ohno (1997), que enfatiza o trabalho em equipe, as células produtivas, concedem aos trabalhadores, conforme denuncia Antunes (1999, p. 52), uma **pseudoautonomia** que ao “requerer, ao menos no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores, em verdade de uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições de trabalho alienado e estranhado”. Isso exige dos trabalhadores **maior envolvimento laboral** expresso por meio do trabalho em equipe, com células de produção, e, fundamentalmente, da **utilização crescente de seus atributos psicossociais, afetivos e intelectivos**.

Como manifestação mais nefasta de todo esse processo, observa-se a produção do desemprego em escala estrutural. O desemprego deixa de ser consequência momentânea e conjuntural da recessão capitalista. Diante da crise estrutural do capital, com o complexo da reestruturação produtiva, trabalhadores serão dispensados em função da extinção de postos de trabalho: a autonomia e a polivalência ao mesmo tempo em que implica em mais-trabalho, para os que permanecem vinculados ao mundo produtivo, conduz a menos-trabalho, no sentido nefasto do termo, e maior exclusão social. Tal problema atinge a totalidade do mundo produtivo.

Como resultado dessa tendência, o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. (MÉSZÁROS, 2009, p. 69).

Como consequência, mesmo os trabalhadores mais qualificados, com nível superior, aceitam trabalhos em condições precárias, para fugir da fila do desemprego. Como mostramos anteriormente, ao observarmos o trabalho docente no ensino superior brasileiro percebemos como esse movimento vem paulatinamente se instituindo nas instituições públicas e, mais visivelmente, nas particulares. Esse processo, que não é especificidade brasileira, conjuga a proliferação de contratos de trabalho (ou sua inexistência) precários com outras formas mais veladas de exploração/flexibilização do trabalho docente (MANCEBO, 2011).

Em 2011, o Censo da Educação Superior (INEP, 2012a) registrou que das 378.257 funções docentes 60% estava em IES privadas. Indicou ainda 110.925 (quase 30% do total) dessas funções consistiam em professores com título de doutores. Ao observarmos a distribuição desses docentes/doutores, percebemos que apenas 37.120 (29,3%) estão lotados em IES privadas, equivalente a 16,3% das funções em tal setor. Esse quadro, ainda que apresente melhorias com relação aos dados de 1995 (INEP, 1996), quando apenas 7,1% das funções docentes das IES privadas eram ocupadas por doutores, indicam que os espaços dos docentes doutores, conseqüentemente dos docentes mais qualificados, é restrito nas instituições privadas. Essa situação, associada à ameaça do desemprego, faz com que esses profissionais, de titulação elevada, sejam ameaçados de seus empregos e, por vezes, omitem sua titulação ou aceitam receber como docentes com mestrado. Some-se a isso o fato das instituições demitirem, também, os docentes com maior tempo de serviço na instituição e que se recusam a reduzir seus salários. Abaixo transcrevemos trechos de reportagens que evidenciam esse cenário:

Título atrapalha professor doutor nas universidades particulares

Um contra-senso toma conta do ensino superior privado brasileiro. Quanto mais preparado o professor, mais risco ele tem de ser preterido. Há alguns meses, profissionais com formação de doutor vêm sendo demitidos das Universidades e faculdades particulares e amargam uma quase impossível recolocação que leve em conta o seu título. (CAFARGO, 2005).

Mestres viram doutores e acabam demitidos em universidades privadas

A falta de mão-de-obra qualificada é uma das maiores ameaças ao crescimento econômico, segundo alguns economistas, empresas ou mesmo o governo. O país forma mais de 10 mil doutores por ano. No entanto, esta elite do meio acadêmico brasileiro, cada vez mais, encontra dificuldades para arranjar emprego, sobretudo nas universidades, responsáveis pela preparação de profissionais de ponta, supostamente, tão exigidos pelo mercado de trabalho.

O problema ocorre, de acordo com o Sindicato dos Docentes de Instituições de Ensino Superior (Andes), na rede privada, onde as demissões de professores com doutorado ou livre-docência, nos últimos cinco anos, são observadas com freqüência, logo após a obtenção do título acadêmico. (FÉLIX, 2008).

Professores frente à mercantilização

“Chega um determinado momento em que a instituição acha esses funcionários muito caros, aí começa a substituí-los por mais novos, obviamente contratados com um valor mais baixo”, explica Souza. No final de 2011, a Universidade Camilo Castelo Branco (Unicastelo), em São Paulo, demitiu 16 professores que se negaram a aceitar um novo plano de carreira imposto pela instituição, que reduziria em cerca de 60% o valor da hora/aula. Os novos professores foram contratados com o valor rebaixado, entre R\$ 22 e R\$ 38 a hora/aula.

Outra prática comum é a troca de docentes com maior titulação por outros com menor. O motivo é a diferença no salário pago conforme a formação do docente, alega o vice-presidente do Sindicato dos Professores de Instituições Particulares de Ensino Superior de Curitiba e Região Metropolitana (Sinpes), Valdyr Arnaldo Lessnau Perrini. “Contratam profissionais novos e já não querem mais pagar a gratificação de titulação”, afirma. (SCARSO & AMARAL, 2012).

Certamente a ameaça do desemprego e do precário trabalho em instituições privadas faz com que os professores do ensino superior público, principalmente aqueles que ingressaram recentemente ou vieram de trabalhos em empresas privadas, conformem-se e exaltem as condições oferecidas nessas instituições – não percebendo ou não questionando processos de degradação de tais condições. A estabilidade no emprego, o direitos à fêria, o pagamento de gratificações sobre a titulação, adquiridos após concurso nas instituições públicas, são tidas como regalias diante da caótica situação nas IES privadas. Assim, a ameaça do desemprego, nas instituições privadas, e a possibilidade melhores condições laborais fazem com que o mais-trabalho seja “aceito”, sendo isso parte da captura da subjetividade docente.

Seja como for, nas instituições públicas ou privadas, pressupomos que, pressionados pela lógica do mercado, os docentes, assim como o conjunto da classe trabalhadora, são compelidos a aderirem aos princípios produtivos flexíveis. Condições estruturais e conjunturais estabelecem as bases necessárias para a captura da subjetividade dos trabalhadores, em tempos de desemprego estrutural e trabalho precário. De modo geral, no discurso oficial, esse “remédio amargo” para o conjunto da classe trabalhadora é necessário para enfrentar/superar mais uma passageira crise do modo de produção capitalista. Contraditoriamente, a potencialidade da liberdade humana, com o desenvolvimento extraordinário das forças produtivas, é convertida em maior dependência do trabalhador ao capital (mais-trabalho, mais-valia) e intensificação da degradação da vida humana (com maior impacto aos estruturalmente excluídos do mundo produtivo burguês).

Portanto, uma das conquistas mais importantes da humanidade está na forma do *tempo livre* potencialmente emancipatório, incorporado no *trabalho excedente* produtivamente crescente da sociedade, precondição e tesouro, se libertado de seu invólucro capitalista alienante. Essa conquista, no entanto, foi forçada a vestir a *camisa-de-força* fundamentalmente sufocante da *mais-valia*, sob o corolário do imperativo de reduzir ao mínimo o *tempo de trabalho necessário*, de modo a ser manipulada pela *contabilidade do tempo* não apenas desumanizadora, mas também, em termos históricos, cada vez mais anacrônica, do sistema. (MÉSZÁROS, 2007, p. 43).

Como veremos a seguir o contexto sócio-histórico atual evidencia, para além de mais uma crise de recessão econômica que tem seu estouro mais recente desencadeado a partir da crise imobiliária estadunidense³⁹, a manifestação de uma crise estrutural.

1.3 Trabalho docente e crise estrutural do capital

A caracterização da crise capitalista, vivenciada a partir de 1970, como conjuntural, cíclica e passageira, é fundamentalmente construção ideológica capitalista. Tal demarcação, além de buscar naturalizar as crises como inerente a toda organização social humana, com causas “naturais”, mascara a essência contraditória do sistema capitalista. Como consequência dessa ilusão, a degradação da humanidade e da natureza é concebida como resultado inevitável da imperfeição ontológica do ser humano. Por outro lado, mas com a mesma intenção mistificadora,

[...] quando já não é mais possível ocultar as manifestações da crise, a mesma mistificação ideológica que ontem anunciava a solução final de todos os problemas sociais hoje atribui seu reaparecimento a fatores meramente *tecnológicos*, despejando suas enfadonhas apologias sobre a “Segunda Revolução Industrial”, o “colapso do trabalho”, a “revolução da informação” e os “descontentamentos culturais da sociedade pós-industrial”. (MÉSZÁROS, 2010, p. 71).

Dessa forma, ressalta-se permanentemente a centralidade da formação dos indivíduos como elemento propulsor da “nova” era. Cotidianamente interagimos com o discurso apologético que destaca a imperiosa necessidade dos indivíduos buscarem, continuamente, ampliar seus saberes, aprender de forma flexível para adaptarem-se as novas demandas sociais. Todos os sujeitos devem estar aptos a atender com, rapidez e habilidade, as exigências da nova era, a sociedade do conhecimento. Cabe observarmos que essa nova realidade é apresentada como resultado de uma reestruturação global da sociedade. Em tal realidade, o “recurso econômico básico [...] não é mais o capital, nem os recursos naturais [...], nem a mão-de-obra. *Ele é e será o conhecimento.*” (DRUCKER, 1999, p. XVI). Desse modo, busca-se suplantar qualquer antagonismo estrutural da sociedade capitalista, pois os únicos elementos diferenciadores entre os indivíduos seriam os méritos particulares e a capacidade de sua utilização prática-instrumental. Em suma, entende-se que teríamos transitado à sociedade pós-capitalista, decretando-se, assim, o fim das classes sociais antagônicas.

³⁹ Para análise detalhada dessa crise e da sua relação com a crise estrutural do capital ver Harvey (2011a).

A nova sociedade – e ela já está aqui – é uma sociedade pós-capitalista. Repito que essa nova sociedade irá usar o livre mercado como mecanismo comprovado de integração econômica. Ela não será uma “sociedade anticapitalista”, nem uma “sociedade não-capitalista”; as instituições do capitalismo sobreviverão [...]. Mas o centro de gravidade da sociedade pós-capitalista – sua estrutura, sua dinâmica social e econômica, suas classes sociais e seus problemas sociais – é diferente daquele que dominou os últimos duzentos e cinquenta anos e definiu as questões ao redor das quais se cristalizaram partidos políticos, grupos e sistemas de valores sociais e compromissos pessoais e políticos. (DRUCKER, 1999, p. XVI).

Como percebermos, esse posicionamento é eivado de posições ideológicas reforçadoras da lógica instituída. Consubstancia-se em reafirmação da organização socioprodutiva capitalista, com a necessária submissão da humanidade aos seus desígnios. A chamada sociedade do conhecimento, a era da informação, longe de significar o rompimento com o modo de produção capitalista implica em maior controle do capital sobre a classe trabalhadora.

Essa mistificação ideológica é fundamental para a própria reprodução do capital, pois dificulta a compreensão da crise capitalista, sua origem e a possibilidade de sua superação. Como elucida Mészáros (2002, 2009) presenciamos uma crise estrutural do sistema sociometabólico do capital, sendo o esgotamento do taylorismo-fordismo apenas sua manifestação fenomênica mais referencial. Por isso, as alternativas apontadas dentro da lógica do capital⁴⁰ ao invés de solucionarem-na (com a recuperação das taxas de crescimento econômico das décadas anteriores), aprofundam o seu caráter destrutivo, em todas as dimensões da vida. “Sua intensidade é tão profunda que levou o capital a desenvolver práticas materiais da *destrutiva auto-reprodução ampliada*, possibilitando a visualização do espectro da destruição global” (ANTUNES, 2002, p. 39). Em suma, a manutenção do modo de produção capitalista e do próprio sistema sociometabólico do capital chegou aos seus limites (MÉSZÁROS, 2009).

Como destaca Antunes (2009), Mészáros é o autor contemporâneo que mais contribui para a compreensão da atual crise capitalista. Certamente sua relevância teórica, no debate em questão, é a apreensão de que desde o final da década de 1960 o capital enfrenta uma nova crise⁴¹. Tal novidade consubstancia-se, para além ainda de uma demarcação

⁴⁰ Como veremos ainda nesse capítulo essas alternativas tem como fundamento a reestruturação da produção capitalista e trazem consequências nocivas ao conjunto da classe trabalhadora.

⁴¹ Cabe ressaltarmos que “não há nada de especial em associar capital e crise. Pelo contrário, crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua espera de operação e dominação” (MÉSZÁROS, 2010, p. 69).

temporal e de elementos conjunturais, na natureza orgânica atribuída à crise (MÉSZÁROS, 2002; 2009).

Diferentemente das crises anteriores, adentramos em uma “convergência histórica de um conjunto de crescentes *contradições sócio-metabólicas* do sistema mundial do capital” (ALVES, 2009, p. 219). Enquanto as crises conjunturais, periódicas ou cíclicas do capitalismo apresentavam caráter passageiro e controlável, em função de sua abrangência limitada à determinada parte (ou partes) do sistema do capital, a crise estrutural que enfrentamos é permanente e incontrolável dentro da ordem vigente. Ainda que suas manifestações possam ser mais tênues e aparentemente isoladas (muito em função do fetiche do capital), a observação crítica e global do sistema nos permite perceber seu caráter estrutural.

É preciso enfatizar que a crise atual só pode ser compreendida em sua estrutura social global articulando-se suas manifestações histórico-estruturais. Assim, é preciso deixar claro que ao considerarmos a essência da crise, não estamos nos referindo, limitadamente, ao colapso econômico mundial oriundo do aventureirismo financeiro (com forte manifestação desde 2008); não se trata também, exclusivamente, da crise produtiva e sua reestruturação flexível. “A dramática crise financeira que experimentamos nos últimos três anos é apenas um aspecto da trifurcada destrutibilidade do sistema de capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 11). Do mesmo modo, a reestruturação produtiva⁴² do capital é apenas manifestação, ainda que central, “da mudança substantiva que se desenhava, tanto no sistema capitalista, quanto no próprio sistema global do capital.” (ANTUNES, 2009, p. 46).

Ainda que essas manifestações sejam fundamentais e, ao mesmo tempo, reforçadoras da crise estrutural, não expressam a totalidade social em questão. Como destaca Mézszáros (2011, p. 2) para percebermos a “persistente e cada vez mais grave crise em todo o mundo hoje, devemos focar a atenção na crise do sistema do capital em sua inteireza, pois a crise do capital que ora estamos experimentando é uma crise estrutural que tudo abrange”. Nessa perspectiva, ao considerarmos a totalidade do capitalismo contemporâneo, perceberemos um contínuo processo de degradação que se manifesta em todas as dimensões do capital e, em consequência da manifestação global deste, da vida humana.

⁴² Como Alves (2011, p. 33), fundamentado em Marx, entendemos a reestruturação produtiva como “O movimento de posição (e reposição) dos métodos de produção de mais-valia relativa denomina-se reestruturação produtiva, em que o capital busca novas formas de organização do trabalho mais adequadas à autovalorização do valor”. Nesse sentido, ressaltamos que consideramos o binômio taylorista-fordista também como reestruturação produtiva, porém, ao longo desta tese, ao mencionarmos o termo “reestruturação produtiva” estaremos referindo-nos ao processo de modificações produtivas em curso nas últimas décadas – a partir da crise estrutural do capital.

Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Uma crise não estrutural, em vez disso, afeta apenas algumas partes do complexo em questão e assim, não importa o grau de gravidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global. (MÉSZÁROS, 2010, p. 71).

Com o advento da crise estrutural, as crises cíclicas, com intervalos de crescimento e recessão, “desmancharam-se no ar”, ficaram no passado⁴³. Em âmbito global estamos, economicamente, “presenciando a *eclosão de precipitações cada vez mais frequentes e contínuas*.” (ANTUNES, 2009, p. 49). Assim, a crise estrutural manifesta-se, no âmbito da economia capitalista, pela depressão contínua e isso já seria suficiente para evidenciar seu ineditismo e incomparabilidade (MÉSZÁROS, 2009).

Para além da recessão econômica é possível sintetizarmos, com base em Mészáros (2002; 2010; 2011), a novidade histórica da crise estrutural do capital em quatro pontos centrais: a) tem caráter universal (não está restrito a uma esfera isolada); b) tem alcance global (atinge ao mesmo tempo todos os países); c) é temporalmente permanente (manifesta-se continuamente e sem interrupções positivas); d) têm desdobramentos geralmente tênues, ou seja, “seu *modo* de se desdobrar poderia ser chamado de *rastejante*” (MÉSZÁROS, 2010, p. 70). Ao considerarmos esses pontos em seu conjunto verificamos que de fato são expressões da realidade vivenciada nos últimos anos.

Trata-se de um processo permanentemente expansionista, destrutivo e incontrolável: “*Expansionista* na busca crescente e desmedida de mais-valor, *destrutivo* na sua processualidade pautada pela superfluidade e descartabilidade, o sistema de capital torna-se, no limite, *incontrolável*” (ANTUNES, 2009, p. 49). Isso tudo atribui à crise uma conformação crônica, permanente e cumulativa, que se caracteriza por uma “síndrome social”, um “estado mórbido” (ALVES, 2009).

Por ser estrutural a crise coloca em risco, além do capitalismo, o capital, enquanto sistema global, e a própria humanidade (MÉSZÁROS, 2010). Isso impõe duas consequências teórico-práticas. Por um lado, esse esgotamento, que não implica a superação imediata do capital, reafirma a possibilidade de superação de tal sistema por outra perspectiva histórica

⁴³ As crises cíclicas evidenciavam, em última instância, o esgotamento de um momento produtivo-econômico. Essas crises eram, em geral, resultados da produção desorganizada do capitalismo que levavam, momentaneamente, ao crescimento econômico (em função do processo de valorização do capital) e, posteriormente, à superprodução (excesso de produtos em relação à capacidade de consumo) com recessão econômica. Uma das características do capitalismo das crises anteriores era a alternância entre crescimento e depressão econômica.

radical e humanamente diferente, o socialismo (MÉSZÁROS, 2009; 2010). Por outro lado (reconhecendo que a realização de tal transição e manutenção do capital em crise estrutural são construções históricas), isso exige a compreensão concreta da crise em que nos encontramos e dos necessários enfrentamentos para sua superação (também estrutural).

Em termos gerais, essa distinção não é simplesmente uma questão acerca da aparente gravidade desses tipos contrastantes de crises. Uma crise periódica ou conjuntural pode ser dramaticamente severa, como o foi a “Grande Crise Econômica Mundial de 1929-1933”, sendo contudo capaz de uma solução dentro dos parâmetros do sistema dado. E, do mesmo modo, mas no sentido oposto, o caráter “não-explosivo” de uma crise estrutural prolongada, em contraste com as “grandes tempestades” (nas palavras de Marx) através das quais crises conjunturais periódicas podem elas mesmas se liberar e solucionar, pode conduzir a estratégias fundamentalmente mal concebidas, como resultado da interpretação errônea da ausência de ‘tempestades’, como se tal ausência fosse uma evidência impressionante da estabilidade indefinida do ‘capitalismo organizado’ e da ‘integração da classe operária’. [...] (MÉSZÁROS, 2011, p. 2).

Assim sendo, é oportuno considerarmos que não encontraremos soluções para os atuais problemas da humanidade enquanto mantivermos o capital. Ainda que manifestadamente tal crise apresente-se, em aspectos e momentos menos agressivos, dentro da normalidade da ordem burguesa, as respostas dentro na lógica do capital são, como a história tem nos mostrado, ineficazes. Na verdade, o sistema do capital como um todo, incluindo a ajuda externa (estatal), apresenta seus limites estruturais.

Desse modo, para além de uma anormalidade econômica passageira, a crise, em suas múltiplas dimensões, tende a agravar-se e espraia-se para muito além do capital financeiro, atingindo, com maior profundidade, espaços da vida social, cultural e ambiental. “Desnecessário dizer que essa crise estrutural não está confinada à esfera socioeconômica. [...] De fato, a crise estrutural do capital revela-se como uma verdadeira *crise de dominação* em geral.” (MÉSZÁROS, 2010, p. 78).

Em suas manifestações limítrofes, a crise estrutural exacerba o processo de degradação ecológica⁴⁴ e de corrosão do trabalho, com o agravamento da miséria, em contraste com a otimização das forças produtivas. Essa contradição coaduna-se com outra, do avanço e destruição, já que progresso e desperdício são inseparáveis.

⁴⁴ Como alerta Alves (2009), é preciso considerar que essencialmente o modo de produção capitalista é insustentável ecologicamente: para valorizar o capital não é possível produção ecológico-sustentável. O processo de acumulação capitalista conduz, inevitavelmente, a degradação ambiental: como o objetivo central é produzir crescentemente valores de troca, seu metabolismo não considera os impactos negativos à natureza. Essa inconsequência orgânica do capitalismo é exacerbada em tempos de crise estrutural do capital: “a crise ecológica é um importante elemento compositivo da *síndrome crítica do capital* isto é, a crise estrutural de um modo de controle estranhado do metabolismo social – o capital.” (ALVES, 2009, p. 216).

Quanto mais o sistema destrava os poderes da produtividade, mais libera os poderes da destruição; e quanto mais dilata o volume da produção tanto mais tem de sepultar tudo sob montanhas de lixo asfíxiante. O conceito de *economia* é radicalmente incompatível com a ‘economia’ da produção do capital, que necessariamente causa um duplo malefício, primeiro por usar com desperdício voraz os *limitados recursos* do nosso planeta, o que é posteriormente agravado pela *poluição e pelo envenenamento do meio ambiente humano*, decorrentes da produção em massa de lixo e efluentes. (MÉSZÁROS, 2009, p. 73).

Essa contradição explícita, também, o fato da produção capitalista ignorar a própria humanidade. Isso evidencia o caráter anti-humano de tal sistema. Como demonstramos, todo processo de valorização do capital pressupõe, para além da degradação ambiental-natural, a exploração do trabalho. Certamente essa é a questão central do capitalismo e da própria crise estrutural do capital. A expansão incontrolável e destrutiva do sistema de capital, com a produção e consumo supérfluos/descartáveis, corrói o trabalho com precarização e desemprego estrutural, e o conseqüente agravamento da miséria em escala planetária, são as manifestações e as retroalimentações mais nefastas da crise estrutural no mundo do trabalho (ANTUNES, 2009).

Obviamente a educação superior, principalmente a desenvolvida em universidades, e conseqüentemente o trabalhador docente, também são afetados por essa crise. Crescentemente esse nível de ensino é aproximado da lógica do mercado, reduzindo a própria função da universidade, a produção e a transmissão de conhecimento, em mercadoria. Para Santos (1999) com as mudanças em curso desde o final do século passado, as universidades enfrentam contradições que se expressam no âmbito de três crises: de hegemonia, de legitimidade e a institucional.

A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir seus objetivos. [...] A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos. A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes. (SANTOS, 1999, p. 165-6).

Nesse contexto, de acordo com o discurso dominante, caberia à universidade, e ao conjunto das instituições de ensino superior, encontrar soluções para suas contradições interno-específicas e, fundamentalmente, contribuir de forma significativa e central para promover a empregabilidade, o empreendedorismo e, conseqüentemente, superar o desemprego estrutural. Diante da crise estrutural a educação, especialmente o ensino superior,

é apontada por organismos internacionais como mecanismo eficaz para enfrentamento dos problemas econômicos e sociais do capital. Assim, as contradições estruturais do capital, degradantes da vida humana em todas as dimensões, cuja maior expressão é o desemprego crônico, são apontados como problemas a serem solucionados por meio da educação formal.

Norteados por esse pensamento, o ensino superior **deve desenvolver atitudes pró-ativas** frente ao mercado de trabalho e ao nascimento de novas áreas e formas de trabalho. Deve prestar maior atenção às maiores mudanças no mercado de trabalho, para **adaptá-las aos currículos e à organização dos estudos para circunstâncias cambiantes**, e dessa forma assegurar maiores oportunidades de emprego para os graduados. Mais importante, contudo, o ensino superior deve **contribuir para formar os mercados de trabalho do futuro**, seja através das funções tradicionais, seja através da ajuda para identificar novas necessidades regionais e locais, que levem a um desenvolvimento humano sustentável. (UNESCO, 1999, p. 54).

Certamente o termo chave da citação acima é o “mercado de trabalho”. Isso indica que o elemento central da crise das universidades consubstancia-se no seu distanciamento das exigências sociais contemporâneas, ou seja, das necessidades do mercado capitalista. Para resolver esse problema, é necessária a constituição de uma universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva (SGUISSARDI, 2004), uma universidade operacional ao capital (CHAUÍ, 1999). Esse processo, para além das questões que analisamos anteriormente, tem como eixo central a aproximação do trabalho docente universitário aos interesses do mercado, a partir da contrarreforma do Estado, com base em preceitos neoliberais. A compreensão de tal movimento, na realidade brasileira, será objeto de análise no próximo capítulo.

2 CONTRARREFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: INDICATIVOS DA PRIVATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA PARA O TRABALHO DOCENTE

*Privatizaram sua vida, seu trabalho,
sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa o seu passo em frente,
seu pão e seu salário.
E agora não contentes querem privatizar
o conhecimento, a sabedoria,
o pensamento, que só à humanidade pertence.*
(Privatizado, Bertolt Brecht)

Sem dúvidas, a reflexão de Bertolt Brecht (*apud* CITELLI, 2007), na epígrafe acima, representa, mais do que nunca, a realidade vivenciada pelos professores da educação superior. Em escala global presenciamos o maior entrelaçamento das funções da universidade, e conseqüentemente o trabalho docente, com as leis do mercado. De forma apologética os organismos internacionais, governos e instituições sociais de distintos países reivindicam, constroem e implementam mudanças para efetivar a aproximação universidade-capital. Em tal perspectiva, a educação superior, para cumprir sua função social, distante de questionar a ordem estabelecida, deve assumir papel proativo na consolidação das necessidades laborais flexíveis.

No presente capítulo, examinamos os pressupostos dessa tendência privatizante na educação superior nos países periféricos, especialmente no Brasil, para entendermos os princípios ideológicos, políticos, econômicos e legais que reconfiguram o trabalho docente desse nível de ensino. Partimos da seguinte premissa: a crise estrutural do capital induz processos de contrarreforma do Estado, expressos, centralmente, no alargamento do controle burguês sobre a aparelhagem estatal e, conseqüentemente, na ofensiva burguesa-estatal contra outrora direitos sociais, entre os quais a educação, precipuamente a de nível superior. Dessa forma, consideramos que a crescente adoção dos princípios neoliberais na condução da política educacional, especialmente para o nível superior, é elemento propulsor na redefinição do trabalho docente em sua crescente aproximação/submissão à lógica privada/mercantil.

Na primeira parte, abordamos os princípios e ações gerais da implementação da *Reforma neoliberal no Brasil*, em especial para a educação superior. Enfatizamos que esse processo consubstancia-se na adequação do Estado e das políticas sociais, entre as quais a educacional, à crise estrutural do capital. Entretanto, destacamos que esse processo, para além de “imposição” externa, deve ser apreendido como resultado de nossa formação capitalista periférica/dependente. Assim, buscamos perceber o papel central do Estado capitalista, sua

especificidade, na América Latina (especialmente no caso brasileiro), assentado no discurso desenvolvimentista, bem como a função da escola/universidade e dos docentes em tal formação/evolução. Ao final dessa primeira parte, abordamos ainda o esgotamento, com seu esvaziamento teórico, do modelo desenvolvimentista e a conseqüente inserção, ainda subalterna, aos princípios neoliberais da economia global. Elucidamos que para educação superior, e, conseqüentemente, para o trabalho docente, essa transição implica na aproximação crescente aos interesses e à lógica privada/mercantil.

Na segunda parte do capítulo analisamos as *Premissas da reconfiguração do trabalho docente na educação superior*. Em linhas gerais, estudamos criticamente os pressupostos e orientações do Banco Mundial, por seu papel protagonista na redefinição das políticas econômico-sociais nos países capitalistas periféricos, para a reforma da educação superior. E, ainda, posteriormente, evidenciamos como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, como principal instrumento específico/legal da política educacional brasileira, concilia os interesses hegemônicos do capital (nacional e internacional), induz à privatização da educação superior e, nesse sentido, pressupõe o ataque à universidade pública autônoma e crítica, assentada na indissociabilidade de suas funções de ensino, pesquisa e extensão. Tais modificações têm como um de seus elementos basilares a aproximação do trabalho docente da educação superior, incluindo as instituições públicas, à lógica mercantil.

2.1 Reforma neoliberal no Brasil: o Estado e a Educação Superior diante da crise estrutural do capital

Para compreendermos a (re)configuração do trabalho docente na educação superior, como parte do processo de contrarreforma educacional (em decorrência da redefinição da intervenção estatal no âmbito político-econômico-social), que adquire efetividade no Brasil a partir última década do século anterior, é fundamental também caracterizarmos o papel do Estado e dos sistemas de ensino na sociedade capitalista, especialmente em sua constituição no Brasil. Como veremos, o processo de acumulação capitalista e a reprodução ampliada do capital, com a necessária manutenção da exploração da força de trabalho, dependem, para reproduzir-se, da existência/intervenção do Estado. Sem o intervencionismo estatal, o modo de produção capitalista não teria os elementos fundamentais para a sua reprodução ampliada.

No caso brasileiro, essa intervenção é, inclusive, elemento central para a própria consolidação desse modo produtivo no país.

Em nossas análises, partimos do pressuposto basilar segundo o qual a origem/base do Estado (e de quaisquer formas de organizações políticas, filosóficas, religiosas e educacionais) são as condições materiais de produção. Não é a consciência, a vontade humana, ou qualquer ordenamento jurídico-político, a gênese da organização estatal e, muito menos, os sistemas de ensino. Em suma, toda e qualquer formação estatal, com seus sistemas formativos, está dialeticamente condicionada pela estrutura econômica da sociedade vigente.

A estrutura e o Estado provêm constantemente do processo de vida dos indivíduos determinados, mas desses indivíduos não tais como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim como *realmente* são, quer dizer, tal como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio. (MARX & ENGELS, 2007, p. 93).

Ancorado nessa perspectiva, entendemos que a origem do Estado é a sociedade de classes com a necessidade de preservação de interesses privados de determinados grupos, frações e, fundamentalmente, classes sociais: “O Estado é justamente uma consequência dessa divisão, ele começa a nascer quando surgem as classes e, com elas, a luta de classes.” (GRUPPI, 1985, p. 30). Essa compreensão é constituinte fundamental do próprio método empregado por Marx e Engels. Em linhas gerais, tal método é exposto no conhecido *Prefácio da Contribuição à crítica da economia política*. Segundo esse método, é a base econômica da sociedade que condiciona, em um processo histórico-dialético, a superestrutura social e, conseqüentemente, o Estado⁴⁵.

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades [...]. O guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, **a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política** e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. (MARX, 2008b, p. 47. *Grifos nossos*).

⁴⁵Conforme lembra Gruppi (1985) conceber o Estado como superestrutura social não significa considerá-lo como supérfluo ou acessório, pois, ao contrário disso, trata-se de elemento central/essencial para a reprodução das condições materiais da estrutura econômica.

Tal acepção expõe a necessidade de considerarmos como se desenvolve o modo de produção da vida material de dada sociedade, a fim de compreender a necessidade/função do Estado, enquanto elemento primordial da superestrutura jurídico-política, bem como a contribuição/papel dos sistemas educacionais e do trabalho docente numa *engenharia social*. Nessa perspectiva, entendemos que nas sociedades de classes o Estado cumpre uma função ideológica e administrativa de manutenção do controle/exploração de uma classe sobre outra. Porém, para tal, é fundamental que os sujeitos, fundamentalmente os explorados, não apreendam o papel essencial do Estado, por isso é apresentado, reafirmado e aparentemente concebido como aparelho autônomo, independente de posições de classes ou suas frações, o guardião responsável pela condução jurídico-político dos interesses coletivos da sociedade (HARNECKER, 1983).

Hegemonicamente, as instituições educativas, incluindo as de nível superior, bem como os docentes que nelas atuam, elementos/agentes dessa superestrutura jurídico-política, produzem/reproduzem/reforçam cotidianamente a noção de Estado autônomo/neutro. Como destaca Althusser (2008), a revolução burguesa, em sua luta política contra o sistema feudal, foi também a ascensão da Escola, em detrimento da Igreja, enquanto aparelho ideológico central de sustentação do regime vigente. Daí que mais educação implica em mais conformação à ordem burguesa, pois “pessoa ‘educada’ é a pessoa que pensa conforme os padrões da sociedade que foi moldada de acordo com ela, que recebeu e aceitou seus valores”. (ROSSI, 1986, p. 23).

Dessa forma, os sistemas de ensino, para garantir a instrução prática da classe trabalhadora, necessitam reforçar em tais instituições e no trabalho dos professores, a ideologia burguesa, ainda que autoproclamada neutra. Denunciado esse caráter, destaca Althusser:

Ora, é pela aprendizagem do que se reduz, no final das contas, a alguns “savoir-faire” definidos, revestidos pela inculcação maciça da ideologia da classe dominante que são por excelência, reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, [...] [e] os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista estão, naturalmente, encobertos e dissimulados por uma *ideologia da Escola que reina à escala universal*, já que se trata de uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (na medida em que... é laica), na qual os professores, respeitadores da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos “pais” (os quais são também livres, isto é, *proprietários* dos filhos), levam-nos a ter acesso à liberdade, à moralidade e à responsabilidade (ALTHUSSER, 2008, p. 169).

Em síntese, na sociedade capitalista, em última instância, também os sistemas de ensino, incluindo as instituições de educação superior, são instrumentos superestruturais condicionados pelas condições materiais de existência. Como demonstramos no capítulo anterior, no capitalismo a burguesia e o proletariado constituem-se em classes sociais antagônicas fundamentais, a primeira explorando permanentemente a segunda. Esse antagonismo/exploração é falseado através de instrumentos de dominação ideológica e jurídica, assentados na ideia do Estado como defensor da plena liberdade humana. Nessa acepção, a liberdade total seria adquirida a partir da liberdade econômica – caminho indispensável da liberdade política (FRIEDMAN, 1982). As ideologias dominantes, sustentadoras dos interesses econômicos dominantes, são assumidas/defendidas/materializadas no Estado (e fundamentalmente pelas instituições educacionais, entre as quais as de nível superior, por meio também do trabalho docente) como autônomas e garantidoras do interesse geral e do bem estar coletivo. Por isso, “noções de ‘justiça’, ‘direito’ e ‘liberdade’ são apresentadas como se tivessem um significado independente de qualquer interesse de classe específico.” (HARVEY, 2006, p. 81).

Conforme elucidada Lima (2006), o capitalismo, desde a sua mais simples célula (a mercadoria), necessita, para reproduzir-se em escala ampliada, da intervenção estatal. Assim, entendemos que no modo de produção capitalista o Estado constitui-se, em sentido estrito ou em última instância, em instrumento de dominação burguesa. Conforme expresso no *Manifesto do Partido Comunista*, “O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”. (MARX; ENGELS, 2010, p. 42).

Como destaca Coutinho (1996), para compreendermos como o Estado, seu executivo, cumpre sua função essencial/primordial, e adquire legitimidade político-ideológica para tal, precisamos analisá-lo no contexto da luta de classes, com possibilidade de embates entre suas frações, para apreender que mesmo estando sempre a favor da classe dominante, nem sempre é comandada literalmente por membro originário de tal classe (CARNOY, 1988)⁴⁶. Da mesma forma, também os sistemas educacionais vigentes, em todos os seus níveis, ainda que hegemonicamente reproduzam as necessidades burguesas, são espaços e resultados do enfrentamento das classes sociais antagônicas, e de suas distintas frações. A

⁴⁶ Destacamos que entendermos o papel e a atuação do Estado a partir da luta de classes, não significa que defendemos a disputa, por parte da classe trabalhadora, do poder executivo estatal. Como temos enfatizado a função central do Estado atual, independentemente da origem de classe dos seus governantes, é preservar os interesses da burguesia, enquanto classe dominante. Para nós, a disputa a ser travada pela classe trabalhadora é para superar o capital e, conseqüentemente, o Estado, e ainda, nos limites da sociedade burguesa, reivindicar autonomamente, com postura classista, os direitos sociais e trabalhistas.

própria constituição da educação enquanto política social, bem como o grau da abrangência da mesma, é resultado, como as demais políticas, da luta de classes. E, assim sendo, sua efetivação se deu/dá de forma diversa entre os países, “dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições de força no âmbito do Estado” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 64).

Assim, para além de instrumentos mecânicos de reprodução dos interesses burgueses, devemos compreender a instituição educacional também no contexto das “contradições internas à sociedade capitalista [...], podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsionasse a tendência da transformação dessa sociedade.” (SAVIANI, 2005, p. 92). Na mesma perspectiva Neves enfatiza que:

A escola [e demais instituições formais de educação], enquanto instrumento de conformismo científico-tecnológico, expressão contemporânea da sociabilidade humana, ao mesmo tempo em que veicula ideologias reprodutoras das relações sociais dominantes, veicula também ideologias antagônicas e contraditórias. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola é, ao mesmo tempo reprodutora das relações sociais de produção capitalista e espaço de luta de classes, para superar estas relações. (NEVES, 2002, p. 23-4).

Essa compreensão pressupõe que o trabalho docente, para além das determinações expostas no capítulo anterior, está diretamente relacionado com a contradição, não apenas por opor-se enquanto classe, ou fração, à burguesia. O trabalho docente também não pode ser visto apenas sob a ótica da reprodução, pois isso desconsidera o processo histórico-dialético, com suas contradições, que o condiciona. Os professores, além de trabalhadores, são sujeitos fundamentais na “conformação” dos demais integrantes da classe social que o comporta. Assim, quanto mais os docentes estejam vinculados a organizações e princípios radicalmente antagônicos ao capital, maior será sua contribuição em prol dos trabalhadores na luta contra a burguesia e, conseqüentemente, o Estado que a mantém. Em suma, trata-se de compreender também “o trabalho docente como [potencialmente] transformador da realidade. O docente é um agente de transformação.” (DAL ROSSO, 2011, p. 25).

Como temos indicado, devemos observar que o Estado tem sua existência/atuação essencialmente determinada pelas condições materiais de produção, mas essa intervenção também está dialeticamente relacionada à luta de classes em cada momento conjuntural. Ainda que atue sempre em prol dos interesses do capital, no caso do Estado moderno/capitalista, isso não significa responder a necessidades específicas de cada fração da burguesia: a intervenção estatal atende aos anseios gerais do capital ora beneficiando

determinada fração, ora outra (dependendo do grupo com maior controle político sobre o próprio aparelho estatal). Pelo exposto, compreendemos que também as políticas sociais, entre as quais as educacionais, serão resultados da luta de classes que tencionam a atuação estatal. Observemos que para atender seus propósitos essenciais e reafirmar sua noção de igualdade e liberdade o Estado capitalista deve ter legitimidade política, necessitando de consenso social e isso pressupõe garantia de certos direitos e políticas que não são interesses imediatos do capital (HARVEY, 2005). Ou seja, o Estado,

[...] para exercer, no plano estrito do jogo econômico, o papel de “comitê executivo” da burguesia [...] deve legitimar-se *politicamente* incorporando outros protagonistas sócio-políticos. O alargamento de sua base de sustentação e legitimação sócio-política, mediante a generalização e institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais, permite-lhe organizar um *consenso* que assegura seu desempenho. (NETTO, 2011a, p. 27).

Desse modo, ao buscar garantir tal consenso, o Estado também atua como “minimizador” das mazelas sociais ocasionadas pela exploração capitalista e garantidor de exército de reserva da força de trabalho (LIMA, 2006). Isso também reforça a noção de um Estado neutro, autônomo, protetor dos anseios coletivos da sociedade. Como destacamos, a educação formal, incluindo as instituições de ensino superior, é indispensável para tal processo.

Toda “variação” na intervenção do Estado, dependendo da correlação de forças sociais em luta, permite-nos compreender que o mesmo possui certo grau de “autonomia” diante dos interesses específicos da classe dominante. Compreender o Estado como inserido na luta de classes pressupõe atribuímos à sua atuação uma autonomia relativa pois ainda que essencialmente o Estado exista a fim de preservar os interesses do capital, para efetivar tal objetivo/função, necessita também intervir, em determinadas ocasiões, em benefício imediato de interesses sociais distintos dos almejados pela burguesia. Isso tudo nos indica ser “inapropriado considerar o Estado capitalista como nada mais do que uma grande conspiração capitalista para exploração dos trabalhadores.” (HARVEY, 2006, p. 88). Até mesmo para preservar o modo de produção capitalista, a intervenção estatal necessita utilizar de tal prerrogativa, de sua autonomia relativa.

Em situações excepcionais, em que determinada classe ou fração não tem condições de controlar o Estado, a autonomia relativa é evidenciada. Exemplo dessa excepcionalidade é exposto em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, no qual Marx analisa a história da luta de classes na França, 1848-1851, que possibilitaram ao medíocre Luís Bonaparte a ascensão ao

poder (MARX, 2011). Situações como essa configuram a constituição da categoria marxista “bonapartismo”, indicativo da autonomia relativa do Estado.

A categoria “bonapartismo” foi utilizada por Marx para definir o regime instituído na França pelo golpe dado por Luís Bonaparte em 1851. Em termos gerais, o “bonapartismo” expressa um tipo de regime no qual o Estado (e por consequência a própria figura do chefe de Estado) parece se elevar por cima das classes sociais em conflito para assegurar a “ordem” e a “paz social”, dada a impossibilidade de qualquer classe ou fração de classe resolver sozinha a questão do poder. Para manter-se ou classe dominante, a burguesia necessitaria abdicar, ela própria, da direção política “direta” da nação, relegando tal função ao aparelho de Estado, com destaque para a burocracia e as Forças Armadas. (DEMIER, 2009, p. 1).

Como nos lembra Harnecker (1983) o bonapartismo indica que em dada situação momentânea a classe economicamente dominante não tem, efetivamente, hegemonia política plena, para dirigir o aparelho estatal. Isso, no capitalismo, significa que para preservar sua propriedade e seus interesses econômicos, a burguesia faz acordos/concessões na administração política. Ressaltamos que para Marx (2008b) essa excepcionalidade não anula o papel central do Estado, de servir, em última instância, aos interesses da classe economicamente dominadora (CARNOY, 1988; HARVEY, 2006). “Na condição de Poder Executivo que se tornou independente, Bonaparte sente-se chamado a **assegurar a ordem burguesa.**” (MARX, 2011, p. 150. *Grifos nosso*). Nesse sentido, mesmo em tal excepcionalidade, o Estado não deixa de servir aos interesses da classe economicamente dominante.

As considerações que fizemos acima nos auxiliarão a perceber que o processo de reforma neoliberal, desencadeada a partir do final do século XX, não implica essencialmente a limitação estatal ao chamado Estado mínimo. Trata-se muito mais de rearranjos jurídico-políticos, com sérias e negativas implicações sociais, que reduzem a atuação estatal no campo político-social e, simultaneamente, ampliam o controle capitalista, principalmente de sua fração fictício-financeira, sobre o Estado, um mínimo para o social e máximo para o capital. Esse reordenamento tem como elemento originário exatamente a retração, em consequência de maior controle burguês, da capacidade de organização e luta da classe trabalhadora, incluindo os docentes, provocada também pela fragmentação e precarização das condições de trabalho (conforme analisamos no capítulo anterior).

No caso brasileiro, a compreensão desse processo e de suas implicações para a universidade pública e aos docentes dessa instituição exige ainda que observemos a consolidação do capitalismo no país. Conforme enfatiza Fernandes (2005), é fundamental

verificarmos como a revolução burguesa ocorreu no Brasil e considerar o seu caráter dependente, com suas especificidades de capitalismo “atrasado”. Como destaca Lima (2007) essa análise nos possibilitará analisar com mais concretude o processo de contrarreforma da educação superior desenvolvida no país a partir dos princípios econômicos neoliberais e monitorada por organismos financeiros internacionais.

2.1.1 Capitalismo dependente: a educação superior no contexto desenvolvimentista brasileiro

A inserção/relação do Brasil na economia capitalista, como no conjunto dos países latino-americanos, deve ser analisada no contexto do movimento mundial do capital, fundamentalmente articulada ao imperialismo norte-americano (FERNANDES, 2009), mas também a partir das especificidades histórico-conjunturais internas. É preciso ressaltar que o Brasil, como país capitalista periférico, não esteve/está em estágio preliminar de desenvolvimento, mas sim articulado orgânica e especificamente ao capitalismo global⁴⁷. Assim, na análise do capitalismo brasileiro, é necessário romper com o modelo dualista desenvolvido a partir das orientações do modelo cepalino, segundo o qual o subdesenvolvimento é etapa preliminar (caminho) para o desenvolvimento capitalista.

O “subdesenvolvimento” pareceria a forma própria de ser das economias pré-industriais penetradas pelo capitalismo, em “trânsito”, portanto, para as formas mais avançadas e sedimentadas deste; todavia, uma tal postulação esquece que o “subdesenvolvimento” é precisamente uma “produção” da expansão do capitalismo. (OLIVEIRA, 2003, p. 32-3).

O rompimento com a análise harmônica, linear e desenvolvimentista significa também considerar que a consolidação do capitalismo no país, e noutros países latino-americanos, ao longo do século XX, não ocorreu apenas pelo viés economicista e externo. Para além de interesses das potências econômicas mundiais, há motivações e acomodações político-econômicas locais. Como enfatiza Ricardo Antunes, em apresentação de livro de Florestan Fernandes (FERNANDES, 2009), a análise feita por esse sociólogo marxista nos evidencia que para além de pressões exclusivamente externas o Brasil historicamente desenvolveu-se sem grandes rupturas, realizando constantemente uma “conciliação *pele alto*, excludente em relação à classe trabalhadora e sempre de prontidão para o exercício da

⁴⁷Cabe ressaltarmos que não há modelo linear/único de consolidação do capitalismo nas distintas nações ou regiões. Como enfatiza Chilcote (2009) inexistiu uma simetria rígida de caminhos seguidos entre os países capitalistas centrais e os periféricos.

contrarrevolução, encontrou na *dependência* e no *subdesenvolvimento* a sua forma de *integração para fora e desintegração para dentro*.” (p. 12). Essa submissão tem como consequência central a manutenção da histórica exclusão social de parte significativa da população latino-americana.

Os países latino-americanos enfrentam duas realidades áspers: 1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real. [...] Os setores sociais que possuem o controle das sociedades latino-americanas são tão interessados e responsáveis por essa situação quanto os grupos externos, que dela tiram proveito. Dependência e subdesenvolvimento são um bom negócio para os dois lados. (FERNANDES, 2009, p. 34).

A formação do capitalismo dependente na região ocorre, historicamente, a partir de um acordo entre os objetivos da classe dominante local, principalmente a burguesia nacional, e o capital internacional (tendo nas últimas décadas a hegemonia norte-americana). Assim sendo, é necessário destacarmos que a consolidação, o papel e o significado dos Estados intervencionistas na América Latina não podem ser compreendidos a partir de modelos teóricos universais ou dos determinantes exclusivamente externos. É necessário perceber a especificidade histórica e conjuntural (da qual também fazem parte elementos externos) que engloba interesses de classes e suas frações na constituição dos Estados nacionais na região. Para tal é possível/necessário “alinhar, na linha de alguns marxistas contemporâneos, outro ponto de partida que permite uma releitura mais fecunda da problemática latino-americana, em torno das especificidades do seu capitalismo” (FIORI, 2003, p. 105).

Nesse sentido, o Estado, nos países latino-americanos, sempre assumiu papel protagonista na consolidação do capitalismo. A burguesia local, articulada ao capital internacional, não necessitou constituir-se preliminarmente em classe economicamente dominante, para posteriormente adquirir hegemonia política (controle do Estado). A ação estatal construiu inclusive condições de infraestrutura para garantir a revolução burguesa na região. Tudo isso mascarado com a noção de Estados interventores que se apresentam “acima” dos interesses de classes e responsável pelo projeto de desenvolvimento da nação como um todo.

No Brasil, desde o início da industrialização, década de 1930, até a crise político-econômica dos anos 1980, a atuação estatal foi orientada a partir do modelo desenvolvimentista (OLIVEIRA, 2003). O Estado interventor constituiu-se no principal

responsável pelo fortalecimento da indústria e constituição dos pilares estruturais necessários à consolidação do capitalismo no país (FIORI, 2003). Historicamente coube ao Estado estabelecer as bases necessárias à “modernização” do país e conformar/controlar a classe trabalhadora nacional.

Como expressa Neves (2000), a constituição do modelo desenvolvimentista e sua decadência no Brasil, confunde-se com a história de implantação, e declínio, do regime de acumulação rígida, fordista, no país. Em tal movimento, é necessário percebermos ainda que o sistema educacional se constitui para fornecer a “conformação”, instrumental e ideológica, da força de trabalho indispensável para atender às necessidades fordista-desenvolvimentistas. Em suma, “as exigências do novo modo de produção e do consumo ocasionaram modificações importantes na forma de conceber a educação, tendo o Estado como o principal fomentador das políticas educacionais.” (GOMIDE; SOUZA, SANTOS, 2012, p. 1119).

Especificamente para a educação superior, esse período foi promissor e crítico. Promissor pelo fato de possibilitar a sua expansão, ainda que bastante limitada em números absolutos, para além de quadros restritos das classes economicamente dominantes⁴⁸. E ao mesmo tempo crítico, pois diante da crescente demanda e da incapacidade do Estado em respondê-la, por priorizar os níveis mais diretamente vinculados à formação instrumental exigida pela produção fordista, tal expansão se deu sempre com considerável participação de instituições e matrículas no setor privado. Os dados apresentados na **Tabela 1** demonstram os primórdios desse processo.

Tabela 1: Estabelecimentos e matrículas na educação superior, por setor público e privado, no Brasil (1933-1945)

Ano	Estabelecimentos					Matrículas				
	Total	Público		Privado		Total	Público		Privado	
		Núm.	%	Núm.	%		Núm.	%	Núm.	%
1933	411	146	35,6	265	64,4	33.723	18.986	56,3	14.737	43,7
1945	620	229	36,9	391	63,1	40.975	21.307	52,0	19.668	48,0
Δ %	50,9	56,8	-	47,5	-	21,5	12,2	-	33,5	-

Fonte: Barreyro (2008) – Adaptada.

Como vemos, considerando o período em questão o número de instituições cresceu 50,9%, com maior expansão nas IES públicas (56,6%), que ampliou a diferença em 1,3% em relação aos estabelecimentos privados (que ainda assim tiveram crescimento de 47,5).

⁴⁸Cunha (2007a) ressalta que já em meados da década de 1930 a maior parte dos alunos do ensino superior era oriunda de camadas sociais intermediárias (filhos de funcionários do aparelho estatal e empresas privadas, e ainda de profissionais liberais).

Também observamos uma expansão no número de matrículas, em patamares bastante inferiores (21,5%), comparados aos das IES, impulsionada principalmente pelo setor privado; as matrículas públicas cresceram apenas 12,2%, enquanto privadas 33,5%, reduzindo assim o percentual de matrículas públicas de 56,3% para 52,0%, entre 1930-1945, e, conseqüentemente, aumentando o percentual de matrículas privadas em 4,3% (subindo de 43,7% para 48,0%). Em suma, a expansão da educação superior entre 1930-1945 se deu no número de IES e de matrículas, sendo que no caso das primeiras, das IES, o maior crescimento foi no setor público, e no das matrículas, no setor privado.

A Era de Vargas foi pródiga para com o setor privado em expansão. Além de estabelecer a imunidade fiscal para as instituições educacionais privadas, em todos os níveis, reconheceu a primeira universidade privada, a Católica do Rio de Janeiro. No que diz respeito ao setor público do ensino superior, a atuação varguista foi predominantemente de caráter controlador. Centralista ao extremo, transformou a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, com a pretensão de fazê-la parâmetro destinado a submeter as iniciativas federalistas que despontavam em São Paulo, no Rio Grande do Sul e no próprio Distrito Federal. (CUNHA, 2004, p. 801).

Cabe destacarmos que a grande maioria dos estabelecimentos existentes consubstanciava-se em instituições isoladas, ou seja, não universitárias. Segundo as indicações de Cunha (2007a), antes de 1930 havia no Brasil apenas três universidades⁴⁹ e durante o governo Vargas (1930-1945) foram criadas apenas mais duas instituições⁵⁰.

Além disso, é oportuno considerar que, no período em análise, não havia obrigatoriedade legal com a gratuidade das matrículas nas IES públicas, questão mantida por um longo tempo. Cunha (2007b), comparando a Constituição Federal de 1946 e a Constituição Estadual de São Paulo de 1947, considerando a questão da gratuidade do ensino superior, mostra como aquela unidade da federação avançou no estabelecimento da gratuidade. Enfim, mesmo nas IES públicas havia a possibilidade de comercialização do ensino, garantida a gratuidade apenas para os que provassem insuficiência financeira para custeá-lo.

A Constituição paulista, de 1947, foi mais longe que a federal nessa questão. Se esta dizia que o ensino dos diferentes ramos seria ministrada pelos poderes públicos, sendo livre à iniciativa particular, aquela, sem ferir esse princípio, proclamava que o ensino seria ministrado *primordialmente* pelo governo, sendo livre todavia à iniciativa privada, a qual o poder público ampararia quando objetivasse o ensino gratuito das “classes menos favorecidas”. Além disso, a Constituição paulista determinava a gratuidade

⁴⁹A do Rio de Janeiro (1920), a de Minas Gerais (1927) e a Escola de Engenharia de Porto Alegre (1986) que, segundo Cunha (2007a) poderia, por suas funções então desenvolvidas, ser considerada universidade.

⁵⁰Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo e, em 1940, as Faculdades Católicas (posteriormente transformadas em Universidades).

do ensino oficial nas escolas de todos os graus, sem distinguir as “classes menos favorecidas” ou aqueles que tivessem “falta ou insuficiência de recursos”. (CUNHA, 2007b, p. 76).

Seja como for, o processo de expansão de estabelecimentos e matrículas, públicos e privados, em resposta às demandas por maior qualificação de parcela da força de trabalho, bem como da crescente reivindicação sociais em torno da educação, ou ainda, por necessidade de controle estatal no âmbito político-ideológico, manteve-se durante todo período nacional-desenvolvimentista-fordista. Neves (2000) destaca que, na vigência do Estado populista (1946-1964), para responder à exigência por mão-de-obra mais especializada, o ensino superior obteve as maiores taxas de expansão no setor educacional: entre 1939 e 1959 esse crescimento foi de 307,8%%. Como mostra Fernandes (1975), a década de 1950, consistiu na fase de maior aceleração do crescimento quantitativo das matrículas, com a criação de 43% das instituições de educação superior “existentes em 1960; e ocorreu, paralelamente, um aumento substancial das matrículas (37.584, em 1950, são 87.603, em 1959, significando que se elevou em mais de duas vezes, naquela década)”. (FERNANDES, 1975, p. 65). Na Tabela 2 evidenciamos esse crescimento nas matrículas e sua distribuição por categoria administrativa.

Tabela 2: Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria administrativa, público e privado (1945-1964)

Ano	Total	Público		Privado	
		Núm.	%	Núm.	%
1945	40.975	21.307	52,0	19.668	48,0
1964	142.386	87.665	61,6	54.721	38,4
Δ %	247,5	311,4	-	178,2	-

Fonte: Barreyro (2008); Sguissardi (2008a) – Adaptada.

Os dados demonstram o espetacular crescimento percentual nas matrículas. Com crescimento de 247,5%, mais que se triplicou o número de matrículas. Também chama atenção o fato desse crescimento ter ocorrido de forma mais expressiva nas instituições públicas, passando de 21.307 para 87.665, um aumento na ordem de 311,4%. Com isso, ainda que também o aumento das matrículas no setor privado tenha sido expressivo, 178,2%, ampliou-se a diferença entre matrículas públicas e privadas em quase 10% pois 61,6% dos alunos matriculados na educação superior em 1964 estavam em IES públicas, enquanto em 1945 esse percentual era de 52,0%.

Esse processo expansionista das matrículas públicas foi, fundamentalmente, resultado da “federalização” de instituições estaduais, municipais e privadas, a partir da Lei

1.254/1950. Com a Lei, diversos estabelecimentos isolados, mantidos por outros entes federados e pela iniciativa privada, foram assumidas pela União, o que levou também à efetivação dos professores catedráticos que passavam a compor o quadro federal. Isso não só ampliou o número de instituições universitárias⁵¹, em função da fusão de instituições isoladas, como proporcionou crescimento exponencial das matrículas nas universidades.

Nos últimos dez anos da república populista (1954/64), o ensino superior estava organizado de forma predominantemente universitária: a participação das universidades no total de matrículas era de 65%. As numerosas “federalizações” ocorridas em 1950 fizeram que houvesse nas capitais de certos estados um número tal de escolas isoladas mantidas pela União que propiciava sua aglutinação em universidades. O mesmo ocorreu com as faculdades católicas, as quais foram progressivamente se integrando em universidades. (CUNHA, 2007b, p. 79).

Cabe também destacarmos que durante o processo de federalização, ainda que legalmente não se tenha garantido a educação superior pública gratuita, os valores das taxas, muito em função da reivindicação estudantil pelo fim das cobranças, não foram atualizados, “até que, corroídas pela inflação, já não valia a pena cobrá-las, por ínfimas que eram” (CUNHA, 2007b, p. 77). Como destaca Fávero (2000) nesse período, especialmente na década de 1960, registrou-se forte movimento de professores, estudantes e da opinião pública sobre a necessidade de reformulação da universidade brasileira. Entre outras questões, reivindicava-se a extinção do regime de cátedra. Entretanto, as “reformas” serão efetivadas já no período ditatorial-militar.

Em síntese, a positividade da expansão proporcionada no período de 1946-1964 pode ser indicada a partir de três elementos complementares: a) o crescimento histórico, até então, das matrículas; b) a ampliação das instituições universitárias, principalmente aquelas mantidas pela União; c) redução/eliminação gradativa das cobranças de taxas nas instituições oficiais, avançando na concepção da educação enquanto direito e, assim sendo, gratuita. Tais elementos representavam para o trabalho docente melhorias importantes, como a ampliação da efetivação, com salários melhores, via federalização, de parte significativa do quadro das antigas IES privadas, municipais e estaduais.

Após o Golpe Militar de 1964, a tendência expansionista será acentuada. Porém, ao contrário do período anterior, será o setor privado o principal responsável pelo crescimento das matrículas. Essa expansão privada foi resultado de ações deliberadas do Estado. Como

⁵¹ Em 1954 tínhamos 16 universidades, das quais 11 eram públicas. Até 1964 foram criadas mais 22 instituições universitárias, sendo 17 públicas e 5 privadas. Assim, ao final do período populista tínhamos 38 universidades, das quais 28 eram mantidas pelo Estado (CUNHA, 2007b).

expressa Chaves (2005), no Regime Militar o ensino superior passou por mudanças, consubstanciadas na Lei 5.540/1968 e fundamentadas nos Acordos MEC-USAID, estabelecidos entre o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a USAID (United States Agency for International Development). Entre outras questões, com a Lei 5.540/1968 extinguiu-se a cátedra, instituiu-se o regime de tempo integral e dedicação exclusiva para os docentes, dividiu-se a formação de graduação em dois ciclos (básico e profissional) com sistema de créditos por disciplinas e periodicidades semestrais. Assentada no tecnicismo pedagógico e no autoritarismo, essa Lei foi construída com base no modelo norte-americano, tendo na pós-graduação também dois níveis, de mestrado e doutorado. Em que pese esse período ter sido promissor para a consolidação da pós-graduação nas principais universidades do país, e ainda tenha expandido as instituições e matrículas públicas, sua marca central é a expansão privada da educação superior.

As universidades públicas receberam recursos que permitiram a montagem do ensino pós-graduado e a institucionalização da profissão docente; os câmpus [sic.] universitários foram edificadas, com laboratórios e facilidades inéditas em nosso país; novas universidades federais e estaduais foram criadas, e as antigas expandiram suas atividades. Em contrapartida, as instituições privadas receberam incentivos diretos e indiretos inéditos, que, aliados à representação majoritariamente privatista do Conselho Federal de Educação (CFE), propiciaram novo surto de expansão. (CUNHA, 2004, p. 801).

Esse novo surto consistia no crescimento das matrículas via instituições privadas. Além do predomínio de representantes privatistas no Conselho Federal de Educação (CFE), outro fator importante para a expansão da iniciativa privada no ensino superior brasileiro consistiu em “subsídios governamentais, instituídos para esse setor, fosse por meio de transferência de recursos, a fundo perdido e a juros negativos, fosse por meio do crédito educativo” (CHAVES, 2005, p. 121). O resultado de tal política pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3: Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria administrativa, público e privado (1964-1994)

Ano	Total	Público		Privado	
		Número	%	Número	%
1964	142.386	87.665	61,6	54.721	38,4
1974	937.593	341.028	36,4	596.565	63,5
1984	1.399.539	571.879	40,9	827.660	59,1
1994	1.661.034	690.450	41,6	970.584	58,4
$\Delta\%$	1.066,6	687,6	-	1.673,7	-

Fonte: Sguissardi (2008a) – Adaptada.

Como vemos, ainda na vigência do ideário desenvolvimentista a educação superior privada passou a ter hegemonia no número de matrículas no ensino superior. Ainda que tivéssemos uma expansão considerável (687,6%) nas matrículas públicas, esse índice foi bastante aquém, menos da metade, do crescimento no setor privado (1.673,7%). A expansão acelerada das matrículas privadas teve seu ápice na primeira década (1964-1974), com quase dois terços do total de matrículas, e a partir de então, ainda que com leve declínio percentual, esse setor comportou a maior parte dos alunos no ensino superior. A mesma tendência pode ser observada no que diz respeito ao crescimento das IES, conforme dados da Tabela 4.

Tabela 4: Evolução das IES no Brasil, por categoria administrativa, público e privado (1960-1990)

Ano	Total	Público		Privado	
		Número	%	Número	%
1960	260	146	56,2	114	43,8
1970	619	184	29,7	435	70,3
1980	882	200	22,7	682	77,3
1990	918	222	24,2	696	75,8
$\Delta\%$	253,1	52,1	-	510,5	-

Fonte: Minto (2006) – Adaptada.

Registramos crescimento considerável (253,1%) também no número de IES. Tal expansão foi provocada, sobretudo, pela rede privada que em 1960, possuía 114 estabelecimentos, 43,8% do total, e em 1990 registrava 696 IES, crescimento de 510,5%, passando, assim, a assumir a maioria das IES, com 75,8% das 918 existentes (o ápice dessa relação em favor dos estabelecimentos privados foi 1980, com 77,3%).

Para o trabalho docente, conforme mostra a Tabela 5, o período em questão também registrou elevado crescimento nas contratações, mas com pouca alteração da relação proporcional entre público e privado, mantendo-se a maioria (54,6%) no setor público.

Tabela 5: Evolução docente no ensino superior no Brasil, por categoria administrativa, público e privado (1960-1990)

Ano	Total	Público		Privado	
		Número	%	Número	%
1960	21.064	12.089	57,4	8.975	42,6
1970	54.389	33.374	61,4	21.015	38,6
1980	109.788	60.337	55,0	49.451	45,0
1990	131.641	71.904	54,6	59.737	45,4
$\Delta\%$	525,0	494,8	-	565,6	-

Fonte: Minto (2006) – Adaptada.

Ao considerarmos os números da Tabela 5 em conjunto com a Tabela 4, identificamos que havia uma tendência nas IES públicas de concentrarem maior número de professores.

O crescimento exponencial das matrículas, instituições e docentes no período militar, com predomínio da expansão privada, indica-nos ainda outra situação importante, a tendência do trabalho docente precário. As instituições privadas concentravam menor número de professores e, em contrapartida, maior número de instituições e matrículas. Assim, tendia a existir em tal espaço maior precarização e intensificação do trabalho dos professores. Estudos realizados sobre o período, em especial entre 1978 e 1989, indicavam a insatisfação do conjunto dos docentes com as condições laborais e os rumos da educação superior.

Muitos documentos analisados sobre o trabalho docente, deste período [1978-1989], trazem a marca destas intenções, refletindo ainda diversos movimentos que questionavam tanto os direcionamentos instalados pelo regime militar, quanto os novos ditames postos pelas tentativas de modernização do sistema de educação superior, pelo alto, a partir de governos que tentaram implementar políticas, voltadas para o controle e hierarquização das instituições e o para o aumento de sua produtividade. É preciso não esquecer que, a partir de meados da década de 1980, as propostas de reformas gerenciais, apontando para a urgente necessidade de avaliação/modernização das universidades, despontam com intensidade, trazendo os primeiros reflexos para o trabalho acadêmico, baseados nas idéias de eficiência, racionalização e produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização. (MANCEBO, 2004a, p. 245).

Com o esgotamento do ideário desenvolvimentista e a adoção de políticas neoliberais, o processo de privatização da educação superior, via matrículas e instituições privadas/mercantil, se intensificará. Além disso, como veremos, a contrarreforma neoliberal introduzirá crescentemente, por meio de medidas político-legais, a lógica do mercado na condução da política educacional como um todo. Assim, também as instituições de educação superior públicas, incluindo as universidades federais, e os trabalhadores docentes são induzidos a terem como parâmetros balizadores de suas funções e relações sociais o modelo privado/mercantil.

2.1.2 A reforma neoliberal no Brasil: parâmetros da contrarreforma da educação superior

O esgotamento do modelo desenvolvimentista, com a conseqüente crise do Estado interventor brasileiro, constituíram as bases de justificativa, com forte apego ideológico, da necessidade de ajustes estruturais no país na última década do século XX. Behring (2008)

evidencia que um conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais, desencadeados na década de 1980, criou as condições propícias para a contrarreforma do Estado brasileiro a partir dos princípios neoliberais. Entre tais condições, podemos destacar o crescente endividamento público, com elevados índices de inflação em função do intervencionismo estatal do modelo desenvolvimentista; a ampliação das reivindicações sindical e popular por direitos democráticos, ocasionando uma crise política em torno de distintos projetos sociais⁵²; e a crise do intervencionismo estatal brasileiro (expressa no fracasso do projeto desenvolvimentista e nas críticas sociais a seus objetivos), que apontava a necessidade de reformas estruturais no Estado.

Tais mudanças devem ser compreendidas a partir de um duplo movimento: a) de forma estrita considerando a especificidade da formação capitalista no Brasil (e suas crises) e sua inserção subalterna no mercado/produção mundial; b) de forma ampla a partir da reestruturação produtiva do capitalismo desencadeada no último quarto do século passado e a consequente liberalização dos mercados nacionais. É a conjugação dos interesses dos grandes grupos econômicos estrangeiros e locais que fundamentam o discurso e prática governamental, com ênfase na reforma neoliberal do Estado (incluindo a contrarreforma universitária, com a aproximação crescente da educação superior e, consequentemente, do trabalho docente à esfera privada/mercantil).

Enquanto orientações gerais desse processo, podemos citar a liberalização dos mercados nacionais e a instituição de políticas de ajustes fiscais, com o objetivo de reduzir a atuação do Estado e ampliar a esfera do mercado (por isso os ataques às políticas e direitos outrora considerados sociais). É ressaltado que a intervenção econômica estatal inibe o livre arbítrio dos consumidores. Trata-se da reafirmação de princípios neoliberais, os quais enfatizam, como mecanismo para o bem-estar humano, “as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livres comércio.” (HARVEY, 2011b,

⁵² O processo de transição à democratização do país, pondo fim ao regime militar, apresentou como uma de suas características centrais, inclusive decisivo para a redemocratização, o fortalecimento do movimento sindical e popular, cuja maior expressão política foi a fundação da CUT e do PT. O crescimento dessa força política colocava em risco, principalmente, na eleição presidencial de 1989, com a possibilidade de eleição de Lula (PT) sair vitorioso no segundo turno eleitoral, o projeto conservador-burguês historicamente consolidado no país. “Dessa forma, para além da crise econômica que se arrastava, configurou-se uma crise política, delimitada pelo avanço do movimento sindical e popular, colocando-se como alternativa de poder, combinando-se explosivamente à fragmentação da burguesia brasileira, num período grávido de possibilidades de aprofundamento da democracia política e econômica, mas também repleto de tendências regressivas e conservadoras ainda fortes e arraigadas na sociedade brasileira, mesmo depois de tão intenso acúmulo de forças pelos trabalhadores e movimentos populares.” (BEHRING, 2008, p. 144).

p. 12). Para tal, é fundamental reajustar o papel do Estado na condução das políticas econômico-sociais, para preservar as liberdades individuais, segundo os parâmetros do capital, no livre mercado e livre comércio. Em contrapartida, as políticas e direitos sociais passam a ser considerados como “serviços” oferecidos pelo Estado, em parceria com a sociedade civil ou pelo mercado. Assim sendo, a intervenção estatal deve limitar-se no âmbito social e ampliar-se na efetivação do projeto econômico liberal/burguês.

As corporações imperialistas, o grande capital, implementam a erosão das regulações estatais visando claramente à liquidação de direitos sociais, ao assalto ao patrimônio e ao fundo públicos, com a “desregulamentação” sendo apresentada como “modernização” que valoriza a “sociedade civil”, liberando-a da tutela do “Estado protetor” – e há lugar, nessa construção ideológica, para a defesa da “liberdade”, da “cidadania” e da “democracia”. (NETTO, 2010, p. 17).

Como veremos, esse processo trará implicações significativas ao trabalho dos docentes do ensino superior. No plano geral, a educação, particularmente a superior, enquanto política pública, é paulatinamente adequada aos princípios gerenciais do neoliberalismo, com crescente contingenciamento/otimização do financiamento estatal e, paralelamente, ampliação do espaço privado (envolvendo a atuação via ONG e as parcerias público-privado). Em suma, presenciamos um conjunto de mudanças “que configurou a educação como um campo de exploração lucrativa para o capital em crise e aprofundou sua função política, econômica e ideo-cultural de reprodução da concepção burguesa de mundo” (LIMA, 2011, p. 87).

Nesse processo, cabe destacar o papel desempenhado por organizações econômicas externas, defensoras dos interesses do capital. Os organismos financeiros internacionais (principalmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional) consubstanciam-se em instituições centrais para estabelecimento, implementação e controle de tais diretrizes.

O papel dos organismos internacionais na elaboração e difusão dos valores e concepções que constituem este projeto de dominação tem sido fundamental. As políticas promovidas por estes sujeitos políticos coletivos do capital – Grupo BM, UNESCO e, mais recentemente, a OMC – vêm orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo. (LIMA, 2007, p. 51).

Como enfatiza Behring (2008) essas orientações encontraram “solo fértil” no Brasil dos anos 1990. Como resultado de pressões dos organismos e acordos financeiros internacionais e com o aval da burguesia brasileira, o Brasil passou a adotar políticas de redução da atuação social do Estado e ampliação da esfera do mercado. Trata-se de ajustes que visam “reformular” o Estado a partir dos princípios neoliberais: **“reformas” que desestruturam políticas sociais e atacam os direitos da classe trabalhadora, por isso**

trata-se de uma contrarreforma (BEHRING, 2008). Explicitamente o discurso burguês/governamental anuncia que o Estado, que no caso brasileiro não chegou sequer a garantir direitos sociais efetivos para o conjunto da população, “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12)”.

Lima (2007) destaca que a implantação do neoliberalismo ocorreu em três fases organicamente vinculadas. A primeira fase no governo Collor de Melo, do Partido da Renovação Nacional (PRN) e Itamar Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), explicitamente afinada ao Consenso de Washington⁵³, iniciou a liberalização do comércio e a política de privatização de empresas públicas e, fundamentalmente, impulsionou a retração do movimento sindical classista a partir da criação da Força Sindical e da adesão da Central Única dos Trabalhadores (CUT) ao sindicalismo propositivo. Na segunda fase, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1994, para o período 1995-1998, o aparelho de Estado brasileiro passará por “reformas” estruturais, seguindo as indicações do Consenso de Washington, tratando-se de ajustar a política econômico-social brasileira aos princípios neoliberais do livre comércio. Já na reeleição de FHC, para o período 1999-2002, estava indicada a necessidade de se garantir o consenso neoliberal a partir da adoção de políticas focalizadas de combate a miséria. Os ataques aos direitos sociais ampliavam a pobreza no país e exigiam medidas paliativas que acomodassem as reivindicações sociais. Essa necessidade se fará presente também na terceira fase da implantação das políticas neoliberais no Brasil, a partir da eleição de Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2002⁵⁴.

No governo FHC, a centralidade e urgência das reformas neoliberais se expressaram na criação, logo no início de seu primeiro mandato, do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), nomeando como ministro Bresser Pereira. Logo foi criado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) que redefiniu o papel do Estado na condução do setor público, a partir de um modelo gerencial com centralidade no controle de resultados. No Plano Diretor, o Estado, ao lado do mercado, é exaltado como

⁵³ O “Consenso de Washington” foi como ficou conhecido o resultado de reunião, realizada no final de 1989, conduzida pelos EUA e organismos financeiros (FMI, BM e BID), que avaliando a situação latino-americana reafirmou a necessidade de políticas econômicas de orientações neoliberais para a região.

⁵⁴Entendemos que com os governos de FHC foram consolidadas as bases necessárias para o consenso neoliberal no país. As ações neoliberais dos últimos governos de Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (eleita em 2010) pressupõem considerarmos como consolidação, harmoniosa, de tal processo.

elemento central para a reprodução capitalista, evidenciando assim a reafirmação dos interesses do capital no processo reformista em questão⁵⁵. Desde a apresentação do Plano, feita pelo próprio presidente da República, fica evidenciado a responsabilização do Estado pela crise econômica e sua superação a partir da modernização da intervenção estatal, para reduzir seu papel social e ampliar sua ação reguladora, adequando o país às novas demandas do capital. É destacada ainda a necessidade de transplantar a lógica gerencial de gestão por resultados, típica da empresa enxuta capitalista (conforme discutimos no capítulo anterior), para a condução das políticas sociais, transformadas em “serviços” oferecidos pelo Estado aos seus “cidadãos-clientes”. Para tal, a administração pública de princípios “racional-burocrática” deve ser “modernizada”.

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995, p. 7).

Desde então, o Brasil passa por política de ajuste fiscal, com elevadas taxas de juros, privatização de empresas e serviços públicos e abertura comercial com forte incentivo ao capital especulativo, tudo isso mantido com ações político-econômicas que arrocham o orçamento público destinado à área social. Paralelamente, e com o mesmo propósito de ampliar o espaço do capital, são feitas modificações nas relações trabalhistas para garantir, crescentemente, “a desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas [...], a precarização das relações de trabalho e o aumento de desemprego” (LIMA, 2007, p. 102), e, em contrapartida, amplia-se, com aval legal e das centrais sindicais propositivas ao capital, a informalidade e outras formas de trabalho precário (BEHRING, 2008).

Desse modo, a burguesia nacional (em suas distintas frações), ecoando os discursos apologéticos do capital internacional e neoliberal, enfatiza a necessidade de rever o pacto econômico-social desenvolvimentista que outrora lhe serviu para, fundamentalmente, tencionar o Estado na desregulamentação dos já limitados direitos trabalhistas. Em nome da garantia da inserção (subalterna/dependente) do país na competitividade global, os custos do trabalho devem ser reduzidos. Assim, o Estado assume o discurso neoliberal da necessária

⁵⁵ O Documento afirma de forma esdrúxula que a crise econômica desencadeada no final do século XX é responsabilidade do Estado e não do mercado capitalista: “é a crise do Estado que põe em cheque o modelo econômico em vigência.” (BRASIL, 1995, p. 10).

flexibilização laboral que como “resultado geral se traduz em baixos salários, crescente insegurança no emprego e, em muitos casos, perdas de benefícios e de proteções ao trabalho.” (HARVEY, 2011b, p. 86).

Também os servidores/trabalhadores públicos, dentre os quais os docentes das universidades federais, serão negativamente impactados por essa desregulamentação, intensificação e precarização laboral, além do permanente ataque ao seu regime de previdência e arrocho salarial, impostos pelos sucessivos governos. No âmbito governamental será enfatizado que a necessária reforma do Estado para ter êxito necessita adequar também os servidores públicos ao mundo do trabalho flexível, almejando-se um trabalhador descartável, sem direitos laborais e com espírito inovador/empreendedor. Para o governo/capital, essa “rigidez” nas relações de trabalho no setor público, incluindo a estabilidade no emprego, “impedem o recrutamento direto no mercado, em detrimento do estímulo à competência.” (BRASIL, 1995, p. 27).

Nesse contexto, o trabalhador docente precisa adquirir os elementos laborais assentados em tal ótica e, sobretudo, ter a capacidade de ajustar o seu trabalho, enquanto formador, na necessária tarefa de formar “cidadãos de novo tipo”. Para o professor da educação superior, particularmente das universidades, que por ventura também atue como pesquisador, o desafio em tal ótica consiste, ainda, em produzir “conhecimentos úteis” sendo a melhor forma para isso estar “aparelhado” ao mercado.

Trata-se de reajustar as instituições formativas e o trabalho docente às novas demandas do capital, em tempos de crise estrutural. As transformações do mundo do trabalho, analisadas no capítulo anterior, imputam a *necessidade de uma nova intervenção estatal (e, conseqüentemente, educacional) no âmbito econômico social em escala global*. A partir dos anos 1990, os sucessivos governos vem paulatinamente implementando medidas que aproximam cada vez mais o Estado e a nação aos interesses da reestruturação produtiva, com ênfase na acumulação flexível, para garantir crescentes taxas de lucros com a reprodução ampliada do capital. Para tal, é fundamental ampliar o espaço do mercado e, conseqüentemente, privatizar as políticas/direitos sociais. Em linhas gerais, a crise do Estado interventor econômico-social, de cunho keynesiano, socialdemocrata ou desenvolvimentista,

[...] impôs um **deslocamento do capital para setores nos quais este nunca estivera e os quais nunca organizara segundo sua lógica**. A tão falada transição do fordismo ao presente momento é fundada nesse deslocamento. Isso impõe a mudança das estruturas sociais, posto que tal deslocamento é geográfico – assim o capitalismo alarga-se no planeta – e é temporal, isto é, há apostas em rentabilidades maiores com as mudanças a serem realizadas

(hegemonia do capital financeiro). A articulação desses dois deslocamentos ocorre acrescida do **deslocamento social**, que em geral, faz-se para áreas outras públicas, o que **impõe um acentuado processo de privatização**. (SILVA JR., 2002, p. 48. *Grifos nossos*).

Desse modo, mesmo com o discurso de reformas estruturais que levariam ao desenvolvimento nacional, o Estado brasileiro adentra o século XXI marcado por um processo histórico de submissão/dependência internacional, construído a partir de acordos/consenso com a burguesia brasileira. Como característica nova, tal processo trouxe a desestruturação do caráter social do Estado e o ajuste aos novos ditames do capitalismo em crise, e global. Em suma, trata-se de ampliar o espaço do mercado/capital na condução do Estado e reduzir a pressão/conquista da classe trabalhadora brasileira. Vivenciamos, assim, uma reafirmação da inserção subalterna na economia global, característica típica de nosso capitalismo dependente.

Em 2003, com a chegada do PT, ao eleger Lula da Silva à presidência, em Coligação de Frente Popular com a participação do PL (Partido Liberal), o qual indicou como seu vice-presidente José de Alencar (empresário da indústria têxtil), havia certa expectativa, por parte do movimento sindical e popular, na modificação da política econômico-social em curso no Brasil. Contrariamente a essas expectativas, em seu primeiro governo, Lula da Silva evidenciou a manutenção, em sua terceira fase, da política de ajustes neoliberais (LIMA, 2007).

Conforme demonstra Coggiola (2004), paulatinamente o PT incorporava e explicitava, em suas campanhas eleitorais presidenciais (1989, 1994, 1998, 1999 e 2002), um discurso que agradava aos interesses da burguesia local e internacional, sob a hegemonia do capital financeiro. Ainda na campanha de 2002, Lula da Silva indicava a necessidade de manter a política econômica, a fim de honrar os compromissos do país com os organismos financeiros internacionais. Assim, ao assumir a Presidência da República, o PT deu continuidade à política econômica neoliberal. Essa manutenção é explicitamente observada no ataque governamental às políticas sociais para alimentar o capital com altas taxas de juros, através da elevação do superávit primário⁵⁶, exigindo em seu primeiro ano de governo a contrarreforma da previdência dos servidores públicos.

No âmbito da educação superior, essa continuidade é evidenciada quando consideramos a crescente expansão das matrículas segundo a lógica mercantil. Tendo como

⁵⁶O superávit primário é a parte do orçamento público, destinado à manutenção das políticas/direitos sociais, que o governo redireciona para o pagamento de juros da dívida pública. Aumentar o superávit primário implica necessariamente em pelo menos uma das seguintes situações: a) elevar a arrecadação dos tributos; b) fazer cortes nos gastos sociais (incluindo o arrocho salarial dos servidores públicos). (COGGIOLA, 2004).

referencia o Investimento Público Direto em Educação Superior (IPDES) em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, observamos que a evolução das matrículas em cursos de graduação não foi acompanhada de crescimento do percentual do PIB investido na educação pública.

Tabela 6: Evolução das matrículas da educação superior brasileira por categoria administrativa (pública e privada) em relação com o percentual IPDES/PIB (2002-2010)

Ano	Matrículas			% IPDES/PIB
	Total	Públicas	Privadas	
2002	3.520.627	1.085.977	2.434.650	0,8
2010	6.379.299	1.643.298	4.736.001	0,8
Δ%	81,2	51,3	94,5	-

Fonte: INEP (2012b).

Como expressa a **Tabela 6**, entre 2002 e 2010, anos finais, respectivamente, do governo de FHC e de Lula da Silva, ampliou-se o número de alunos matriculados na educação superior, principalmente na iniciativa privada e mantém-se o patamar de destinação de 0,8% do PIB em IPDES⁵⁷. Dessa forma, ainda que ocorra “elevação” do montante financeiro dos recursos destinados para a educação superior pública, isso não se deu em função de uma mudança político-econômico-social do Estado, trata-se apenas do crescimento do PIB nacional e do orçamento federal.

Este percentual, além de demonstrar que de fato o governo não tem aumentado os recursos em relação a esse nível de ensino confirma a situação de desvantagem nessa subárea, reconhecidamente de fundamental importância crucial para o desenvolvimento nacional. A média dos países da OCDE situa-se quase 40% acima e os países nórdicos (Suécia, Noruega, Finlândia) investem em seu sistema público do ensino superior mais do dobro (em relação ao seu PIB), valendo salientar a Finlândia, que muito cresceu nas últimas décadas, onde o montante correspondeu, em 2003, a 1,7% do PIB. (CHAVES; CABRITO, 2011, p. 128).

Para uma análise mais criteriosa desse processo/tendência é fundamental considerarmos alguns dados orçamentários federais. Quando consideramos os recursos federais destinados às universidades federais, em relação Execução Orçamentária da União, e ainda a parte desse orçamento destinado para a Dívida Pública, fica evidente que a prioridade do governo Lula da Silva, assim como de seu antecessor foi a “estabilidade fiscal”.

A partir dos dados apresentados na Tabela 7 observa-se que no período de 1995-2011, quase 50% do Orçamento Geral da União foram para a dívida pública federal (para refinanciamento e serviços da dívida interna e externa), apenas em 2009 esse percentual foi

⁵⁷Cabe registrarmos que durante todo o governo Lula da Silva (2003-2010) o IDPES/PIB manteve-se em 0,7%, a exceção foi o ano de 2010, com 0,8%, conforme consta na Tabela 6.

abaixo de 40% (sendo que seu ápice foi em 2008 com índice de quase 60%). Em contrapartida, o orçamento das Universidades Federais tem média de 1,3% da execução orçamentária da União, e apenas 2,8% do montante destinado à dívida pública. Ainda que se registre tendência ascendente no orçamento das universidades, o maior índice desse processo (1,6%, em 2011) é inferior ao índice de 1995, 2,2% (que também é irrisório em comparação à Execução Orçamentária da União e aos gastos com a Dívida).

Tabela 7: Relação da Execução Orçamentária da União com a Dívida Pública e o financiamento das Universidades Federais, em R\$ bilhão (1995-2011)[1]

Ano	Execução Orçamentária [A]	Dívida Pública [B]	Universidades Federais [C]	Percentuais		
				B/A	C/A	C/B
1995	723,7	337,4	15,6	46,6	2,2	4,6
1997	947,6	407,0	13,5	43,0	1,4	3,3
1999	1.316,9	765,4	13,9	58,1	1,1	1,8
2001	1.181,6	610,6	13,5	51,7	1,1	2,2
2003	1.379,5	811,5	13,2	58,8	1,0	1,6
2005	1.529,1	882,8	15,0	57,7	1,0	1,7
2007	1.565,9	723,7	19,9	46,2	1,3	2,7
2009	1.635,0	628,4	22,9	38,4	1,4	3,6
2011	1.728,1	728,1	27,5	42,1	1,6	3,8
Média	1.334,2	655,0	17,2	49,2	1,3	2,8
Δ%	138,8	115,8	76,3	-9,7	-27,3	-17,4

Fonte: Câmara dos Deputados (1995/2011).

[1] Valores financeiros corrigidos pelo IPCA a preços de janeiro de 2012.

Ainda com base na Tabela7, identificamos que nos últimos anos houve crescimento nos orçamentos/gastos considerados. Da mesma forma, ao compararmos a variação percentual do período, percebemos que o conjunto dos valores de 2011 foram superiores aos de 1995. Assim, vemos que o governo Lula/Dilma foi responsável pela elevação das médias orçamentárias do período. Entretanto, cabe ressaltar que os crescimentos proporcionados foram diferenciados pois **ainda que as Universidades tenham aumento de 76,3%, esse índice é bastante inferior ao crescimento da Execução Orçamentária da União (138,8%) e da Dívida Pública (115,8).**

No que tange às relações percentuais dos elementos orçamentários expostos na Tabela 7, cabe destacarmos que há redução em todas as comparações feitas (B/A, C/A, C/B), entre os anos 1995 e 2011. Porém, três questões pontuais devem ser consideradas nesse processo:

- a) Reduz-se em quase 10% a relação entre os gastos da Dívida Pública e a Execução Orçamentária da União (B/A), bem como em 17,5% a relação do orçamento das Universidades Federais com aquela (C/B). Essas reduções podem ser consideradas positivas e anunciar mudanças na política econômica do Estado brasileiro. No entanto, ao observamos a relação entre os recursos destinados às Universidades e o a Execução Orçamentária (C/A), percebemos que a redução é maior ainda, 27,3%, ou seja, a redução percentual dos gastos federais com a Dívida é quase três vezes menor que a redução dos investimentos nas Universidades;
- b) É no governo Lula que registramos os menores índices percentuais da relação entre os recursos das Universidades Federais e a Execução Orçamentária Federal (C/A), ficando no patamar de 1% em 2003 e 2005, números próximos do período FHC;
- c) A partir de 2005, registramos elevação nos percentuais da relação entre o financiamento das federais e a Execução Orçamentária (C/A). Entendemos que esse aumento é provocado, principalmente, em função da implantação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais), instituído em 2007 que, entre outras questões, exigiu das IES adesão ao mesmo, à expansão das matrículas em cursos de graduação em troca de novos recursos federais⁵⁸.

Enfim, como vemos, o caminho escolhido pelo governo Lula da Silva/Dilma Rousseff foi seguir na esteira de FHC, porém, para tal, fez-se necessária nova roupagem na consecução do projeto neoliberal. Entretanto, a eminente necessidade de “humanizar” as políticas econômicas em curso, indicava, antes mesmo da eleição de Lula da Silva, que ações de âmbito focalizadas, fundamentalmente de combate a pobreza extrema, deveriam ser implementadas. Sem romper ou criticar a ordem burguesa, o discurso governamental destacava a necessidade de consolidar o *neo-desenvolvimentismo* no país (com uma aparente ruptura com o neoliberalismo). Essa nova fase se fundamentaria “na elevação do social à condição de eixo estruturante do crescimento econômico, por meio da ampliação do mercado de consumo de massa, com políticas de renda e inclusão social” (MERCADANTE, 2010, p. 31).

⁵⁸ No próximo capítulo analisaremos esse Programa, fundamentalmente, no que diz respeito às implicações para o trabalho docente.

Contraditoriamente, a ênfase na estabilidade econômica, na política de superávit primário e o consequente corte no orçamento das políticas sociais foram mantidos por Lula da Silva e também por sua sucessora Dilma Rousseff. Assim, amplia-se o controle do capital e redistribui-se o espaço/orçamento destinado à maioria da população, ação já iniciada por FHC.

A prioridade do governo Lula foi a de conter os desequilíbrios macroeconômicos gerados durante o governo FHC, notadamente, a dívida pública e os déficits em conta corrente, e os desequilíbrios sociais mais intensos através de políticas sociais para minorar a extrema pobreza. Para isso deu continuidade ou aprofundou políticas impulsionadas ao final do governo FHC: contenção dos gastos públicos e ampliação do superávit primário, estabelecimento do câmbio flutuante e implementação de políticas sociais para uma população ameaçada com a queda dos rendimentos, o desemprego crescente e a recessão econômica. (MARTINS, 2007, p. 39).

Tais ações tem consubstanciado um Estado que ao mesmo tempo em que mantém políticas econômicas de livre mercado, incluindo elevadas taxas de superávit primário, redistribui a parte da riqueza, contingenciada/reduzida, destinada aos trabalhadores. Para tal, as políticas sociais perdem seu caráter universal e destinam-se às frações mais miseráveis da população brasileira: “ajuda insuficiente, incerta e efêmera que o neoliberalismo oferece aos trabalhadores pauperizados em substituição aos direitos do Estado de bem-estar social” (BOITO JÚNIOR, 2003, p. 27), que nem sequer chegaram a ser efetivados no Brasil.

Nesse contexto, para a educação superior, em processo de expansão quantitativa, a opção política foi investir crescentemente em sua tendência privada/mercantil. Com ênfase no discurso de que a universidade pública atende aos grupos economicamente dominantes na sociedade, e com base em políticas “focalizadas”, o governo Lula institui/aperfeiçoa medidas legais para transferência de recursos públicos para as instituições privadas. O PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior), constituem-se em ações centrais dessa política. Os dados da **Tabela 8** nos auxiliam apreender os fundamentos e objetivos centrais desses Programas.

Como veremos, o volume de recursos públicos envolvidos em tais programas é ascendente no período em questão (2006-2010), com crescimento dos percentuais financeiros envolvidos nos dois Programas. Os recursos destinados ao FIES, que é o Programa com maior aporte financeiro, elevaram-se em 56,4%, número, apesar de expressivo, aquém do crescimento do montante do PROUNI, na casa dos 130,8%.

Tabela 8: Evolução dos dados financeiros e estudantis do PROUNI e FIES no Brasil (2006-2010)[1]

Ano	PROUNI		FIES	
	Renúncia (R\$)	Bolsas Ocupadas	Recursos (R\$)	Contratos
2006	286.298.775	109.018	1.142.988.504	60.092
2007	446.260.101	105.564	1.170.785.326	49.770
2008	525.690.590	124.575	1.335.118.389	33.319
2009	522.439.212	161.335	1.510.225.932	32.741
2010	660.789.298	152.640	1.787.966.192	53.822
Total	2.441.477.976	653.132	6.947.084.343	299.774
$\Delta\%$	130,8	40,0	56,4	-10,4

Fontes: MF/SRF (2011, 2012); Câmara dos Deputados (2006-2010); Brasil (2006-2010).

[1] Valores financeiros corrigidos pelo IPCA a preços de janeiro de 2012.

No total, são quase R\$ 9,4 bilhões de recursos públicos destinados às IES privadas, tendo sido alocados mais de R\$ 2,4 bilhões para o PROUNI e para o FIES foram destinados quase R\$ 7 bilhões. Entretanto, no mesmo período não percebermos a evolução proporcional no número de Bolsas ocupadas e, principalmente, no número de contratos firmados; em que pese o aumento das Bolsas do PROUNI aumentarem 40%, houve um decréscimo na ordem de 10% no número de contratos. Cabe ressaltarmos que parte das Bolsas do PROUNI foram Bolsas Parciais⁵⁹, e que muitos dos alunos ocupantes das mesmas buscavam o FIES para financiamento da parte não isenta (50%). Assim, distante de se configurarem enquanto “democratização” do acesso ao ensino superior, tais Programas são paliativos ao descaso governamental com esse nível de ensino e, ao mesmo tempo, atendimento das demandas das exigências dos defensores/patrocinadores da sua privatização.

Em suma, o desenvolvimento das políticas afirmativas PROUNI/FIES constituem ações para ampliar a relação Estado/Mercado e impulsionar a expansão do setor privado na educação superior. Não se visualiza ampliação expressiva do quantitativo de matrículas com vistas à “Democratização do Ensino Superior”, como propalado pelo Governo Lula da Silva, ao representar parcela insignificante diante da população que almeja acesso no ensino superior. (GUIMARÃES; MONTE; MORAES, 2012, p. 12).

Assim, o governo Lula da Silva/Dilma Rousseff, seguindo tendência iniciada ainda no governo FHC, reforçou a pseudoautonomia do Estado, garantindo os interesses das distintas frações do capital (nacional e internacional) e ampliando o controle do Estado/capital

⁵⁹ Ao considerarmos o número de Bolsas Ofertadas pelo PROUNI, no ano de 2010, identificamos que das 241.273 Bolsas, 125.922 eram Integrais e 115.351 Parciais, ou seja, 52,2% e 48,8%, respectivamente. Tal equilíbrio é uma tendência registrada desde 2008. Se observarmos essa relação desde o início do Programa, em 2005, até 2010, encontraremos a média de 58,8% de Bolsas Integrais e, conseqüentemente, 41,2% de Bolsas Parciais. Cf. Guimarães; Monte; Moraes (2012).

sobre a classe trabalhadora, instrumento indispensável para a reprodução do próprio capital. Trata-se essencialmente da adesão/consecução “dos pressupostos teóricos e da ação política do social-liberalismo ou neoliberalismo da Terceira Via⁶⁰” (LIMA, 2007, p. 114) que se pauta por um discurso de ataque ao livre-mercado neoliberal e, contraditoriamente, enfatiza/efetiva um Estado regulador que estimula a iniciativa privada e a sociedade civil a assumirem suas funções de outrora. Trata-se de colocar a “mão visível” do Estado para funcionar em prol do capital.

A crise do modelo neoliberal, do “pensamento único”, que vigorou nas economias ocidentais durante a década de 1990, explicitou a importância decisiva do Estado como orientador de escolhas e caminhos das Nações. As forças de mercado impulsionam e dinamizam o desenvolvimento, mas o papel orientador da “mão visível” do Estado é fundamental, apontando o futuro desejado e a conjugação dos diversos meios e recursos de governo, setor privado e sociedade. (BRASIL, 2011b, p. 17).

Dessa forma, buscam-se centralmente, a partir da formulação das parcerias/acordos público-privado, conciliar os interesses antagônicos de classes com o consentimento ativo da classe trabalhadora brasileira (LIMA, 2007). Com isso, as tais “críticas” ao modelo neoliberal não questionam sua essência, o livre-mercado e o conseqüente ataque aos direitos trabalhistas, mas apenas questões periféricas, fundamentalmente a isenção total do Estado no atendimento social. Nessa perspectiva os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, para atenderem aos interesses do capital, adotaram ações sociais focalizadas ao combate da miséria extrema e ao mesmo tempo destinaram elevados percentuais do orçamento público para a estabilidade econômica (para o capital) e construção da infraestrutura necessária para a mobilidade da produção capitalista.

Assim, distante de criticar/questionar/combater o neoliberalismo, a atuação governamental consubstancia-se em sugestões/ações que buscam aperfeiçoar, humanizar as ações neoliberais aos moldes da Terceira Via (LIMA; MARTINS, 2005). Observemos, ainda,

⁶⁰ A Terceira Via, tem como expoente contemporâneo principal Anthony Giddens, apresenta-se enquanto teoria social e política e apregoa que vivenciamos uma era pós-capitalista e, assim, conseqüentemente, estão superados os postulados da esquerda marxista. Novas identidades (autoritário, libertário, moderno, tradicional, entre outras) surgem em substituição àquelas inerentes à sociedade de classes, estruturalmente antagonistas, com isso as antigas “identidades”, tais como classe social, burguesia, proletariado, trabalhadores e socialismo, não teriam mais alicerce material (MARTINS *et al.*, 2010). Dessa forma, “a Terceira Via [...] apresenta os seguintes fundamentos básicos: no nível da política, ‘trata-se de ‘modernizar o centro’, com a aceitação da ideia de justiça social e a rejeição da ‘política de classes’ e da igualdade econômica, procurando apoio em todas as classes sociais e assegurando que o governo seja uma das condições para a expansão e o desenvolvimento da liberdade individual’ (CHAUI, 1999, p. 2); no plano econômico, trata-se de equilibrar regulação e desregulação de uma economia mista, através de parcerias entre público e privado.” (LIMA, 2004, p. 26). Assim, o Estado não deveria ser mínimo, aos moldes do neoliberalismo, mas também não poderia ser o “guardião” de direitos sociais, seu papel central seria garantir o “direito” de oportunidades, principalmente por meio de ações afirmativas.

que esse processo reafirma o caráter dependente e periférico de nossa formação capitalista, atendendo aos interesses da burguesia local e às orientações do capital internacional.

O Estado aparece para os países ‘pobres’ novamente como gestor de compensações. ‘Mínimo’, mas capaz de garantir tanto a execução de uma nova forma de relacionamento social como a ordem social, preocupação constante tanto mais se agravam as consequências das reformas com relação ao empobrecimento dos países. (MELO, 2005, p. 73).

Como temos enfatizado, organicamente, esse processo implica negativamente na educação superior brasileira e no trabalho dos docentes que atuam em tal nível. Em linhas gerais, a partir das orientações de organismos internacionais, vivenciamos a contrarreforma da educação superior que a coloca, junto com os docentes, crescentemente na lógica privada/mercantil. Assim, o Estado brasileiro buscará conduzir a educação a partir dos princípios gerenciais flexíveis da produção capitalista em crise estrutural. Dessa forma, modificações administrativas e legais aproximaram a condução/materialização da política educacional aos interesses do livre mercado⁶¹.

2.2 Premissas da reconfiguração do trabalho docente na educação superior

Conforme expressa Neves (2007), também na definição das políticas educacionais, a orientação neoliberal passa a ter maior efetividade e sistematicidade brasileira com FHC. Mesmo já estando presente nos princípios político-ideológicos no governo Collor/Itamar, é essencialmente a partir da Reforma do Aparelho do Estado, com a instituição do MARE, que a educação formal tem seu conteúdo e organicidade alterados para responder às demandas da crise estrutural do capital. Com o discurso de modernização do sistema de ensino, enfatizando inclusive as demandas historicamente negligenciadas pelo próprio Estado, o Brasil, no transcurso dos anos 1990, insere-se, junto com outros países latino-americanos, no rol daqueles que adequaram seus sistemas/leis educacionais conforme as diretrizes dos organismos financeiros internacionais (RODRÍGUEZ, 2009).

A partir de então, de forma orgânica, a educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, passa a ter como finalidades difundir e sedimentar, entre as atuais e futuras gerações, a cultura empresarial [...]. A educação escolar passa a ter, na perspectiva da burguesia brasileira, como finalidades principais: contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade

⁶¹ Cabe consideramos que esse processo de negação da educação enquanto direito social, assim como das demais políticas sociais, não pode ser explicado apenas pela necessidade imperativa do mercado capitalista. É preciso ponderar a ocorrência de certa retração, e até mesmo imobilismo, das forças sociais opostas ao capital (CORAGGIO, 2007).

empresariais, [...] e, concomitantemente, conformar a força de trabalho potencial e/ou efetiva à sociabilidade neoliberal. (NEVES, 2007, p. 212).

No caso específico da educação superior, esse processo perpassa também pela ampliação da privatização deste nível educacional. Nas últimas duas décadas, vivenciamos, nesse nível de ensino, o alargamento do espaço mercantil expresso na proliferação de matrículas/instituições privadas, com finalidades lucrativas, e no incentivo/adoção de princípios/práticas típicos da empresa capitalista, incluindo a cobrança por serviços prestados, nas instituições públicas.

Bentancur (2000) enfatiza que, na América Latina, desde os anos 1960, a educação superior experimenta profundas mudanças⁶², que ampliaram o espaço do mercado, porém, de certa forma e guardadas as especificidades locais, mantinha-se, no âmbito da política educacional, a perspectiva de financiamento estatal das instituições públicas e de defesa da autonomia das universidades. É a partir da “avalanche” neoliberal na região que será intensificada a expansão da rede privada de ensino superior e instituído, fundamentalmente, o processo de privatização interna das instituições públicas de educação superior, com a crescente negação da universidade como direito social e sua identificação como bem público ou privado mercantil (SGUISSARDI, 2009).

Assim sendo, para a apologia reformista, “a educação deixou de ser considerada como investimento social para ser concebida como um gasto público que precisa ser reduzido” (CHAVES, 2006, p. 73). A partir de então, enfatiza-se recorrentemente a necessidade das instituições formativas tornarem-se mais eficientes, eficazes, proativas aos interesses do capital. Nega-se a educação enquanto direito social e reafirma-se a necessidade das instituições formativas buscarem permanentemente maior competitividade no mercado⁶³. Como resultado dessa tendência, vivenciamos nas últimas décadas o estreitamento/imbricação das relações entre as instituições educacionais e o mercado e empresas capitalistas, chegando

⁶² Entre outras questões, as mudanças se expressavam no crescimento da taxa de matrículas, na ampliação numérica do quadro docente, em articulação ao aumento e diversificação das instituições formativas (BENTANCUR, 2000).

⁶³ A noção de êxito “não supõe a cooperação ou solidariedade, mas o triunfo da competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças.” (CORAGGIO, 2007, p. 80). Em suma, o sucesso dos indivíduos e instituições sociais, alcançados exclusivamente por meio da competitividade, pressupõe preliminarmente a submissão aos interesses da produção capitalista flexível.

a identificar a educação superior como quase mercado, segundo princípios do liberalismo econômico⁶⁴.

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria e capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse dos países centrais. [...] A ideia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com 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. 188-9).

Entendemos que o êxito dessa tendência privatista da política de educação superior pressupõe a adequação do trabalho dos professores, deste nível formativo, às novas demandas do capital. Fundamentalmente, impõe-se que as relações laborais, as condições de trabalho, as ações profissionais e, sobretudo, os valores e as concepções desses trabalhadores tenham como baliza central os princípios atuais da produção capitalista. Como temos indicado, o processo de privatização da educação superior afeta e desvaloriza “o trabalho docente que perde sua autonomia e passa a ser controlado, adequado e uniformizado segundo critérios de produtividade, a partir da lógica racionalizadora do capital.” (CHAVES, 2006, p. 87).

Nesse sentido, entendemos que a análise sobre o trabalho docente na atualidade pressupõe também considerarmos tal objeto de estudo inserido no processo de contrarreforma da educação superior brasileira, fundamentalmente a partir do governo de FHC. Entretanto, a real compreensão das mudanças nessa contrarreforma educacional pressupõe, preliminarmente, a imprescindível observação crítica dos princípios e diretrizes internacionais (com destaque para as orientações emanadas do Banco Mundial) que norteiam as mudanças em curso, as quais enfatizam a privatização da universidade pública.

2.2.1 O Banco Mundial e a educação superior nos países periféricos

A partir da segunda metade do século XX, organismos financeiros internacionais assumem a função estratégica de planejamento e controle da expansão/desenvolvimento do capitalismo em escala global. Sob a hegemonia do imperialismo estadunidense, consolidada

⁶⁴ “O termo *quase-mercado* tem sido utilizado para designar contextos em que, apesar de existirem financiamentos e regulações governamentais, também estão presentes alguns mecanismos de mercado;” (BERTOLIN, 2011, p. 241-2).

no pós-2ª Guerra Mundial, constituídos na Conferência de Bretton Woods em 1944⁶⁵, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), constituem-se como organizações essenciais e centrais para garantir a reprodução e valorização ampliada do capital, evitar e enfrentar as crises econômicas e, fundamentalmente, salvaguardar a própria sobrevivência do sistema capitalista de produção. Em linhas gerais, originaram-se enquanto instituições para a cooperação econômica global (monetária e financeira) e, tecnicamente, como “organizações mundiais de caráter intergovernamental para obtenção de finalidades concretas de caráter econômico.” (SGUISSARDI, 2009, p. 56).

No transcorrer dos anos, esses organismos sofreram modificações em seus objetivos e intervenções para responder às demandas da própria dinâmica do capitalismo. Especialmente o BM adquire, ao longo do tempo, crescente centralidade na definição das políticas econômicas e sociais dos países periféricos⁶⁶. O robustecimento da atuação externa/global do Banco, que tem como eixo econômico-ideológico o estímulo ao desenvolvimento dos países “menos desenvolvidos”⁶⁷, tem pressionado/induzido distintos governos à adequarem-se às necessidades do capitalismo moderno para desenvolverem-se.

Fundamentalmente a partir do esgotamento do regime de acumulação rígida, da conseqüente crise do Estado interventor (em suas diferentes feições) e, como parte desse processo, da decadência do modelo desenvolvimentista vigente (que possibilitou, com apoio/orientação do BM, certa industrialização de países “em desenvolvimento”, como o Brasil) o Banco assume, paulatinamente, o papel de instituição financeira que incentiva e controla o ajuste estrutural dos Estados periféricos aos preceitos neoliberais. Nesse sentido, distante de ser indutor de investimentos/desenvolvimento, esse organismo consubstancia-se no grande “guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e aberturas dessas economias” (SOARES, 2007, p. 21). Segundo seus ditames, desde então o desenvolvimento passa pela “modernização” das economias nacionais e das estruturas burocráticas do Estado, visando adquirir maior competitividade no mercado global.

⁶⁵ A partir de 1947 tais instituições se consolidam enquanto organismos especializados da Organização das Nações Unidas (ONU). (SGUISSARDI, 2009).

⁶⁶ O BM originariamente tinha função secundária/auxiliar ao FMI, sua intervenção/apoio se dirigia centralmente à Europa. O Banco surgiu fundamentalmente para fomentar a “reconstrução das economias destruídas pela guerra e para a concessão de empréstimos de longo prazo para o setor privado” (SOARES, 2007, p. 18).

⁶⁷ Cabe observarmos que a noção de desenvolvimento do Banco Mundial, assim como do FMI, é estritamente vinculada aos interesses econômicos capitalistas: “su perspectiva continúa siendo la de una institución bancaria y en ningún caso la de un instrumento intergubernamental de cooperación para el desarrollo de las personas” (SOLÉ, 1995, p. 145).

Dada a situação de crise e extrema vulnerabilidade dos países endividados [...], o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial [...] passou a **intervir diretamente na política interna e a influenciar a própria legislação dos países**. Assim, a partir dos anos 80, [...] o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo **peça-chave no processo de reestruturação desses países** (SOARES, 2007, p. 21. *Grifos nossos*).

No bojo dessa reestruturação, figura entre as recomendações do BM diretrizes para a necessária reforma educacional em escala global⁶⁸. Para o Banco, também no âmbito da organização, manutenção e controle do conjunto dos sistemas de ensino, há a necessidade de redefinir a atuação estatal e a própria concepção de educação. Diante da crescente necessidade burguesa de ajuste fiscal por parte do Estado, e da ampliação do espaço mercantil, o BM enfatiza que a competitividade econômica e a adequação dos países à globalização influem na utilização dos mecanismos do mercado na condução/concepção da política educacional. Para tal concepção, há a necessidade dos trabalhadores da educação também projetarem e efetivarem seus trabalhos, a partir dos princípios do mercado. Ser competitivo, produtivo, autônomo, criativo e eficaz para atuar pragmaticamente, mesmo em situações (econômicas, sociais e pedagógicas) “adversas”, são atributos indispensáveis para o desempenho de seu trabalho.

Em linhas gerais, para o Banco, a realidade e os problemas educacionais precisam ser “equacionados” segundo os modelos econômicos burgueses (CORAGGIO, 2007). E a efetividade desse processo envolve fundamentalmente a “otimização” do investimento estatal na educação e o estabelecimento de prioridade de atendimento público. Assim, nos países periféricos, a intervenção público-estatal deve ser focalizada aos níveis de ensino que apresentem, conjuntamente, maiores retornos socioeconômicos e nos quais haja maior dificuldade, em função do poder aquisitivo da população sob atendimento privado.

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).

⁶⁸ Krawczyk e Vieira (2008), em estudo comparado das reformas educacionais na América Latina nos anos 1990, tendo como fonte a bibliografia produzida sobre a temática, apontam a necessidade de considerarmos especificidades e arranjos locais/conjunturais, mas ressaltam que a “tendência mais homogênea”, que indica a escola como o centro das mudanças necessárias para a efetivação da reforma necessária, emerge de recomendações e conceitos dos organismos financeiros internacionais.

Sguissardi (2009) corrobora que o debate, por parte do BM, sobre a urgência de adequar a educação superior dos países periféricos aos preceitos da economia globalizada tem início nos anos 1980. É a partir do documento “*Financing education in developing countries – An exploration of policy options*” (WORLD BANK, 1986) que essa organização intervém com maior efetividade na contrarreforma da educação superior em nível global. Em tal documento, é explicitada “a tese de que os investimentos em educação básica propiciam maiores retornos sociais e individuais que os investimentos em educação superior” (BERTOLIN, 2011). Como consequência, a prioridade orçamentária estatal na oferta da educação pública deveria ser a educação primária e, em seguida, a secundária. Correlacionada a essa indicação, o documento enfatiza a necessidade dos países reduzirem os recursos públicos destinados à educação superior pública, buscando a diversificação de suas fontes de financiamento – incluindo a cobrança de taxas e mensalidades dos alunos.

Em síntese, as indicações iniciais do BM para a “modernização” dos sistemas de ensino consubstanciam-se em:

[...] transferir parte do montante dos recursos de manutenção da educação superior, hoje garantido pelo Estado, para a responsabilidade dos estudantes e suas famílias, e dar nova alocação aos recursos públicos destinados à educação. Isso deveria ser feito: a) realocando os gastos governamentais para “o nível com mais alto retorno social” [escola primária] e diminuindo o gasto público da educação superior; b) criando um mercado de crédito para a educação, com bolsas seletivas, mormente na educação superior; c) descentralizando a gestão da educação pública e incentivando a expansão de escolas privadas e comunitárias (SGUISSARDI, 2009, p. 170).

Em essência, tais recomendações serão reafirmadas pelo BM em “*Higher education: the lessons of experience*”, publicado em 1994⁶⁹. Nesse documento, o Banco, inicialmente, destaca a importância do ensino superior para o crescimento econômico-social dos países e aponta o rápido crescimento deste subsetor educacional nos países em desenvolvimento. O Banco informa que há uma “taxa” de rentabilidade social em termos de 10% ou mais do ensino superior no crescimento dos países em desenvolvimento⁷⁰ e indica “que las inversiones en este nivel de la educación contribuyen a aumentar la productividad laboral y a producir un crecimiento económico más alto a largo plazo”(BANCO MUNDIAL, 1995, p. 1).

A análise do documento como um todo mostra que o “reconhecimento” da contribuição da educação superior para o desenvolvimento dos países periféricos é

⁶⁹ No ano seguinte, 1995, o BM lança uma edição em espanhol do referido documento: “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” (BANCO MUNDIAL, 1995).

⁷⁰ É importante observarmos que o Banco faz essas afirmações sem negar a tese apresentada anteriormente. Os estudos do BM reafirmam que a educação primária, seguida da secundária, tem maiores taxas de rentabilidade social.

pressuposto ideológico para o Banco enfatizar a necessária privatização desse nível de ensino. Após destacar a importância social e econômica da educação superior, o BM afirma que esse nível de ensino encontra-se em *crise nos países centrais e nos em desenvolvimento*. Tal crise teria como epicentro a *excessiva dependência de recursos públicos* para garantir a oferta desse nível de ensino.

Cabe ressaltarmos que a ênfase na contribuição socioeconômica da educação superior tem como baliza os interesses econômico-burgueses, diante das necessidades da crise estrutural do capital e da consequente crise fiscal dos Estados capitalistas. São as premissas econômicas neoliberais que “norteiam as principais diretrizes do Banco para a reforma dos sistemas de educação superior nos países: priorizam-se os sinais do mercado e o saber como bem privado.” (SGUISSARDI, 2009, p. 63). Fundamentalmente, é necessário “reformular” a educação superior e buscar “formas alternativas” de financiamento para garantir a sua expansão (quantitativa e qualitativa) em consonância com as exigências laborais burguesas.

[...] en muchos países, por razones de orden político y social, los gobiernos se han comprometido con políticas expansionistas orientadas a atender la creciente demanda de la enseñanza postsecundaria, a menudo sin consideración a los recursos disponibles, las normas de calidad, y las demandas del mercado laboral, y a un costo directo pequeño o ninguno para los estudiantes. A menos que se lleven a cabo reformas para mejorar los resultados de la enseñanza superior, muchos países están destinados a entrar al siglo XXI con una preparación insuficiente para competir en la economía mundial, donde el crecimiento dependerá cada vez más de los conocimientos técnicos y científicos. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 27-8).

Ao destacar também a necessidade de canalizar os investimentos públicos para a educação básica, o BM, fundamentado nas “lições derivadas da experiência”⁷¹, indica que para enfrentar a tal crise e ao mesmo tempo garantir a expansão e a qualidade da educação superior, diante do contexto da competitividade internacional, os países em desenvolvimento devem seguir quatro recomendações básicas: incentivar a diversificação institucional, buscar formas alternativas de financiamento, redefinir o papel do governo e priorizar os objetivos da qualidade e da equidade⁷². A materialização dessas recomendações se consubstancia em medidas que ampliam, explícita ou implicitamente, a lógica mercantil na educação superior, recorrentemente negada enquanto direito social. Assim, a análise dessas orientações pressupõe entendermos que as mesmas fundamentam-se em “concepções teórico-políticas em

⁷¹ O Documento exalta o processo de privatização da educação superior chilena, na vigência da Ditadura de Pinochet, como exemplo bem sucedido que foi além das orientações anteriores.

⁷² Nas orientações dos organismos internacionais veremos que os conceitos de igualdade e universalidade serão substituídos por *equidade*, que, no caso da educação superior, “pressupõe o conjunto de habilidades de cada indivíduo para garantir seu acesso às universidades ou aos cursos pós-médios, conforme suas competências e habilidades” (LIMA, 2006, p. 8).

torno da educação superior e de suas relações com o Estado e a sociedade civil” (SGUISSARDI, 2009, p. 62).

Para o Banco o modelo tradicional de universidade (da universidade crítica, autônoma e centrada no tripé ensino, pesquisa e extensão) é oneroso e inapropriado diante das múltiplas demandas contemporâneas.

En muchos países latino americanos, entre ellos Argentina, Brasil y México, donde la mayor parte de la actividad de investigación tiene lugar en instituciones científicas estatales, la investigación em las universidades ha tenido muy pocas repercusiones en la economía. La mayoría de las universidades en América Latina son básicamente instituciones docentes, y su investigación rara vez se destina a aplicaciones prácticas, lo que refleja el nivel tradicionalmente bajo de interacción entre la universidad y la industria. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 25).

Nesse sentido, se faz necessário uma reforma que incentive maior diferenciação das instituições de educação superior, a proliferação de instituições isoladas, não universitárias e que permitam a expansão do mercado educacional. Tal incentivo responderia à crescente demanda por educação “pós-secundária” e aproximaria a formação das “necessidades do mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 1995). E exatamente por serem onerosas, as instituições estatais precisam, além de “otimizar” os recursos, buscar formas alternativas para o seu financiamento. Para tal, seria necessário programar medidas que permitam a abertura das instituições públicas ao financiamento externo, como por exemplo, a cobrança de taxas e mensalidades dos alunos que terão, futuramente, o retorno de tal “investimento”, ou ainda, a venda de cursos, consultorias ou outros serviços para a indústria.

Grosso modo, a implementação dessas recomendações permitiria aos Estados neoliberais a efetivação de três objetivos centrais: i) a redução de investimento público na educação superior, para aprofundar o ajuste fiscal dos Estados (e assim garantir a estabilidade econômica e o pagamento de suas dívidas); ii) a ampliação do espaço do mercado que, diante de sua crise estrutural, necessita buscar novos produtos/serviços que possam ser comercializados; iii) a aproximação da formação humana e dos conhecimentos produzidos em instituições de educação superior, dos interesses pragmáticos do regime de acumulação flexível. Como vemos, trata-se substancialmente da negligência dos interesses sociais para atender, exclusivamente, aos desígnios do capital.

Conforme destacam Barreto & Leher:

Três pressupostos da formulação de 1994 merecem destaques: a) a educação superior para grupos desprivilegiados deve ser substituída por treinamento de baixo custo; b) os países, incluindo os “desprivilegiados”, estarão aptos a

competir no mercado global; e c) se alguns países não alcançarem esse patamar, será por culpa dos próprios. (2008, p. 425).

A concepção restrita e mercantil do papel da educação superior será reforçada em outro importante documento publicado pelo Banco em 1998. Nesse texto, “*The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms*” (WORLD BANK, 1998), é realizada uma “avaliação” da reforma da educação superior ocorrida em escala global na década de 1990. Inicialmente, o texto destaca que países com diferenças culturais, econômicas, sociais e tecnológicas efetuaram, com certa homogeneidade, reformas no financiamento e na gestão do subsistema da educação superior. Em linhas gerais o Banco faz um balanço da concretização de suas orientações anteriores e, fundamentalmente, reafirma suas concepções, princípios e diretrizes privatistas para a educação, particularmente a superior.

Conforme destaca Sguissardi (2009, p. 213), em tal documento, será enfatizada “a tese do ensino superior *como bem antes privado que público*”. Para o Banco, o “interesse público” na educação superior independe da natureza das instituições (públicas ou privadas) ou das fontes de seu financiamento (governamental ou não-governamental). Além disso, a educação superior atende a várias condições identificadas como características de um bem privado, passível das forças do mercado e estaria, dessa forma, distante de ser um bem público. Trata-se de um “serviço” de interesse público, mas de natureza privada, que melhor “funcionará” se obedecer às leis do mercado (ainda que oferecida por instituições públicas). Em suma, diante da “sociedade do conhecimento” ou “sociedade informacional”, o BM e demais organismos instituidores da ordem burguesa enfatizam que “o conhecimento propiciado pelo ensino superior, deve ser visto como (pois garante ganhos), um bem privado ou uma mercadoria de interesse individual, negociado no mercado de trocas” (CHAVES, 2006, p. 79).

Correta ou não, esta tese [educação superior como bem antes privado que público] – que desconsidera o fato geralmente aceito de que o *conhecimento* (objeto principal do ensino superior) é um bem *público global* – tem servido de complemento à *tese do menor retorno social da educação superior com relação à educação básica* e fortalecido as políticas públicas conducentes à significativa deserção do Estado da manutenção dos sistemas públicos de educação superior, ao incentivo à proliferação das instituições privadas [...] e à própria semiprivatização da universidade pública por diferentes mecanismos de utilização privada das funções e dos produtos dessas instituições (SGUISSARDI, 2009, p. 174).

A “maior dependência dos sinais do mercado” possibilitaria ainda a ampliação da “liberdade democrática” dos “clientes”, pois transfere o poder da tomada de decisão do

âmbito governamental, das instituições educacionais e, fundamentalmente, do corpo docente, para o “consumidor” ou “cliente” – empresas, estudantes ou público em geral (WORLD BANK, 1998). Sob o domínio das leis do mercado, se “democratizaria” a tomada de decisões institucionais, engessadas na burocracia e no corporativismo estatal e docente. Por isso, ainda que sejam estatais, as universidades e demais instituições de ensino superior, devem prestar mais atenção ao mercado, ter olhar mais “privado” do que o “estereótipo de público”.

Como vemos, as orientações do BM têm como fundamento uma concepção de mundo estritamente burguesa-liberal. A garantia da “liberdade” individual, em detrimento dos interesses coletivos da humanidade, pressupõe aniquilar os “direitos sociais” e, conseqüentemente, a compreensão de cabe ao Estado efetivá-los. Na ótica liberal, os “direitos sociais”, longe de serem diretos, são imposições “arbitrarias” que reduzem/eliminam os “direitos individuais”, pois impõem obrigações a terceiros, as quais não foram “escolhidas” livremente e, assim sendo, “violam seu direito de agir e de dispor como preferirem de seus bens (no caso, os recursos financeiros), porque serão obrigados a arcar (com seus impostos) com o custo do atendimento a esses supostos direitos” (CHAVES, 2007, p. 22). Em essência, os Estados, especialmente aqueles que sequer conseguiriam instituir amplamente os direitos sociais (como os países latino-americanos), ao invés de efetivar direitos sociais deve negá-los, e, no limite, garantir equidade social na aquisição dos serviços oferecidos pelo mercado.

Por este caminho, la educación considerada de interés social y por lo tanto responsabilidad del Estado empieza a volverse responsabilidad de lós individuos o familias. En este sentido cobran importancia da libre elección de los padres, el mérito-esfuerzo realizado por cada familia e control que estos realicen sobre las instituciones. (ARROYO, 2005, p. 40).

A confiança do Banco Mundial nas forças do mercado para garantir a expansão, com qualidade da educação superior nos países periféricos, é reafirmada em 1999, em Documento publicado sobre a realidade educacional nos países latino-americanos⁷³. Avaliando as reformas educacionais ocorridas nos anos 1990 e apontado/reforçando suas diretrizes privatistas, é ressaltada a contribuição da educação como estratégia de “alívio à pobreza” e, articuladamente, a necessidade de ampliar a privatização da educação superior (LIMA, 2011). Para o Banco e para os governos latino-americanos, a expansão da educação privada é “solução potencial” para os problemas e déficits educacionais na região, principalmente em nível historicamente negligenciados pelo Estado (educação infantil e superior). E sendo a educação superior um “bem privado”, com maior interesse de mercado (e, potencialmente,

⁷³ Trata-se do documento “Documento estratégico del Banco Mundial: La educación em América Latina y el Caribe” (WORLD BANK, 1999).

com mais consumidores que a educação básica), é fundamental que se intensifique sua oferta privada. Como destaca o BM, o protagonismo da América Latina e Caribe nesse processo é exemplar:

La tasas de matrícula en instituciones superiores privadas **han aumentado más rápidamente en América Latina que en cualquier otra región del mundo**. Com pocas excepciones (Argentina, Bolivia, Cuba y Uruguay), la proporción de alumnos que asisten a instituciones privadas en la región aumentó más del doble durante los últimos 15 años.[...] En realidad, en varios países de la región **la mayoría de los alumnos de educación superior estudia en instituciones privadas**, aunque em algunos países, como en Chile, las instituciones superiores privadas reciben fondos públicos. Además, la región ha sido **una pionera en el desarrollo de mecanismos de préstamo estudiantil** para educación terciaria. (WORLD BANK, 1999, p. 49. *Grifos nossos*).

No ano 2000, em conjunto com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o Banco Mundial divulgou o documento *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*⁷⁴, publicado também em espanhol⁷⁵. Conforme destaca Sguissardi (2009), esse documento indicará, pela primeira vez, a crítica à tese de menor retorno social dos investimentos em ensino superior (e à privatização desenfreada nesse nível de ensino). Entretanto, a leitura do conjunto do documento em questão, mostra-nos que se trata muito mais de um “aperfeiçoamento” das premissas anteriores, para atender aos desígnios do capitalismo mundial, do que o seu abandono⁷⁶.

De fato, são apresentadas críticas à visão estreita, que considera que o investimento público em educação superior, nos países em desenvolvimento, quando comparada à educação básica, tem pouco retorno social, aprofunda a desigualdade de renda e, conseqüentemente, não combate a pobreza. Não há motivos plausíveis para os governos manterem a sua prioridade no atendimento à educação primária, seguida da secundária, em detrimento do ensino superior. Desse modo, advoga-se a necessidade dos governos considerarem a necessidade de atender a educação formal como um todo. Entretanto, a importância atribuída ao ensino superior, que já estava presente em documentos anteriores, não significa concebê-lo enquanto “direito social”. Em síntese, continua sendo *um bem*

⁷⁴ Tal documento foi o relatório de estudo realizado por uma “Força Tarefa”, um “Grupo Especial” convocada pelo BM e Unesco, composta por diversos especialistas de 13 países, e que tinha por objetivo analisar a situação atual e indicar caminhos para educação superior nos países em desenvolvimento.

⁷⁵ La Educación superior en países em desarrollo: peligros y promesas (WORLD BANK, 2000).

⁷⁶ É preciso considerar que se trata de um documento “provador” do debate que teve como coassinatário a UNESCO e, portanto, não expressa, necessariamente, as posições oficiais do Banco (SGUISSARDI, 2009). Além disso, o documento foi elaborado por um grupo de intelectuais, de diferentes países, “independentes” das premissas do BM.

público de natureza privada, independentemente da instituição que o oferta ou de quem o financia.

O discurso das vantagens da educação superior e da necessidade imperiosa dos países efetivarem políticas que reconheçam a sua importância, tem como fundamento principal a constituição do conhecimento como força motriz do desenvolvimento⁷⁷. Segundo essa abordagem, estamos vivenciando uma “revolução do conhecimento”, um mundo centrado no conhecimento. O conhecimento é a força motriz do desenvolvimento atual e futuro. Uma “sociedade do conhecimento” ou “informacional”, no qual os conhecimentos, por meio das tecnologias da informação, principalmente a internet, estão disponíveis para aqueles que tenham habilidades em acessá-los e usá-los. Porém, o ingresso na “economia do conhecimento” pressupõe novas habilidades humanas, uma formação ampla e com independência intelectual. A crescente exigência de novos conhecimentos indica que os conhecimentos formais básicos são insuficientes para a competitividade global, é preciso ter a universidade e as demais instituições de ensino superior, produzindo conhecimentos e auxiliando os sujeitos na aquisição de novas habilidades. As pessoas devem ser flexíveis e capazes de aprender para além da idade escolar tradicional. Sem melhorias em seu capital humano, os países em desenvolvimento, “quedarán inevitablemente a la zaga y sufrirán una marginación y un aislamiento en lo económico e intelectual, lo que ha de traducirse en la persistencia, e incluso en el aumento, de la pobreza.” (WORLD BANK, 2000, p. 20).

O documento faz um claro e bem articulado discurso em defesa das potencialidades da educação superior. Acredita que ela tem importância fundamental, quando “o saber suplanta o capital físico como fonte da riqueza atual”, na diminuição do imenso gap existente entre países ricos e pobres e, inclusive, na promoção dos valores de uma democracia pluralista.

Para o que interessa aqui, vale destacar sua bem articulada crítica e reatualização da teoria do capital humano, embora envolta em renovado e acrítico otimismo pedagógico. Crê-se que “os argumentos econômicos tradicionais [Teoria do Capital Humano] são fundados num limitado entendimento da contribuição [taxa de retorno social e de interesse público] da educação superior”. (SGUISSARDI, 2009, p. 178).

O Banco Mundial também indicará que a expansão da educação superior nos países em desenvolvimento ainda é insuficiente e tem, em geral, baixa qualidade, principalmente nas instituições privadas. Nesse sentido, é preciso melhorar a quantidade e a qualidade da

⁷⁷ A epígrafe da Introdução do Documento é bastante ilustrativa dessa importância: “En la hora actual, más que nunca antes en la historia humana, la riqueza – o la pobreza – de las naciones depende de la calidad de la educación superior. Quienes posean habilidades y una mayor capacidad para aprender pueden esperar una vida de logros económicos sin precedentes. No obstante, en las décadas venideras, a los que tengan escasa instrucción solo les cabrá esperar algo más que la oscura perspectiva de una vida en silenciosa desesperación. (Malcolm Gillis, Rector de la Universidad de Rice, 12 de febrero de 1999)”. (WORLD BANK, 2000, p. 17).

educação superior nesses países e isso também deve ser prioridade dos governos. Porém, essa prioridade significa fundamentalmente adequar a educação superior aos interesses flexíveis da “sociedade do conhecimento”. Para tal, é necessário que os governos assumam uma nova postura com esse nível de ensino, tratando-se de auxiliar e supervisionar a expansão, principalmente privada, buscando *novas formas de relacionamento e gestão do governo com as instituições*. O Documento

[...] reconoce que existen muchas dificultades para alcanzar estos objetivos, incluida la gran demanda de financiamiento público. Las acciones en este plano requieren creatividad y perseverancia. Se necesita **una nueva visión** sobre lo que puede lograr la educación superior, como asimismo **una mejor planificación y estándares más altos de gestión**. Deben utilizarse las fortalezas de todos los actores – públicos y privados –, de tal modo que al final intervenga la comunidad internacional para suministrar apoyo sólido y coordinado, como también liderazgo en esta área tan decisiva. (WORLD BANK, 2000, p. 12. *Grifos nossos*).

Como vemos, na linguagem do Banco, a diversificação institucional, que possibilita a expansão de instituições e matrículas privadas, não é em essência prejudicial. O problema é a ausência de gestão e planejamento do sistema de ensino que supervisione a qualidade. Assim, diversificação é, em si, benéfica, pois possibilitou novos “fornecedores” de novas instituições, principalmente na esfera privada, e com o aumento da concorrência proporcionada possibilita a melhoria da qualidade (WORLD BANK, 2000). Nesse sentido, nos países em desenvolvimento, o crescimento das matrículas, com a diversificação das instituições, ocorreu a partir da necessária expansão do setor. Entretanto, essa expansão, diante das exigências da competitividade internacional, precisa atender a certos “padrões de qualidade”.

Para tal, é necessário que o Estado estabeleça mecanismos para garantir a qualidade da docência e, fundamentalmente atender/privilegiar áreas que tem dificuldades de receberem recursos privados, entre as quais “están comprendidos el fomento de la investigación científica básica, el apoyo a las ciencias humanas, y la concesión de becas para incrementar el acceso de los grupos subrepresentados. (WORLD BANK, 2000, p. 19). Desse modo, a efetividade da qualidade, não dependeria exclusivamente das leis do mercado, mas pressupõe a ação do Estado: mas uma forma diferente das historicamente praticadas, ação “supervisora”. Para tal, é imprescindível o *planejamento do sistema de ensino*, envolvendo os *atores públicos e privados*, na busca de quatro qualidades essenciais: autonomia das instituições (com papel estritamente supervisor do governo); estratificação explícita (incentivo à competitividade institucional por financiamento, professores e alunos); cooperação e

concorrência (com compartilhamento do capital humano e físico dentro de sistemas que atendam a todos os alunos); maior abertura às instituições para produzirem conhecimento (aproximando-se das empresas).

Los gobiernos necesitan desarrollar un nuevo rol como supervisores, más que como conductores de la educación superior. Deberían concentrarse en establecer los parámetros según los cuales puedan lograr su cometido, permitiendo que las soluciones específicas surjan de la creatividad de los profesionales de la educación terciaria. (WORLD BANK, 2000, p. 13).

As indicações feitas pelo Documento em questão serão reafirmadas e adquirirão status de posições oficiais do Banco Mundial em 2002, com a publicação do Relatório *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*⁷⁸, publicado em espanhol no ano seguinte (WORLD BANK, 2003)⁷⁹. Nesse novo documento é reiterada a necessidade da adequação dos sistemas de ensino superior, nos países em desenvolvimento, às demandas da “sociedade do conhecimento”, para garantir não apenas a competitividade no mercado internacional, mas também para enfrentar/reduzir as desigualdades sociais e econômicas (sobretudo a pobreza). Supera-se a tese de menor retorno social da educação superior com relação à educação primária e secundária, enfatizando-se a necessidade de percepção “holística” da contribuição dos sistemas de ensino.

A ênfase na ideia de educação, principalmente superior, como força motriz do desenvolvimento socioeconômico, em função de maior competitividade na “sociedade do conhecimento”, associada à defesa da necessidade de atuação governamental do sistema de ensino como um todo (sem priorizar qualquer um dos subníveis), poderia, na aparência, indicar elementos de rompimento do viés economicista instituído pelo BM em suas análises e orientações educacionais. Entretanto, é preciso observarmos que em nenhum momento o Banco considera o atendimento educacional enquanto direito social, pelo contrário, as “mudanças” propostas significam, essencialmente, a reafirmação dos princípios privatistas, centrada na “liberdade individual” e no poder de escolha dos indivíduos.

Por sua natureza contraditória e em permanente crise, atualmente com limites estruturais, no capitalismo, mesmo que autoproclame o contrário, a “mão invisível” do

⁷⁸ No conjunto do texto é latente a substituição do termo “*educação superior*” (ainda presente nos documentos anteriores) por “*educação terciária*”. Entendemos que essa mudança na nomenclatura representa a efetivação em escala global, identificada pelo Banco, do esvaziamento da educação superior com a proliferação de instituições não-universitárias. Como informa a primeira nota de rodapé do Relatório em questão, o termo adotado (*educação terciária*) advém da OCDE. Significa um nível ou etapa de estudos pós-secundários que se desenvolvem em instituições públicas ou privadas, como universidades, institutos de educação superior, instituições politécnicas, mas também em outros espaços (como escolas ou locais de trabalho) ou em cursos livres com auxílio das tecnologias de comunicação.

⁷⁹ Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria.

mercado é incapaz de funcionar sem a intervenção/subsídio estatal. Como resposta às demandas das classes sociais subalternas e diante do aprofundamento da exclusão social, é fundamental que o sistema crie mecanismos atenuadores do caos. Cabe essencialmente ao Estado o estabelecimento de tais mecanismos, que na configuração hodierna do capital implica em, contraditoriamente, ampliar o espaço do mercado, com a privatização explícita ou implícita das outrora políticas sociais, e instituir, no lugar de tais políticas, ações que combatam a exclusão extrema, por meio do princípio da equidade.

Nesse sentido, ainda que transvertido do discurso do “bem comum”, de enfrentamento às desigualdades sociais e econômicas, o BM, reafirma que a educação superior nos países em desenvolvimento deve, incondicionalmente, atender às exigências laborais da “sociedade do conhecimento” e, simultaneamente, sucumbir-se a princípios privatizantes do capitalismo neoliberal.

Las principales alternativas de que se dispone para mejorar la educación terciaria comprenden la introducción de **currículos más flexibles y menos especializados**, el fomento de **programas y cursos de duración más corta**, la transformación del marco regulatório en un **sistema menos rígido** y la aplicación de métodos de **financiación pública que animen a las instituciones a responder a las exigencias de calidad y diversidad del mercado**. Otras alternativas importantes son ampliar el acceso mediante **la ayuda financiera a los estudiantes**, participación externa en el gobierno de las instituciones y la profesionalización de la administración de las universidades. Se requiere inversión pública para construir la capacidad necesaria para las **innovaciones académicas y administrativas**, con el fin de ampliar la oferta de programas y cursos, así como a crear nuevos programas que respondan a las áreas de aprendizaje que dicta una demanda en constante evolución. (WORLD BANK, 2003, p. 129. *Grifos nossos*).

Essas orientações nortearam o processo de contrarreforma da educação superior no Brasil. As políticas em curso no país, a partir da última década do século passado, afinam-se aos princípios e proposições do BM para a assim chamada educação terciária. Como já indicamos, a análise sobre a configuração atual do trabalho docente universitário pressupõe considerarmos o processo paulatino de privatização da educação superior, a partir das demandas crescente do capital.

2.2.2 Reflexões sobre os aspectos legais da contrarreforma da universidade pública e suas tendências para o trabalho docente

Como indicamos, a crescente privatização da educação superior no Brasil, com a expansão do setor privado e a consolidação de mecanismos mercantis nas instituições

públicas, tem implicações negativas para o trabalho docente. De modo geral, a efetivação das orientações dos organismos financeiros internacionais, especialmente do Banco Mundial, instiga a proliferação de relações e condições laborais precárias, bem como intensifica o trabalho docente. Como indica Chaves (2008), a política expansionista da educação superior no Brasil, que é parte da contrarreforma universitária, se efetiva por meio da racionalização de recursos públicos e da intensificação/precarização do trabalho docente.

Assim sendo, é nosso interesse compreendermos os delineamentos gerais da contrarreforma da educação superior (expressos por meios de Leis, Decretos e outras medidas governamentais), que enfatizam a privatização do conhecimento e da universidade pública e têm relação direta com o trabalho docente. Ressaltamos que tal análise parte do pressuposto de que a contrarreforma da educação superior, com seu viés privatista/economicista, é um contínuo desde a década de 1990, mas sua consecução enfrenta contradições e embates classistas, os quais exigem ajustes políticos e instrumentos ideológicos que obscurecem a realidade. Ou seja, precisamos destacar duas questões: os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, distante de romperem com os propósitos de FHC, aprofundam a contrarreforma privatizante; e precisamos considerar que a efetividade desse processo é também fruto de embate com projetos de educação, universidade e sociedade com perspectivas e interesses antagônicos aos em curso⁸⁰, defendido principalmente, no âmbito em questão, pelo Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)⁸¹.

Paralelamente, ainda cabe destacarmos que também na contrarreforma da educação superior brasileira há uma conjugação, típica do capitalismo dependente, dos interesses burgueses externos, internacional, com a burguesia local. Desse modo, pressupomos que, para além de “imposição” dos organismos internacionais do capital, a privatização da educação superior brasileira é também uma necessidade da burguesia nacional a almejar, em tal processo, ampliar seu espaço lucrativo.

Entendemos que dois elementos evidenciam tal necessidade. Primeiramente observamos que o incentivo à aceleração da expansão privada da educação superior brasileira tem origem na Ditadura Militar, ou seja, antes da implementação das medidas neoliberais no

⁸⁰ Como destaca Francisco de Oliveira precisamos compreender que o esse processo de privatização é parte da luta contra a “direita antiuniversitária”. Tal processo consubstancia-se em reação conservadora ao caráter de massa e, fundamentalmente, de classe que “invade” a universidade pública. Esse “caráter de classe tem como consequência direta, mas não imediata, o surgimento de organizações para-sindicais e sindicais de professores e funcionários.” (OLIVEIRA, 1991, p. 9).

⁸¹ Entendemos que ao longo desse processo o ANDES-SN tem papel primordial no enfrentamento político e teórico à expansão privatista do ensino superior em todas as suas dimensões.

país. Por outro lado, como segundo elemento, ressaltamos que antes mesmo das atuais diretrizes internacionais, especialmente do Banco Mundial, ganharem força hegemônica no Brasil, um grupo de pesquisadores, especialistas em educação superior, arregimentados pela Universidade de São Paulo (USP) e como parte da estrutura organizacional da mesma, no Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP (NUPES), indicava a necessidade de “modernização” do ensino superior no Brasil. O NUPES, entre outras questões, já defendia, ao final da década de 1980, a defasagem do modelo *humboldtiano* de universidade, a aproximação da universidade com o setor produtivo, a diversificação institucional e a racionalização dos recursos das federais (PALHARINI, 1998).

Especialmente para as universidades públicas, esse processo representa uma política de desmonte das suas já escassas condições. E nesse sentido, evidenciamos que:

[...] a política de desmonte das universidades públicas está inserida em um projeto maior, que não é específica de determinados governos, mas sim das elites dominantes que controlam o Estado brasileiro e que estão associados a grupos capitalistas mundiais. As políticas de desmonte dos serviços públicos, no Brasil, com consequências para as condições de ensino, pesquisa e extensão das universidades, estão em estreita relação com as necessidades desses grupos. (LÉDA, 2006, p. 11).

Assim, os sucessivos governos neoliberais, a partir de Collor de Melo, para atender aos interesses da burguesia local, expresso na produção teórica de seus apologetas, e, simultaneamente, às diretrizes dos organismos internacionais do capital, instituem, paulatinamente, o processo de contrarreforma da educação superior brasileira, a qual tem como eixo central a privatização. O marco originário/principal desse processo é a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei consolida significativa mudança na educação superior⁸², colocando-a, institucionalmente, como um serviço operado de acordo com os interesses operacionais do mercado.

Em análise sobre essa questão, Belloni (2003) evidencia tais mudanças, entre as quais se destacam: a) indução à expansão de instituições de ensino – com abandono da pesquisa e da extensão; b) universidades isoladas por campo de saber e diversificação das Instituições de Educação Superior (ISE); c) centralidade da gestão a partir da avaliação,

⁸² Corroboramos com Muranaka & Minto (1998), ao destacarem que as polêmicas na discussão sobre a educação superior, durante a tramitação da atual LDB no Congresso Nacional, expressavam posições opostas substanciadas em dois projetos de educação/sociedade. De um lado se tinha os docentes organizados em torno do ANDES-SN e de outro os setores privatistas, representados principalmente pela CONFENEN (Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino). E, em tal processo, “as concepções defendidas pelos primeiros podem ser encontradas em especial, nos projetos originados na Câmara, enquanto os projetos dos privatistas se explicitam, prioritariamente, no projeto Darcy Ribeiro/MEC/organismos internacionais e, em seguida, na Lei” (p. 66).

institucional e de resultados; d) flexibilidade curricular e a instituição de cursos sequenciais de curta duração; e) tratamento superficial sobre a educação à distância, possibilitando regulações futuras mais flexíveis. Tais mudanças afetam, direta ou indiretamente, o trabalho dos professores deste nível educacional.

É explícita na LDB a intenção do Estado em diversificar instituições e cursos de ensino superior. Conforme preconiza seu artigo 44, a educação superior abrange cursos e programas (com definições flexíveis) e, como indica o artigo 45, desenvolvida em *instituições de ensino superior* (públicas ou privadas e com variados graus de abrangência ou especialização). Entretanto, a Lei não define tais instituições, o que será feito por meio do Decreto n. 2.207/1997 e atualmente pelo Decreto n. 5.773/2006, permitindo formulações posteriores mais flexíveis e de acordo com interesse de governo.

Ainda que o ensino, a pesquisa e a extensão figurem como finalidades da educação superior (Art. 43), não é utilizada a “formulação tal como se encontra no art. 207 da Constituição Federal e que estabelece a indissociabilidade entre as três funções” (CURY, 1998, p. 77). Conforme elucida Fávero (1998), é preocupante o rompimento com o princípio constitucional que define a *universidade* enquanto instituição com *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. Distante de reafirmar tal princípio, o Art. 52 da LDB, ao definir as universidades, indica que são instituições *pluridisciplinares*, de formação, de ensino e de extensão, ou seja, tais atividades podem, inclusive, serem realizadas de formas isoladas ou ainda excludentes⁸³.

Em essência, a intenção em questão é rebaixar a educação superior ao ensino, segundo moldes da *educação terciária* do Banco Mundial. Para responder à demanda reprimida e crescente por acesso e este nível educacional e, simultaneamente, à necessidade de “desonerar” seus custos, seja em função da restrição fiscal do Estado neoliberal ou para possibilitar sua expansão privada em preços “acessíveis”, é imperioso *diversificar*, criar novas modalidades de instituições e cursos superiores, com ênfase no ensino e o abandono da pesquisa, com consequências para o trabalho docente.

Observemos que a LDB não menciona a Dedicção Exclusiva (DE) enquanto regime de trabalho. Indica apenas que as universidades caracterizam-se por, entre outras questões, possuir pelo menos um terço do corpo docente em regime de tempo integral, sendo omissa na

⁸³ O parágrafo único desse artigo evidencia a flexibilidade dessa definição, pois permite a existência de “universidades especializadas por campo do saber”.

sua definição (MURANAKA & MINTO, 1998). Preliminarmente, devemos considerar que a “rigoriedade” na exigência de um terço de docentes em regime de tempo integral, é apenas para as universidades – ou seja, mesmo em tais instituições é permitido que a maioria absoluta dos docentes (dois terços do total) seja contratada em regimes parciais (20 horas semanais ou horistas). Além disso, como estabelece art. 69 do Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, o regime de tempo integral consubstancia-se como “prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação” (BRASIL, 2006, p. 16). Nesse sentido, as avaliações pretéritas, ainda na vigência do Decreto 2.207/1997⁸⁴, permanecem atuais.

Observe-se que, se as universidades seguirem à risca os limites aí determinados, todo professor terá uma jornada semanal de 20 horas dedicada à docência, ficando o tempo restante reservado aos demais fazeres. Quer parecer que a normatização desse regime pode implicar insuficiência de tempo para realizar a contento as três atividades que caracterizam a universidade, obrigando o profissional a privilegiar alguma delas. A decorrência mais imediata é a dissociabilidade entre a docência, a pesquisa e a extensão, coerente com a pretensão da política governamental em vigor. (MURANAKA & MINTO, 1998, p. 71-2).

Nessa perspectiva, também os docentes devem, predominantemente, desenvolver seus trabalhos no ensino (em detrimento, principalmente, da pesquisa). Nas instituições privadas, majoritariamente não-universitárias, esse processo é acentuado e visível, com a predominância de professores contratados em condições precárias com tempo de trabalho parcial (20 horas semanais) e horistas. Nas instituições públicas, especialmente nas universidades federais, essa tendência é efetivada sutilmente, escamoteada nas políticas de ampliação das matrículas em cursos de graduação. Exemplos concretos dessa prioridade do ensino de graduação foram a criação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), que vigorou de 1998 a 2004, a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a proliferação de cursos e matrículas via EaD, principalmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). As implicações dessas ações para o trabalho docente serão analisadas no próximo capítulo.

Paralelamente a essa tendência, há outra também privatizante. Trata-se da adoção de medidas que enfatizam a necessidade das pesquisas desenvolvidas nas universidades públicas se afinarem aos anseios produtivo-empresariais. Tal movimento tem levado os docentes, bem

⁸⁴ Esse Decreto foi revogado por outro de n. 2.306/1997, que posteriormente, também fora revogado pelo Decreto n. 3.860/2001. Este último, já no governo Lula da Silva, foi também revogado pelo Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006.

como os grupos de pesquisas e instituições por eles integrados, a assumirem crescentemente medidas meritocráticas, produtivistas e, fundamentalmente, com controle externo/burguês.

Passados mais de 15 anos de vigência, essas premissas privatizantes da LDB, paulatinamente se efetivam por meio de outras medidas administrativo-legais. Em tal processo, entendemos que é necessário destacarmos uma lei sancionada pelo Governo Lula da Silva que tem relação direta com o processo de privatização/mercantilização da universidade pública federal e que traz consequências diretas ao trabalho docente. Trata-se da Lei de Inovação Tecnológica.

A Lei n. 10.973/2004, a chamada Lei de Inovação Tecnológica, entre outras questões permite a transferência de tecnologias das instituições de pesquisa pública, entre as quais as universidades, para empresas. É permitido, inclusive, “a incubação de empresas nas instituições públicas, uso comum dos recursos humanos e materiais, a participação de órgãos públicos de pesquisa nos lucros provenientes da transferência de tecnologias para o setor privado” (MANCEBO & LÉDA, 2009, p. 3). Dentre desse uso comum de recursos humanos, há a possibilidade de pesquisadores das universidades públicas atuarem diretamente no setor privado, via parcerias. Nessa atuação também é possível, com estabelece o § 2º do Artigo 8º, que o servidor ou empregado público receba, além de seu salário regular, “retribuição pecuniária, diretamente da ICT ou de instituição de apoio com que esta tenha firmado acordo”. Assim, no âmbito do trabalho docente universitário, com a Lei de Inovação Tecnológica, há uma tendência à vinculação direta do professor-pesquisado e da produção científica às necessidades do capital, ou seja, essa Lei induz “a pesquisa universitária na direção mercado. A autonomia científica vê-se a cada dia mais tutelada pelos interesses privados do Estado e do mercado.” (SILVA JR. & SGUISSARDI, 2005, p. 19). Esse fato contribui para a constituição de uma universidade heterônoma.

Da mesma forma que o PROUNI, a Lei de Inovação Tecnológica tem inter-relações com a Lei 11.079/2004, que normatiza a Parceria Público-Privado (PPP). Todas essas medidas afinam-se ao discurso do Banco Mundial, conforme analisamos anteriormente, conforma a educação superior aos moldes mercantis e induz à universidade pública ter o mercado como parâmetro para a sua função social. Leher (2004), em análise sobre o PL das PPP, que se consubstanciou na Lei aprovada, destacou que se excetuando os poderes de regular, legislar e policiar (conforme já preconiza Bresser-Pereira na Reforma do Estado em 1995), todas as ações e políticas estatais, dentre as quais a educacional, poderia em tese ser alvos das PPP. “Dessa forma, caberão ao setor privado as decisões sobre os investimentos

governamentais: as resoluções de investimento ficarão por conta dos investidores privados que selecionarão de acordo com seus critérios de poder de mercado e de maximização de lucros.” (LEHER, 2004, p. 872-3). Enfim, entendemos que a conjugação das Leis 10.973/2004 e 11.079/2004, tende a implicar na transformação da concepção de universidade pública e de trabalho docente em prestadores de serviços, conforme os interesses do mercado.

No contexto da lógica capitalista, o setor privado tende a investir cada vez menos em pesquisa básica ou “de ponta” por serem as que necessitam de um maior aporte de investimento financeiro. Além disso, a partir da PPP, os agentes do setor privado envolvidos nas parcerias terão à disposição a infra-estrutura do setor público para a produção das tecnologias e das inovações necessárias. (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 339).

Cumprido destacar ainda que no âmbito específico das universidades federais enquanto “prestadora de serviços” a sua relação com as Fundações de Apoio Privadas (FAP), conforme preconiza a Lei 8.958/1994. No discurso governamental-burguês a necessidade das FAP justifica-se muito pela “burocratização” dos serviços públicos que impedem a “flexibilidade” institucional para resolver problemas imediatos. Além disso, no contexto de precarização das universidades federais, em função da contração dos investimentos públicos, as Fundações seriam polos de aproximação com o mercado para captação de recursos novos, extraorçamentários.

Chaves (2005) também analisou o papel da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa na UFPA (FADESP) e suas implicações para os docentes-pesquisadores:

A relação entre a FADESP e a UFPA é estabelecida como se a última fosse uma empresa privada interessada em vender seus produtos e obter lucros. **A lógica da Fundação é mercantilista** e sua atuação, no interior da universidade, retrata uma forma de pensar a educação como serviço e como objeto de compra e venda, ou seja, mercadoria. A utilização da FADESP pela UFPA tem **facilitado o acelerado processo de privatização dessa instituição**, fomentando um clima favorável à desagregação do ambiente acadêmico, favorecendo o **individualismo, o empresariamento dos docentes e pesquisadores** transformando-os prioritariamente em gerentes do ensino da pesquisa e da extensão. (CHAVES, 2005, p.199-200. *Grifos nossos*).

Como vemos, as medidas legais estabelecidas no processo de contrarreforma da educação superior brasileira estão na esteira do estabelecido pelo Banco Mundial, induzem à aproximação das universidades públicas, especialmente as federais, e o trabalho docente, aos interesses do mercado. Atualmente, para além de um processo de expansão do mercado educacional, a ênfase na necessária privatização da educação, particularmente de nível superior, a intenção ideológica central é mercantilizar todas as relações sociais e,

consequentemente, a consciência social. Como veremos no capítulo seguinte, o trabalho docente na UFPA sofre os impactos dessa política, ao enfrentar, no período em questão, processos de precarização e, fundamentalmente, de intensificação, com o aumento de sua produtividade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

3 CONSEQUÊNCIAS DA CONTRARREFORMA NA UFPA: ASPECTOS GERAIS DO TRABALHO DOCENTE

*Vão destruir o Ver-o-Peso
e construir um shopping Center
Vão derrubar o Palacete Pinho
pra fazer um condomínio
Coitada da Cidade Velha
que foi vendida pra Hollywood
pra ser usada como albergue
no novo filme do Spielberg*
(Belém, Pará, Brasil – Mosaico de Ravena)

Uma das tendências marcantes do capitalismo, experimentada de forma acelerada em tempos de crise estrutural, é o permanente expansionismo da produção e do consumo. Conforme já indicavam Marx e Engels (2010, p. 43), impulsionada “pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte”. O trecho da música que usamos como epígrafe no presente capítulo possibilita-nos refletir sobre a forma destrutiva que tal lógica impõe aos espaços e culturas regionais e, além disso, nos permite observar como valores e comportamentos são constituídos “localmente” em articulação crescente com a tendência globalizante do capital.

Dessa forma, especialmente na contemporaneidade, a análise científica de determinado “fenômeno local” pressupõe o compreendermos dentro da estrutura social global que o sustenta, ou seja, inserido no modo de produção capitalista. Assim sendo, ao estudarmos o trabalho docente na Universidade Federal do Pará (UFPA), buscaremos perceber tal objeto de estudo em sua especificidade, articulado ao contexto de expansão privado/mercantil da educação superior brasileira.

No presente capítulo analisamos a configuração do trabalho docente na UFPA no período de 1997-2011, para identificar as manifestações do processo de contrarreforma privado/mercantil da educação superior brasileira na redefinição da universidade pública, especialmente no trabalho desenvolvido pelos docentes. Entendemos que a investigação sobre o trabalho docente na UFPA pressupõe consideramos o contexto e a efetividade da expansão da educação superior em curso no Brasil, com manifestação também na Região Norte, no Estado do Pará e na própria UFPA. Para essa análise, utilizaremos dados estatísticos oficiais coletados dos Censos da Educação Superior (INEP), dos Anuários Estatísticos e Relatórios de Gestão da UFPA.

3.1 A UFPA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO PRIVADO/MERCANTIL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A UFPA foi criada, em 1957, com o nome de Universidade do Pará e a partir da Lei N. 4.759, de 20 de agosto de 1965, passou a denominar-se Universidade Federal do Pará (RIBEIRO, 2008). Foi a oitava universidade da esfera federal e sua constituição seguiu o modelo de organização então adotado no país, sendo resultado da congregação de sete faculdades públicas e privadas existentes no Pará (CHAVES, 1997; LIMA & CHAVES, 2006). Para a Região Norte e toda Amazônia Legal esse feito era significativo, visto que se tratava da instituição da primeira universidade em tal espaço geográfico (FARIAS, 2010).

Com sede na cidade de Belém, a Universidade do Pará foi criada com o compromisso de desenvolver educação, ciência e tecnologia apropriadas ao contexto amazônico e com o objetivo de atender às expectativas de desenvolvimento regional e as necessidades do desenvolvimento da indústria automobilística no Brasil que demandava a formação de outras especialidades para além dos profissionais liberais. Essa Universidade foi criada e integrada à rede universitária federal. (LIMA & CHAVES, 2006, p. 34).

Desde sua criação, a UFPA vem sendo ajustada às demandas econômicas nacionais e à política de educação superior correspondente, sem abandonar o discurso do desenvolvimento regional. Tal instituição sempre se apresentou, nacionalmente e na Amazônia, como fundamental para o desenvolvimento da região. As observações de Camargo (1998), ao constatar que no contexto de expansão/interiorização do ensino superior no Brasil, especialmente nos anos 1970, enfatizava-se o discurso ideológico da educação para o desenvolvimento regional e nacional, nos permitem entender que tal apologia consistiu-se em alicerce para a expansão da abrangência e papel da UFPA, experimentada nos anos seguintes.

Também na década de 1970 estimula-se, a partir de projetos e programas federais, em consonância com a reforma universitária imposta pelo Regime Militar (com a Lei n. 5.540/1968), o processo de expansão da UFPA tanto para o interior do Estado do Pará quanto para outros entes federados da Região Norte. Como ressalta Camargo (1998), tal expansão formulada sem o necessário debate democrático legal, sustentava-se, sobretudo, no discurso da necessidade de impulsionar o desenvolvimento regional, com ênfase na formação de professores e técnicos qualificados para tal.

Teve início, dessa forma, em 1971, uma série de programas formulados com vistas a qualificar professores e técnicos, não só na capital, mas também no interior do estado do Pará. Em um desdobramento desses programas verificamos uma ampliação dessa iniciativa rumo aos então territórios da

região Amazônica: Amapá, Roraima e Rondônia, coordenados pelo Centro de Educação da UFPA. (CAMARGO, 1998, p. 39).

Chaves (1997) também destaca que, em tal período, a UFPA experimentou considerável expansão no número de matrículas. A autora ressalta que esse processo desencadeou-se a partir do “milagre econômico”, com o discurso apologético da educação superior enquanto “símbolo da modernidade” e de “democratização do acesso” ao ensino superior. A Tabela 9 evidencia essa expansão no período de 1968 a 1978.

Tabela 9: Evolução no número de estudantes na UFPA (1968-1978)

Ano	Matrículas	Candidatos vestibular (A)	Vagas ofertadas (B)	Relação A/B
1968	3.375	2.571	1.090	2,4
1978	11.193	16.857	2.470	6,8
Δ%	231,6	555,7	126,6	-

Fonte: CHAVES (1997) – Adaptada.

Na Tabela 9 percebemos que na década em questão o número de matrículas em cursos de graduação na UFPA teve crescimento espetacular, pois mais que triplicou o número de estudantes (cresceu 231,6%). Também é considerável a ampliação, 126,6%, no quantitativo de vagas ofertadas, as quais passaram de 1.090 para 2.470. Porém, ambos os crescimentos são aquém à expansão da demanda, dos candidatos inscritos no vestibular, que se ampliou 555,7% e, assim, elevou, consideravelmente, a relação candidato/vaga, pois enquanto em 1968 essa relação era de 2,4 em 1978 chegou a 6,8.

Conforme ressalta Ribeiro (2008), o período da Ditadura Militar, especialmente o ano de 1968, também é um marco histórico no processo de organização acadêmica da UFPA. Essa Universidade passará por mudanças em sua organização administrativa e curricular, para responder às demandas do Regime Ditatorial em vigor.

A partir das Leis nº 5.539, de 27 de novembro, e nº 5.540, de 28 de novembro, ambas de 1968, a UFPA passou a organizar-se em Centros e Departamentos e foram criados órgãos deliberativos para coordenar e supervisionar o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse plano foi aprovado pelo Decreto nº 65.880, de 16 de dezembro de 1969. Em 2 de setembro de 1970, o Conselho Federal de Educação aprovou o Regimento Geral da Universidade Federal do Pará, por meio da Portaria nº 1307/1970, sintonizado à reforma universitária que passara a vigor, em 1969. (LIMA & CHAVES, 2006, p. 34-5).

Cabe ressaltarmos que, para além do regime autoritário instituído no país, a reorganização administrativa e curricular da UFPA, inclusive com a construção de seu primeiro Campus Universitário, “como Núcleo Pioneiro, localizado às margens do Rio

Guamá, na periferia da cidade de Belém” (RIBEIRO, 2008, p. 125), também respondia ao contexto macroestrutural capitalista do período em questão. Assim,

Sob a ideologia da ditadura militar, instalada no Brasil em 1964, foi iniciada uma Reforma Universitária inspirada nos Acordos MEC/USAID, no Plano Atcon e no Relatório Meira Mattos. Tal Reforma objetivava implantar o modelo de universidade norte americana no Brasil, cuja estrutura administrativa era baseada no modelo empresarial taylorista/fordista, voltado para obtenção do rendimento e eficácia, com ênfase na organização e na racionalização do espaço físico, da estrutura administrativa e dos serviços. Fazia parte dessa lógica, o afastamento da estrutura física das universidades dos espaços de decisão política que se localizavam nos centros das cidades. (CAMARGO *et al.*, 2006, p. 186-7).

Essa reorganização e o processo inicial de expansão da UFPA, inclusive para atender outras unidades federativas da Região Norte, ampliavam não só sua abrangência, mas também sua importância política e reconhecimento social. A partir da década de 1980, com mudanças no cenário econômico nacional (com o fim do “milagre econômico”) e regional (com aumento da demanda populacional, em especial da classe média, pelo acesso a educação superior) a UFPA amplia sua inserção no interior do Estado do Pará (CAMARGO, 1998). Voltado prioritariamente para a formação de professores da educação básica, a partir de 1986, a UFPA, “expandiu sua área de atuação para o interior do estado, com a criação de *campi* universitários, localizadas em cidades estratégicas das microrregiões paraenses” (LIMA & CHAVES, 2006, p. 35), com a aprovação de seu Projeto de Interiorização (CAMARGO, 1998). Assim, desde 1986, a UFPA tem uma estrutura organizacional *multicampi*.

Essa realidade coloca a Universidade Federal do Pará diante de inúmeros desafios, porque cumpre um papel estratégico e decisivo para o desenvolvimento da Região Amazônica e do estado do Pará, numa conjuntura em que a política governamental tem subtraído, cada vez mais, os instrumentos financeiros necessários para que a instituição seja capaz de desenvolver, por meio das suas funções de ensino, pesquisa e extensão, um projeto acadêmico à altura dos desafios postos pela sociedade amazônica e paraense, com competência científica e técnica. (CHAVES, 2005, p. 160-1).

Em 2011, de acordo com o organograma institucional, a UFPA tinha uma estrutura acadêmica composta por 19 (dezenove) unidades acadêmicas (sendo duas fora da capital), entre Institutos e Núcleos, 11 (onze) *campi*, sendo 1 (um) em Belém e os demais distribuídos pelo interior do estado do Pará, e 3 (três) unidades acadêmicas especiais. A administração superior da Instituição é constituída por 3 órgãos colegiados, a Reitoria, a Procuradoria, 2 (duas) Assessorias, Prefeitura, 9 (nove) Órgãos Suplementares e por 7 (sete) Pró-Reitorias. (UFPA, 2012).

Essa estrutura acadêmico-administrativa estava assim composta:

a) *Unidades acadêmicas:*

- **Institutos:** Instituto de Ciências da Arte (ICA), Instituto de Ciências Biológicas (ICB), Instituto de Ciências da Educação (ICED), Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ), Instituto de Ciências da Saúde (ICS), Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Instituto de Geociências (IG), Instituto de Letras e Comunicação (ILC), Instituto de Tecnologia (ITEC), Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), todos em Belém. Em Bragança o Instituto de Estudos Costeiros (IECOS) e em Castanhal o Instituto de Medicina Veterinária (IMV);
- **Núcleos:** Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural (NCADR), Núcleo de Medicina Tropical (NMT), Núcleo de Meio Ambiente (NUMA) e Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (NTPC), todos em Belém;
- **Campi**⁸⁵: Campus José Silveira Netto (em Belém), *Campus* de Abaetetuba, *Campus* de Altamira, *Campus* de Bragança, *Campus* de Breves, *Campus* de Cametá, *Campus* de Castanhal, *Campus* de Marabá⁸⁶, *Campus* de Soure, *Campus* de Capanema e *Campus* de Tucuruí;
- **Unidades Especiais:** Escola de Aplicação (EA), Hospital Universitário João Barros Barreto (HUJBB) e Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza (HUBFS).

b) *Administração Superior:*

- **Órgãos Colegiados:** Conselho Universitário (CONSUN), Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e Conselho Superior de Administração (CONSAD);
- **Reitoria;**
- **Assessorias:** Assessoria de Comunicação Institucional (ASCOM) e Assessoria de Educação a Distância (AEDI);
- **Prefeitura;**

⁸⁵ No ano de 2013 foram criados mais dois *Campi*: um em Ananindeua e outro em Salinas.

⁸⁶ Com a Lei 12.824/2012 o *Campus* de Marabá foi transformado em Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESPA).

- **Órgãos Suplementares:** Biblioteca, Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC), Museu, Editora, Gráfica, Arquivo Central, Agência de Inovação Tecnológica, Centro de Processos Seletivos (CEPS) e Centro de Memória da Amazônia (CMA);
- **Pró-Reitorias:** Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Pró-Reitoria de Relações Internacionais (PROINTER), Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal (PROGEP), Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN) e Pró-Reitoria de Administração (PROAD).

O processo de expansão da UFPA a colocou como a maior instituição de educação superior pública do Norte-Nordeste brasileiro e uma das maiores instituições federais. Dados oficiais (UFPA, 2012) indicam que, em 2011, a Universidade possuía 34.525 matrículas, 3.832 concluintes em 541 cursos de graduação (a maioria nos *Campi* do interior). Ainda de acordo com tais dados, na Pós-Graduação havia 195 cursos, 6.590 estudantes matriculados e 1.848 titulados em Cursos de Especialização, Mestrado, Doutorado e Residência Médica. Soma-se, ainda a esse quantitativo, 9.038 matrículas na Escola de Aplicação, Cursos Livres e Cursos Profissionalizantes.

Entretanto, a expansão da UFPA, ocorrida nos últimos anos (1997-2011) não foi acompanhada da correspondente ampliação do corpo docente. Conforme analisaremos ainda neste capítulo, a ampliação no número de professores da UFPA tem sido sempre inferior à ampliação nas matrículas (na graduação e pós-graduação) e dos programas e projetos de pesquisa e extensão. Para analisarmos esse quadro, julgamos necessário considerar os fundamentos e os dados quantitativos da política de expansão da educação superior no Brasil, na Região Norte e no Estado do Pará.

3.1.1 A expansão da educação superior no Brasil, no Norte e no Pará

Conforme apontamos no capítulo anterior, a partir da década de 1990 o processo de expansão da educação superior brasileira, via iniciativa privada, foi intensificado. Cabe observarmos que essa expansão, das instituições e matrículas, apresentou como eixo central a

lógica mercantil. Assim, no contexto da contrarreforma neoliberal a educação superior brasileira torna-se espaço propício para a valorização do capital.

A ideologia neoliberal vem se difundindo no sistema educacional brasileiro, principalmente a partir dos anos de 1990, concebendo a educação de forma geral e a educação superior em particular como um instrumento para fornecer os conhecimentos e a formação de profissionais necessários ao processo produtivo. Essa formação técnica e operacional gera valores legitimadores dos interesses mercadológicos. É utilizada como uma “ferramenta” colaboradora para a acumulação do capital e para estabelecer o consenso em torno da reprodução do sistema de classes. Deste modo, além de ser utilizada como uma “ferramenta” a serviço da disseminação do ideário da classe dominante, a educação passa a ser considerada mercador, dado o crescente processo de privatização, principalmente na educação superior. (RIBEIRO; CHAVES, 2011, p. 121).

A análise da distribuição e evolução das IES (Instituição de Ensino Superior) e das matrículas nos auxiliam a elucidar o processo de expansão privado/mercantil em curso no Brasil. As tabelas a seguir evidenciam esse quadro.

Tabela 10: Evolução das IES no Brasil, por categoria administrativa (1997-2011)

Ano	Total	Público		Privado	
		Número	%	Número	%
1997	900	211	23,4	689	76,6
2011	2.365	284	12,0	2.081	88,0
$\Delta\%$	162,8	34,6	-	202,0	-

Fonte: INEP (1998; 2012a)

Conforme expressa a Tabela 10, no período de 1997-2011, tivemos um crescimento de 162,8% no número de IES. Essa expansão foi fundamentalmente proporcionada pelo setor privado que ampliou em mais de 200% o número de instituições. No setor público, ainda que se tenha registrado um crescimento de 34,6%, proporcionado fundamentalmente a partir de 2003 (pois até 2001 havia uma involução no número de IES públicas), sua expansão foi bastante aquém da iniciativa privada.

Tal processo proporcionou a ampliação da diferença percentual entre as IES públicas e as privadas: em 1997, das 900 IES existentes, 23,4% eram públicas (o equivalente a 211 Instituições) e 76,6% eram privadas (ou seja, 689 Instituições), em contrapartida, em 2011, das 2.365 Instituições registradas, apenas 12% estavam no setor público e 88% eram IES privadas (284 e 2.081 Instituições, respectivamente).

A privatização do ensino superior segue o mesmo roteiro de todas as outras privatizações: o discurso ideológico e de impossibilidade do setor público, os subsídios, o abandono do setor a ser privatizado, a criação das bases legais, os programas governamentais e as transferências diretas de recursos. Somando-se os subsídios e isenções de toda ordem ao faturamento das

instituições, talvez o país já esteja gastando cerca de 40 bilhões de reais com seu sistema privado de ensino superior neste ano de 2011. Apesar de todos os problemas que causa, a expansão das instituições privadas continua a todo vapor. Graças a um sistema político dominado pelos interesses do capital, inclusive por meio do controle do financiamento eleitoral, o setor privatista é majoritário no Congresso Nacional e não se envergonha de apresentar propostas que respondem apenas aos interesses mercantis das instituições. (HELENE, 2011, s/p.).

Esse processo de expansão no número de IES também foi identificado, em geral com maior ênfase, na Região Norte e no Estado do Pará. Na Tabela 11 verificamos que, no período de 1997 a 2011, o crescimento quantitativo de IES foi, percentualmente, tanto na Região Norte com 347,1% quanto no Pará com 267%, superior aos índices nacionais. Tal crescimento também foi resultado, principalmente, da expansão do setor privado (com aumento de 468% no Norte e 460% no Pará, ou seja, acima do dobro do percentual nacional). Cabe observarmos ainda que na Região Norte a expansão no número de IES públicas foi significativo, passou de 12 para 27 Instituições, com crescimento de 125%, e no Pará esse aumento foi pífio, 25%, abaixo da média nacional: apenas 1 (uma) Instituição pública foi criada no Pará⁸⁷, que atingiu o número de 5 IES em tal setor.

Tabela 11: Evolução das IES na Região Norte e no Pará, por categoria administrativa (1997-2011)

Ano	Região Norte					Pará				
	Total	Público		Privado		Total	Público		Privado	
		Num.	%	Num.	%		Num.	%	Num.	%
1997	34	12	35,3	22	64,7	9	4	44,4	5	55,6
2011	152	27	17,8	125	82,2	33	5	15,2	28	84,8
$\Delta\%$	347,1	125	-	468	-	267	25	-	460	-

Fonte: INEP (1998; 2012a)

Como vemos também na Região Norte e no Estado do Pará a expansão das IES sustentou-se na expansão do mercado educacional. Como expressa Sguissardi (2008b), essa tendência ao invés de enfrentar os problemas regionais, aprofunda as disparidades existentes na oferta do ensino superior brasileiro. Dessa forma, percebemos que esse processo de expansão da educação superior, inclusive nas Regiões e Estados periféricos, vem tendo como foco central o atendimento dos interesses mercantis.

Seria desnecessário repetir e enfatizar que apenas o Estado e seu pólo público têm condições de enfrentar os problemas da diversidade regional, que se traduzem em disparidades, assimetrias e exclusão social. Assim também, que os interesses privado/mercantis dificilmente irão se mover para

⁸⁷ Cabe destacar que essa nova Instituição é a UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará), localizada em Santarém que criada pela Lei 12.085/2009 por desmembramento da UFPA e da UFRA (Universidade Federal Rural da Amazônia).

além dos municípios, estados e regiões onde estejam garantidos uma *clientela* com poder aquisitivo suficiente para pagar os serviços (quase-mercadorias) oferecidos e o lucro *naturalmente* visado. (SGUISSARDI, 2008b, p. 42).

Para efetividade desse propósito, é necessário também a redução dos custos com a manutenção das IES, para que se reduza o valor dos cursos e, conseqüentemente, amplie-se a clientela com condições de financiá-los. Assim, verificamos que no período de 1997 a 2011, a expansão no número de IES é, sobretudo, resultado da criação de instituições não-universitárias.

Tabela 12: Evolução das IES no Brasil, por organização acadêmica e categoria administrativa (1997-2011)

Ano	Universidades					Outras IES				
	Total	Público		Privado		Total	Público		Privado	
		Num.	%	Num.	%		Num.	%	Num.	%
1997	150	77	51,3	73	48,7	750	134	17,9	616	82,1
2011	190	102	53,7	88	46,3	2.175	182	8,4	1.993	91,6
$\Delta\%$	26,7	32,5	-	20,5	-	190	35,8	-	223,5	-

Fonte: INEP (1998; 2012a)

A Tabela 12 evidencia que a exponencial expansão das IES, no período de 1997 a 2011 no Brasil, teve como causa central o crescimento de instituições não-universitárias (Outras IES), especialmente por meio da iniciativa privada. Ainda que identifiquemos ampliação de 26,7% no número de universidades (com crescimento maior no setor público, 32,5%, em relação à iniciativa privada, que aumentou 20,5%) esse número é aquém da evolução das demais IES que atingiu o patamar de 190%, proporcionado, sobretudo, pelo setor privado que cresceu 223,5%.

Ao compararmos a distribuição das IES, em cada ano, confirmamos que a lógica expansionista privada se deu, fundamentalmente, em instituições não-universitárias e no setor privado em relação ao público, reduziu-se percentualmente o número de universidades e ampliou-se nas outras IES. Assim, das 1.392 IES privadas criadas entre 1997 e 2011 apenas 15 eram universidades e 1.387 eram instituições não-universitárias. Essa tendência de expansão também foi registrada, ainda que em proporções bem menores, no setor público e no mesmo período foram criadas 25 universidades e 48 outras instituições.

Na Região Norte, esse processo de proliferação de IES não-universitárias foi mais intenso. Conforme expressa a Tabela 13, enquanto o número de Universidades cresceu 77,8% no período, ainda que consideravelmente acima da média nacional (26,7%) e expressivo predomínio do setor público (que em 2011 tinha 14 Universidades em contraposição à

iniciativa privada com 2), o número de outras IES, não-universitárias, foi ampliado em 444%: passou de 25 para 136 unidades. Assim como no Brasil, mas com índices consideravelmente superiores, na Região a expansão no número de IES se deu principalmente em organizações não-universitárias: no setor público esse crescimento foi de 225% e no privado, a incrível marca de 485,7%.

Tabela 13: Evolução das IES na Região Norte, por organização acadêmica e categoria administrativa (1997-2011)

Ano	Universidades					Outras IES				
	Total	Público		Privado		Total	Público		Privado	
		Num.	%	Num.	%		Num.	%	Num.	%
1997	9	8	88,9	1	11,1	25	4	16,0	21	84,0
2011	16	14	87,5	2	12,5	136	13	9,6	123	90,4
$\Delta\%$	77,8	75	-	100	-	444	225	-	485,7	-

Fonte: INEP (1998; 2012a).

Também no Estado do Pará, como evidenciado na Tabela 14, identificamos que o elevado crescimento no número de IES, teve como característica principal a expansão de instituições não-universitárias, com ênfase no setor privado. Tais instituições, em que pese sua redução no setor público (contrariando a tendência nacional e regional), expandiram-se em 366,7% no total (índice acima dos dados nacionais e abaixo dos regionais) e 575% na esfera privada (crescimento superior ao do Brasil e da Região Norte).

Tabela 14: Evolução das IES no Pará, por organização acadêmica e categoria administrativa (1997-2011)

Ano	Universidades					Outras IES				
	Total	Público		Privado		Total	Público		Privado	
		Num.	%	Num.	%		Num.	%	Num.	%
1997	3	2	66,7	1	33,3	6	2	33,3	4	66,7
2011	5	4	80,0	1	20,0	28	1	3,6	27	96,4
$\Delta\%$	66,7	100	-	0	-	366,7	-50	-	575	-

Fonte: INEP (1998; 2012a).

Ao considerarmos, na Tabela 14, a evolução no número de Universidades, identificamos que seu crescimento ocorreu apenas no setor público, que passou de 2 para 4 Instituições⁸⁸, pois o setor privado manteve, no período, apenas 1 Universidade. Em função disso, em termos percentuais o número de universidades públicas é bastante superior às universidades privadas. Essa superioridade percentual, também registrada na Região Norte,

⁸⁸ Uma dessas universidades é a UFOPA que como já observamos foi criada a partir de desmembramento da UFPA e UFRA. A outra é a própria UFRA (Universidade Federal Rural da Amazônia) criada pela Lei 10.611/2002, por transformação da então FCAP (Faculdade de Ciências Agrárias do Pará).

foi distinta do cenário nacional, onde ocorreu um equilíbrio na distribuição de universidades entre o setor público e o privado (conforme vimos na Tabela 12). Esses dados, além de mostrarem a necessidade da intervenção estatal para a existência de universidades na Região e no Pará, evidenciam como o processo de privatização/mercantilização da educação superior brasileira impôs para as Regiões e Estados periféricos uma expansão também periférica, via IES não-universitárias.

Cabe ainda destacar, conforme elucidam Chaves *et.al.* (2011, p. 49), que

O crescimento das IES no Estado do Pará começa a ser identificado a partir do ano 2000, mas é acentuado a partir de 2003, passando de 13 (2003) para 31 (2008) IES [número que se mantém em 2011], ou seja, um aumento de 138%. Esse crescimento foi impulsionado pela criação das IES de caráter privado que apresentaram, no período de 1996 a 2008, uma expansão de 440%, o que evidencia o aprofundamento da adoção da política expansionista de cunho privatista no estado.

Como vemos, as recomendações do Banco Mundial, analisadas no capítulo anterior, quanto à proliferação, com diversificação, das IES não-universitárias, vem sendo implementadas no país, no Norte e no Estado do Pará. Trata-se de ampliar o atendimento educacional, oferecendo “educação terciária” de acordo com as capacidades, especialmente financeiras, dos indivíduos.

A expansão da oferta do ensino superior dá-se não só em termos de ampliação das vagas, mas também em termos de uma diversificação de modalidades de cursos que permitem encampar camadas da população as quais estariam excluídas da educação superior tradicional devido à falta de tempo, recursos financeiros ou preparo para enfrentar um concurso vestibular em igualdade de condições com alunos advindos de um ensino médio de qualidade. Assim, tem-se uma educação superior rápida e mais barata para os que dela necessitam, ou seja, os mais pobres. (ALGEBAIL, 2007, p. 105).

Nesse sentido, a tendência privada/mercantil, em curso na expansão das IES, também será evidenciada na evolução de matrículas em cursos de graduação. A Tabela 15 expõe como esse processo ocorre no Brasil.

Tabela 15: Evolução das matrículas, presencial e a distância, em cursos de graduação, por categoria administrativa, no Brasil (1997-2011)

Ano	Total	Público		Privado	
		Número	%	Número	%
1997	1.945.615	759.182	39,0	1.186.433	61,0
2011	6.739.689	1.773.315	26,3	4.966.374	73,7
Δ (%)	246,4	133,6	-	318,6	-

Fonte: INEP (1998; 2012a)

Como vemos, a expansão no número de matrículas foi exorbitante, mais do que triplicamos o total de estudantes em cursos de graduação no período de 1997 a 2011, com crescimento de 246,4%. Ainda que registremos elevada expansão no setor público (133,6%) é a iniciativa privada, que cresceu 318,6%, o maior responsável pelo crescimento geral das matrículas. Como consequência desse processo reduziu-se, percentualmente, a participação do setor público no atendimento em cursos de graduação (em 1997 39% das matrículas eram públicas, já em 2011 esse percentual cai para 26,3%) e, conseqüentemente, ampliou-se o espaço da iniciativa privada (saltando de 61% para 73,7%).

Na Região Norte, com crescimento de 569,3%, e no Estado do Pará, que expandiu 303,9%, a expansão das matrículas, com viés privado/mercantil, como mostra a Tabela 16, teve percentuais acima dos índices nacionais. Ainda que se registrasse elevada expansão nas matrículas públicas, especialmente no Norte, também foi a iniciativa privada a protagonista dessa explosão no número de matrículas, pois o crescimento do setor foi de 627,3% (com crescimento de 139,7% nas matrículas públicas) no Pará e na Região Norte de 1.088,4% (e o setor público ampliou em 322,2%).

Tabela 16: Evolução das matrículas, presencial e a distância, em cursos de graduação, por categoria administrativa, na Região Norte e no Estado do Pará (1997-2011)

Ano	Norte					Pará				
	Total	Público		Privado		Total	Público		Privado	
		Número	%	Número	%		Número	%	Número	%
1997	77.735	52.667	67,8	25.068	32,2	37.851	25.107	66,3	12.744	33,7
2011	520.274	222.370	42,7	297.904	57,3	152.862	60.175	39,4	92.687	60,6
Δ (%)	569,3	322,2	-	1.088,4	-	303,9	139,7	-	627,3	-

Fonte: INEP (1998; 2012a).

Cabe também observar, na Tabela 16, que o predomínio privado das matrículas na Região e no Estado, registrado em 2011, ocorreu em patamares inferiores ao cenário nacional. O processo de controle da iniciativa ocorreu com certo atraso em tais espaços, nos quais a proporção de aproximadamente 40% das matrículas públicas e 60% privadas, registrada nacionalmente em 1997, foi similar aos índices do Norte e do Pará em 2011. Porém, isso não significou que tal processo não ocorra de forma explosiva, como já indicamos o crescimento do setor na Região e no Pará foi acima do índice nacional e, além disso, é preciso ressaltar que a redução das matrículas públicas, que em 1997 eram predominantes (no Norte o setor detinha 67,8% e no Pará 66,3%), e, conseqüentemente, a ampliação da iniciativa privada, também foi percentualmente superior aos dados do Brasil, numa redução/ampliação de 12,7%, 25,1% e 26,9%, respectivamente, no Brasil, na Região Norte e no Estado do Pará.

Essa expansão, que como veremos adiante, não vem sendo acompanhada da proporcional ampliação do número de professores, sustentou-se na intensificação do trabalho docente. Tal processo afina-se às orientações do Banco Mundial para a educação superior nos países periféricos.

O aumento do número de alunos em cada sala na graduação, somado ao aumento do número de cursos de graduação e da relação professor/aluno na graduação está configurando o *professor do ensino terciário*, conforme expressão do Banco Mundial/BM. Através deste importante deslocamento da concepção de *educação superior* para *educação terciária* o BM reivindica o aprofundamento da diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos. Este deslocamento evidencia que a diversificação, eixo norteador das políticas do Banco ao longo da década de 1990, ganha nova racionalidade, na medida em que qualquer curso *pós-médio* (público ou privado), de curta ou longa duração, é considerado de nível “terciário”, seja através da emissão de diplomas, certificados ou atestados de aproveitamento. (LIMA, 2012, p. 445).

A análise sobre a expansão das matrículas, especialmente pela via privado/mercantil, aos moldes da *educação terciária* do Banco Mundial (LIMA, 2012), pressupõe considerarmos ainda o papel assumido pela Educação à Distância (EaD). Regulamentando o art. 80 da LDB, o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabelece os atuais parâmetros para essa modalidade de ensino, incluindo a sua oferta em nível superior. Para o trabalho docente, a expansão das matrículas via EaD impõe uma série de desafios que, em geral, aviltam seu trabalho, proliferando a precarização.

A partir de 2003, ano em que o Censo da Educação Superior do INEP passa a divulgar os dados referentes a essa expansão, até 2011 registrou excepcional crescimento.

Tabela 17: Evolução das matrículas em cursos de graduação à distância, por categoria administrativa, no Brasil (1997-2011)

Ano	Brasil				
	Total	Público		Privado	
		Número	%	Número	%
2003	49.911	39.804	79,7	10.107	20,3
2011	992.927	177.924	17,9	815.003	82,1
Δ (%)	1.889,4	347,0	-	7.963,7	-

Fonte: INEP (2004; 2012a)

A Tabela 17 mostra que a expansão do ensino superior brasileiro via EaD atingiu, em curto período, índices elevadíssimos. Passou-se, em 2003, de 49.911 matrículas (com predomínio público, 79,7%) para, em 2011, 992.927 matrículas (com predomínio privado, 82,1%), com ampliação de 1.889,4%. Ainda que o crescimento público tenha sido bastante

elevado (347%) a expansão privada foi alarmante, atingido a incrível marca de 7.963,7%: saltou de pouco mais de 10 mil para mais de 800 mil matrículas.

Os dados apresentados justificam plenamente a afirmação de que tanto as instituições de ensino superior privadas, como governos (especialmente o federal) investiram de forma intensa na ampliação de cursos à distância, de modo que o EAD representava somente 0,06% do total de matrículas em 2000, percentual que salta para 14,73%, em 2011 (Mancebo; Martins, 2012). (MANCEBO, 2013, p. 9).

Na Região Norte e no Estado do Pará essa tendência também foi registrada a partir de 2005, conforme evidencia a Tabela 18. Em 2005, o número de matrículas era relativamente baixo: com 16.406 e 353 alunos matriculados, respectivamente no Norte e no Pará, e predominantemente em IES públicas. Já em 2011 identificamos considerável número de matrículas em cursos de graduação à distância: são 134.557 alunos matriculados na Região Norte, dos quais 42.788 estavam no Pará, com expansão de 720,2% e 12.021,2%, respectivamente. Essa expansão se deu com predomínio absoluto do setor privado que cresceu de forma inimaginável: 48.903,8% no Pará e 101.816,5% no Norte (sendo que o crescimento público também foi elevadíssimo, especialmente no Pará que atingiu 1.387,2%).

Tabela 18: Evolução das matrículas em cursos de graduação à distância, por categoria administrativa, na Região Norte e no Estado do Pará (1997-2011)

Ano	Norte					Pará				
	Total	Público		Privado		Total	Público		Privado	
		Número	%	Número	%		Número	%	Número	%
2005	16.406	16.327	99,5	79	0,5	353	274	77,6	79	22,4
2011	134.557	54.043	40,2	80.514	59,8	42.788	4.075	9,5	38.713	90,5
Δ (%)	720,2	231,0	-	101.816,5	-	12.021,2	1.387,2	-	48.903,8	-

Fonte: INEP (2006; 2012a)

Ao analisar o papel da EaD na expansão da educação superior brasileira Castro e Cabral Neto (2009) destacam que há motivos diferentes para as IES utilizarem tal modalidade. Os autores enfatizam que a inserção das instituições públicas, especialmente das universidades federais, deriva de política do MEC, para expansão das matrículas, principalmente com foco na formação de professores para a educação básica. Em contrapartida,

A inserção do setor privado na oferta da EAD no país foi motivada pelo início de uma exaustão da oferta de cursos presenciais (que tinham expandido de forma extraordinária nos últimos anos do século XX) e, essencialmente, pela busca de ocupar novos espaços no mercado educacional, principalmente em um momento em que os marcos regulatórios oficiais eram genéricos e continham poucas exigências em relação às

instituições para ofertar essa modalidade de educação. (CASTRO; CABRAL NETO, 2009, p. 103).

Todo esse processo de expansão privado/mercantil da educação superior brasileira tem, como já apontamos no capítulo anterior, implicações negativas para os trabalhadores docentes desse nível de ensino. Para apreendermos a materialidade dessa situação, cabe analisarmos mais detalhadamente a evolução das funções docentes. A Tabela 19 evidencia essa expansão.

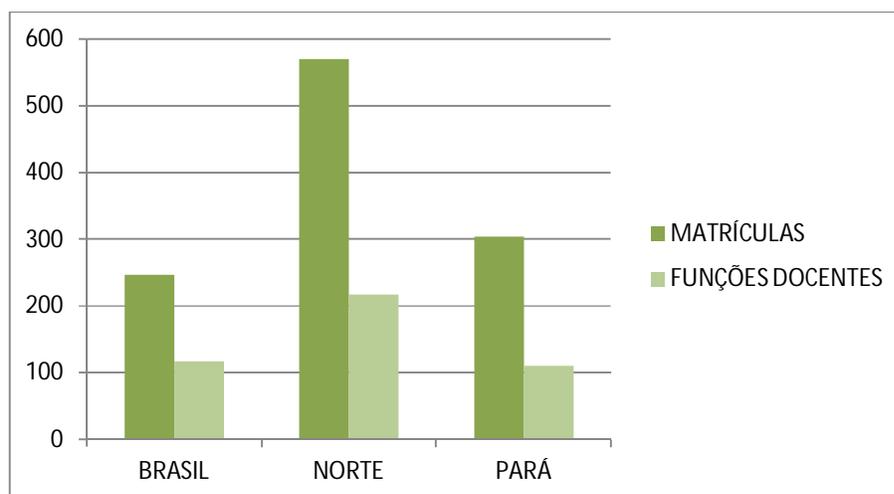
Tabela 19: Evolução das funções docentes, em exercício e afastados, por categoria administrativa, no Brasil, na Região Norte e no Estado do Pará (1997-2011)

Ano	Brasil			Norte			Pará		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1997	174.481	89.627	84.854	7.584	6.034	1.550	3.995	3.300	695
2011	378.257	150.815	227.442	24.058	12.829	11.229	8.410	5.179	3.231
Δ (%)	116,8	68,3	168,0	217,2	112,6	624,5	110,5	56,9	364,9

Fonte: INEP (1998; 2012a)

Como vemos, houve crescimento no número de funções docentes em nível nacional, regional e estadual, no setor público e, sobretudo, no privado. A Região Norte apresentou os maiores índices de expansão, com crescimento nas funções docentes de 217,2% no total, 112,6% em IES públicas e 624,5% nos estabelecimentos privados. O Pará registrou os menores percentuais de crescimento no total de funções docentes (110,5%) e no referente ao setor público (56,9%), mas ampliou consideravelmente funções docentes no setor privado (364,9%), acima do percentual nacional (168%). No Brasil ainda foi registrado crescimento de 116,8% e 68,3%, respectivamente, no total e nas funções docentes públicas.

Ao analisar essa elevação no número de funções docentes, é fundamental considerarmos a expansão das matrículas. Assim, perceberemos (cruzando as Tabelas 15 e 16) que o crescimento das funções docentes foi significativamente, aquém da explosão no número das matrículas. O Gráfico 1 evidencia visualmente a disparidade desse crescimento no Brasil, na Região Norte e no Pará. Entendemos que a discrepância da expansão das matrículas e funções docentes, especialmente para as Regiões e Estados periféricos do Brasil, intensifica o trabalho docente e limita a concepção e a efetividade do que seja educação superior.

Gráfico 1: Evolução percentual das matrículas e funções docentes (1997-2011)

Como expressa Lima (2012), esse processo está em “sintonia” com os postulados do Banco Mundial. Com isso, mantém-se o quadro acentuado de desigualdades sociais e econômicas que marca o capitalismo periférico no Brasil.

A prevalecer a idéia de promover a expansão às custas de um incremento significativo na relação alunos/docente, alcançando por meio de aumento da dedicação docente à sala de aula, da alocação de um maior número de alunos por turma e, sobretudo, graças ao esperado uso de técnicas de ensino à distância, cujo caso exemplar é o da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ter-se-á a continuidade de uma expansão do acesso sem garantias de qualidade, que, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e negação do direito à educação superior de qualidade a que são submetidos os setores mais pobres da população. (MANCIBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 49).

Em tal análise, também é necessário observarmos a evolução dessas funções de acordo com o regime de trabalho. Pelos dados apresentados na Tabela 20, no período de 1998 a 2011, foi registrado crescimento no número de funções docentes em todos os regimes de trabalho no Brasil e, com exceção do tempo parcial no setor público, no Norte e no Pará, tanto no setor público quanto no privado. A Tabela 20 mostra ainda que o setor privado apresentou maior expansão em qualquer regime e unidade da federação, exceto no regime horista no Pará. Os maiores índices de evolução são referentes ao regime integral no setor privado, especialmente no Pará com 1.748,8%, porém é preciso observar que, mesmo diante desse crescimento, o total de funções docentes em tal regime foi bastante inferior aos regimes mais precários (parcial e horista), no Brasil, no Norte e no Pará. Além disso, essa expansão considerável, especialmente no Norte e no Pará, tem que ser analisada a partir dos números reduzidos de funções docentes contratadas em tempo integral em 1998.

Tabela 20: Evolução das funções docentes, em exercício, por regime de trabalho, unidade da federação (Brasil, Região Norte e Pará) e categoria administrativa (1998/2011)*

Regime de Trabalho	Unidade da Federação	Público			Privado		
		1998	2011	Δ (%)	1998	2011	Δ (%)
Tempo Integral	Brasil	61.195	113.225	85,0	12.068	54.489	351,5
	Norte	3.634	9.867	171,5	236	2.543	977,5
	Pará	1.551	3.870	149,5	43	795	1.748,8
Tempo Parcial	Brasil	15.638	17.418	11,4	20.597	67.877	229,5
	Norte	1.488	892	-40,1	627	4.202	570,2
	Pará	1.138	191	-83,2	223	1.272	470,4
Horista	Brasil	6.905	8.941	29,5	48.719	95.468	96,0
	Norte	270	988	265,9	893	4.052	353,8
	Pará	204	438	114,7	478	975	104,0

Fonte: INEP (1999; 2012a).

* Não utilizamos os dados de 1997 pelo fato do Censo de tal ano não diferenciar o Regime de Tempo Parcial do Horista.

Como vemos foi o setor privado, em todas as unidades da federação, que deteve a maior parcela de funções docentes mais precárias. No entanto, também no setor público registrou-se crescimento do trabalho horista (a forma mais precária de contratação), especialmente no Norte e no Pará: em que pese ter, em tais unidades, redução das funções docentes contratadas em regime parcial (-40,1% e -83,2%, respectivamente) tais involuções são inferiores percentualmente ao crescimento das funções docentes horistas (respectivamente, 265,9% e 114,7%). Assim sendo, em 2011, no setor público, os números de funções docentes contratados como horistas foram, na Região Norte e no Estado do Pará, superiores ao de tempo parcial.

São essas possibilidades de contratação precária, abertas por práticas constituídas à margem da lei ou mesmo por modificações na legislação trabalhista, que têm feito com o número de docentes aumente. Nesse sentido, é certo também que, tornado numericamente predominante, o trabalho considerado precário e informal tende a converter-se em medida para todo tipo de trabalho restante. Este é o principal fundamento histórico do processo que atravessamos. É nesse “Espelho de Próspero” às avessas que, por exemplo, os docentes considerados trabalhadores “formais” começam a se verem refletidos, sem necessariamente conseguirem entender as formas atuais do seu próprio trabalho como expressão da dominação capitalista. (BOSI, 2007, p. 1510-11).

Na Tabela 21 é apresentada a distribuição percentual das funções docentes, em 1998 e 2011, por categoria administrativa e regime de trabalho, no Brasil, na Região Norte e no Estado do Pará. Como percebemos, houve uma ampliação geral das funções docentes em tempo integral, com destaque para o setor público que, em 2011, tinha mais de 80% dos docentes em tal regime. Entretanto no setor privado, mesmo com a ampliação, o percentual de

funções docentes em tempo integral ainda era baixo, não atingindo nem mesmo 30% do total de funções docentes desse setor. No setor público, houve queda considerável no percentual de funções docentes contratadas parcialmente – especialmente no Norte e no Pará. E no setor privado ocorreu certa ampliação, em todas as unidades consideradas, no percentual de docentes contratados nesse regime.

Já o percentual de funções docentes horistas apresentou uma variação inusitada no período. No conjunto das funções docentes percebemos que esse percentual teve pouca oscilação, para mais ou para menos. No setor privado houve redução considerável, especialmente no Pará que passou de 64,2% para 32,1% o número de funções docentes assim contratados. Porém, mesmo com a ampliação do percentual de funções docentes em tempo integral, o número de docentes contratados como horistas representa a maioria dos docentes do setor privado. Com relação ao setor público percebemos que apenas no Brasil reduziu-se o percentual de docentes assim contratados, ou seja, no Norte e no Pará, foi percentualmente ampliada a forma mais precária de contratação.

Tabela 21: Distribuição percentual das funções docentes, em exercício, por categoria administrativa, unidade da federação (Brasil, Região Norte e Pará) e regime de trabalho (1998/2011)*

Categoria Administrativa	UF	1998			2011		
		Integral	Parcial	Horista	Integral	Parcial	Horista
Total	Brasil	44,4	21,9	33,7	46,9	23,9	29,2
	Norte	54,1	29,6	16,3	55,0	22,6	22,4
	Pará	43,8	37,4	18,8	61,9	19,4	18,7
Público	Brasil	73,1	18,7	8,2	81,1	12,5	6,4
	Norte	67,4	27,6	5,0	84,0	7,6	8,4
	Pará	53,6	39,3	7,1	86,0	4,2	9,7
Privado	Brasil	14,8	25,3	59,9	25,0	31,2	43,8
	Norte	13,4	35,7	50,9	23,6	38,9	37,5
	Pará	5,8	30,0	64,2	26,1	41,8	32,1

Fonte: INEP (1999; 2012a).

* Não utilizamos os dados de 1997 pelo fato do Censo de tal ano não diferenciar o Regime de Tempo Parcial do Horista.

O elevado percentual de funções docentes horistas no setor privado e a ampliação dos contratados de tal forma nas IES públicas confirmam os elementos apontados no capítulo anterior, sobre a precarização do trabalho docente. Além do mais, tal regime de trabalho, juntamente com o regime parcial, pressupõe em geral a contratação de professores para o ensino em sala de aula, não incluindo na jornada de trabalho outras funções desempenhadas,

nem mesmo aquelas diretamente vinculadas ao ensino em si, como o planejamento das aulas. Assim, associado à intensificação do trabalho, tal regime de contrato laboral consubstancia-se no mecanismo mais eficaz para elevação da taxa de mais-valia do trabalho docente⁸⁹. Conforme ressalta Nogueira (2006, p. 30),

[...] o chamado professor horista não tem seu trabalho efetivo limitado às horas em sala de aula. Ele precisa preparar aulas, estudar e desenvolver novos conteúdos, elaborar e corrigir provas, responder dúvidas e questionamentos de alunos, reunir-se com os pares e com a coordenação do curso. A própria remuneração recebida por um professor horista pressupõe o dispêndio de tempo fora de sala de aula. Por conta disso, é um equívoco quantificar o regime de trabalho de um professor horista, que, por exemplo, tenha quatro turmas com duas horas semanais em cada, como sendo de 8 (oito) horas. É preciso, portanto, qualificar a questão.

Por outro lado, ao analisar a expansão privado/mercantil da educação superior brasileira e, sobretudo, as consequências desse processo para o trabalho docente é oportuno considerarmos também a relação entre as matrículas e as funções docentes. Os dados disponibilizados pelo INEP, ainda que parciais (consideram apenas matrículas em graduação presencial), nos permitem verificar tal relação, expressa na Tabela 22.

Tabela 22: Relação Matrículas em Graduação Presencial/Função Docente em exercício nas IES, por setor público e privado, Brasil, Região Norte e Pará (1999-2011)

Ano	Brasil			Norte			Pará		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1999	13,6	10,3	16,5	14,1	12,6	18,3	13,7	11,9	19,0
2011	16,1	11,4	19,1	17,1	14,3	20,1	14,6	12,5	17,7
Δ (%)	18,4	10,7	15,8	21,3	13,5	9,8	6,6	5,0	-6,8

Fonte: INEP (2000; 2012a)

Os dados da Tabela 22 demonstram que, com exceção do setor privado no Estado do Pará, ampliou-se a relação entre as matrículas e as funções docentes, seja no setor privado ou no público. Em 1999 os índices da Região Norte e do Estado do Pará eram superiores aos números do Brasil. Em 2011, esse quadro diferenciou-se no Estado do Pará, pois a relação ficou abaixo dos índices correspondentes nacionalmente. Independentemente do crescimento ou retração registrado no período, foi no setor privado que se encontrou os maiores índices da relação em questão.

Certamente a proliferação de IES não-universitárias, especialmente no setor privado foi o principal elemento responsável pela ampliação da relação matrículas/funções docentes. Por constituir-se, em geral, em instituições de ensino, a jornada de trabalho docente é, em tais

⁸⁹ Sobre o trabalho docente produtivo, que gera mais-valia ver a discussão que fizemos Capítulo 1, subtópico 1.1.2.

IES, mesmo com a contratação em tempo integral, majoritariamente constituída de aulas em cursos de graduação. Dessa forma, poderíamos pressupor que ao analisarmos como a relação em questão efetivou-se no âmbito das universidades, especialmente públicas, os índices seriam consideravelmente inferiores. Os dados da Tabela 23 demonstram o equívoco de tal pressuposição.

Tabela 23: Relação Matrículas em Graduação Presencial/Função Docente em exercício nas Universidades, por setor público e privado, Brasil, Região Norte e Pará (1999-2011)

Ano	Brasil			Norte			Pará		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1999	13,0	9,9	17,3	13,5	12,4	25,3	14,1	11,8	25,3
2011	15,4	11,6	21,8	16,4	15,5	24,5	14,7	14,2	18,8
Δ (%)	18,5	17,2	26,0	21,5	25,0	-3,2	4,3	20,3	-25,7

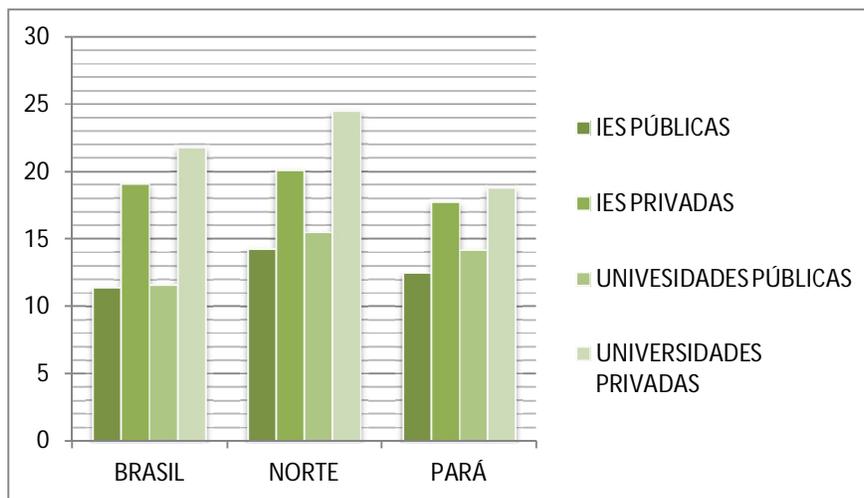
Fonte: INEP (2000; 2012a)

Na Tabela 23, ao observamos a relação das matrículas em cursos de graduação com as funções docentes, no âmbito das universidades, verificamos que entre 1999 e 2011 esse índice foi predominantemente maior no Norte e no Pará (exceto em 2011 no Pará, especificamente no total e no setor privado). Registramos que essa relação, assim como ocorre com o conjunto das IES (Tabela 22), também foi maior no setor privado. Ressaltamos, porém, que na Região Norte e no Estado do Pará, registrou-se redução, -3,2% e -25,7% (respectivamente), no quantitativo dessa relação nas universidades privadas e ampliação no caso das universidades públicas, com 25% no Norte e 20,3 no Pará (crescimento também registrado no Brasil, com aumento de 17,2%). Especificamente no setor público identificamos crescimento nos números dessa relação no Brasil (17,2%), na Região Norte (25%) e no Pará (20%).

Ao compararmos os números das Tabelas 22 e 23, percebemos que o processo de intensificação do trabalho docente, especificamente no que diz respeito à ampliação das matrículas presenciais na graduação em relação às funções docentes, não se restringe às IES não-universitárias. O Gráfico 2 evidencia esse quadro.

Como veremos, as instituições privadas apresentaram os maiores índices da relação em análise, independente da categoria administrativa (o conjunto das IES e as Universidades) e da unidade geográfica. No caso da IES privadas, houve certa simetria nos números dessa relação no Brasil, no Norte e no Pará. Já no caso das universidades privadas, percebemos que essa semelhança não ocorreu.

Gráfico 2: Relação Matrículas em Graduação Presencial/Função Docente nas IES e nas Universidades, por setor público e privado, Brasil, Região Norte e Pará (2011)



Esse cenário confirma que são nas instituições privadas que vem ocorrendo maior intensificação do trabalho docente no que diz respeito ao ensino, porém tal processo também vem se dando, como vimos nas tabelas anteriores, nas instituições públicas (inclusive nas universidades).

Ainda se tratando da relação expressa no Gráfico 3, também observamos que em ambos os setores (público e privado), as universidades têm números superior ao conjunto das IES. Assim, ainda que se registre positivamente a ampliação no número das funções docentes contratadas como regime de tempo integral (conforme demonstrado nas Tabelas 20 e 21), também observamos que, negativamente, ocorre a intensificação do trabalho docente no conjunto das IES, incluindo as universidades públicas federais.

Em síntese,

As políticas de expansão para o ensino superior seguem, na atualidade, uma tendência global. Elas se originam e são sistematizadas por meio de documentos e declarações oriundos dos organismos internacionais. Implementadas com aquiescência dos governos nacionais, tais políticas contribuíram, significativamente, para a formatação de um novo sistema de educação superior. Nessa nova conformação, as universidades vêm perdendo espaço enquanto forma de organização para a oferta do ensino superior e vão surgindo outros formatos de instituições que diferem em funções e objetivos, permitindo a expansão dos sistemas em instituições voltadas essencialmente para o ensino, viabilizando um modelo de educação superior marcado pela flexibilização, pela diversificação institucional e pela preponderância do privado sobre o público. Nesse novo cenário há uma reorientação de credos que até a década de 1990 balizavam as políticas para o setor, entre eles o de que a educação superior deveria ser um direito e que o Estado deveria ser o grande provedor da educação. (CABRAL NETO & CASTRO, 2011, p. 35).

Em tal contexto, como veremos a seguir, no âmbito das universidades federais também se identifica considerável expansão das matrículas em cursos de graduação (presencial e a distância), sem a equivalente contratação de pessoal docente.

3.1.2 O trabalho docente nas universidades federais brasileiras

Pelos dados expostos anteriormente, entendemos que a política de expansão do ensino superior se sustenta na limitação do que seja o trabalho docente nesse nível de ensino, com sua crescente precarização, intensificação e exigência por maior produtividade. Como temos indicado, no âmbito da universidade pública, especialmente nas federais, o processo de expansão privado/mercantil implicará em maior imbricação da função e papel social dessa instituição aos interesses do mercado. Essa aproximação tem consequências danosas aos docentes de tais universidades, visto que, passam, direta ou indiretamente, a ter seus trabalhos (seja no ensino, na pesquisa ou na extensão) crescentemente controlados pela lógica mercantil. Com o intuito de elucidarmos esse processo, passaremos a analisar o processo de expansão das matrículas e as principais ações do governo federal (entre FHC e Lula da Silva) para as universidades públicas federais, com reflexos diretos sobre o trabalho docente.

Esse processo é resultado de políticas deliberadamente implementadas no Brasil. Como expressa Mancebo (2013), a expansão das instituições federais, especialmente a partir do REUNI⁹⁰, foi elemento preponderante na ampliação das matrículas públicas.

Entre 1995 e 2011, as matrículas também tiveram um incremento no sistema público de educação superior, da ordem de 153,14%. Este crescimento deveu-se principalmente à expansão da rede federal de educação superior, ocorrida especialmente, a partir do governo de Luis Inácio Lula da Silva, através do Programa REUNI. (MACEBO, 2013, p. 7)

Assim, também no âmbito das universidades federais teremos, no período de 1997-2011, espetacular crescimento no número de matrículas em graduação. Conforme demonstrado na Tabela 24, no período em questão, considerando os dados nacionais, regionais e estaduais, percebemos que esse crescimento, também registrados nas universidades em geral e nas especificamente públicas, ainda que com índices abaixo dos gerais (ver Tabela 15 e 16) também foi exorbitante. Ainda em comparação com os dados

⁹⁰ Consideraremos as implicações do REUNI sobre o trabalho docente nas universidades mais adiante.

gerais das matrículas em cursos de graduação (Tabela 14 e 15), percebemos que o crescimento no setor público, inclusive nas federais, foi, sobretudo, via universidades.

A Tabela 24 evidencia também que os percentuais de crescimento no número de matrículas nas universidades são sempre superiores aos índices registrados nas públicas e nas federais, isso indica que também o setor privado foi protagonista em tal expansão. Também podemos observar que os maiores índices de crescimento são registrados na Região Norte. Os menores índices de crescimento, ainda bastante elevados, estiveram no caso de total de matrículas e de matrículas públicas no Brasil (173,84% e 131,07%, respectivamente) e, no caso das matrículas em universidades federais, no Pará (106,90% - o menor registrado). Cabe destacar que tanto no Norte quanto no Pará, no ano inicial analisado (1997) o Estado, com matrículas públicas em universidades, foi o principal responsável pelo atendimento em instituições universitárias, sendo que, ao final do período (2011) essa responsabilidade decresceu percentualmente.

Tabela 24: Matrículas, presencial e a distância, em graduação nas universidades no Brasil, na Região Norte e no Pará (1997-2011)

UF/REGIÃO		ANO		Δ (%)
		1997	2011	
BRASIL	Total	1.326.459	3.632.373	173,84
	Pública	666.421	1.541.971	131,38
	Federal	380.980	929.847	144,07
NORTE	Total	59.331	288.256	385,84
	Pública	49.540	205.024	313,86
	Federal	41.959	115.860	176,13
PARÁ	Total	33.854	96.566	185,24
	Pública	24.063	56.898	136,45
	Federal	20.211	41.817	106,90

Fonte: INEP (1998; 2012a)

Para identificarmos as implicações dessa expansão para o trabalho docente é fundamental considerarmos a evolução das funções docentes nas universidades. A Tabela 25 demonstra esse processo e evidencia que a expansão no número de funções docentes nas universidades foi aquém do crescimento das matrículas em cursos de graduação. Essa evolução também foi inferior aos percentuais da evolução, considerando todas as IES (Tabela 18). Como vemos, ainda os maiores percentuais de crescimento das funções docentes, no âmbito das universidades no total, nas públicas e nas federais, estavam na Região Norte (respectivamente, 94,78%, 91,74% e 71,20%) seguido dos índices nacionais (61,75%, 62,21%

e 59,94%, respectivamente). Cabe registrar que o Pará teve os menos índices de crescimento em todos os parâmetros considerados, respectivamente, 40,25%, 42,89% e 37,61%.

Tabela 25: Funções docentes nas universidades no Brasil, na Região Norte e no Pará (1997-2011)

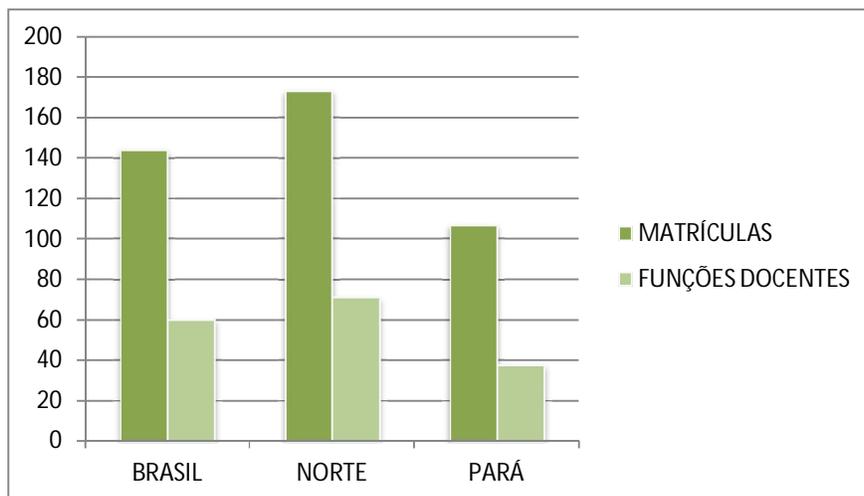
UF/REGIÃO	ANO		Δ (%)	
	1997	2011		
BRASIL	Total	125.643	203.233	61,75
	Pública	79.968	129.716	62,21
	Federal	49.221	78.724	59,94
NORTE	Total	6.089	11.860	94,78
	Pública	5.665	10.862	91,74
	Federal	4.580	7.841	71,20
PARÁ	Total	3.553	4.983	40,25
	Pública	3.129	4.471	42,89
	Federal	2.377	3.271	37,61

Fonte: INEP (1998; 2012a)

Como vemos a expansão nas matrículas em cursos de graduação nas universidades, inclusive nas públicas ou, mais especificamente, nas federais, foi consideravelmente inferior à evolução das funções docentes. Em consequência, conforme temos evidenciado, os trabalhadores docentes, inclusive nas universidades federais, enfrentaram processos de intensificação de trabalho (em geral, associados à precarização das condições laborais e às exigências de maior produtividade).

O Gráfico 3 evidencia que nas universidades federais enquanto o crescimento no número de matrículas atinge patamares acima de 100% o crescimento foi, no melhor dos casos, de até 70% (na Região Norte). Observemos ainda que em todos os parâmetros considerados (nacional, regional e estadual) a proporção de crescimento das matrículas foi sempre acima do dobro da evolução das funções docentes. No Pará essa relação foi quase o triplo: com crescimento de 106,09% e 37,61%, respectivamente, das matrículas e das funções docentes.

Gráfico 3: Evolução percentual das matrículas e funções docentes nas Universidades Federais (1997-2011)



Como resultado dessa expansão desproporcional entre matrículas e funções docentes no âmbito das universidades federais, foi intensificado o trabalho docente com a ampliação do número de estudantes por professor. Considerando tal relação, com base nas matrículas em curso de graduação presencial, verificamos que isso ocorre no Brasil, no Norte e no Pará, conforme mostra a Tabela 26.

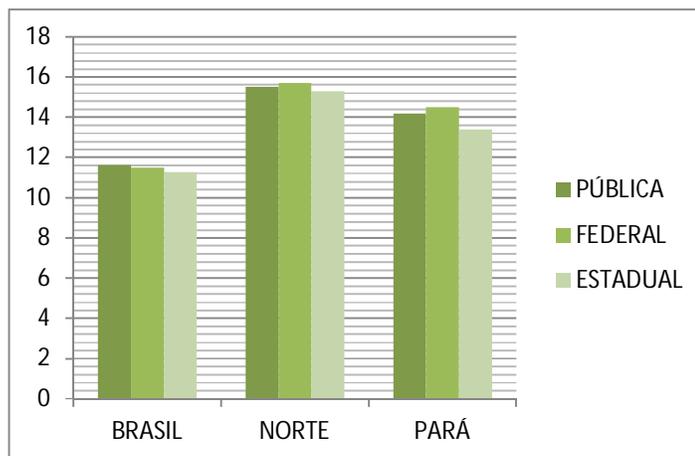
Tabela 26: Relação Matrículas em Graduação Presencial/Função Docente em exercício nas Universidades públicas Brasil, Região Norte e Pará (1999-2011)

Ano	Brasil			Norte			Pará		
	Pública	Federal	Estadual	Pública	Federal	Estadual	Pública	Federal	Estadual
1999	9,9	9,5	10,1	12,4	12,6	11,6	11,8	12,9	8,3
2011	11,6	11,5	11,3	15,5	15,7	15,3	14,2	14,5	13,4
Δ (%)	17,2	21,1	11,9	25	24,6	31,9	20,3	12,4	61,4

Fonte: INEP (2000; 2012a)

Como vemos, a elevação no número de matrículas por função docente ocorreu nas universidades públicas, em todas as esferas consideradas. No Brasil, o maior índice de crescimento registrado no período de 1999 a 2011 foi na rede federal, já no Norte e no Pará estavam nas estaduais, porém, de modo geral, com exceção do Brasil em 1999, as universidades federais apresentaram números superiores em comparação às estaduais. Ainda se observa que na Região Norte e no Estado do Pará tal relação sempre foi superior do que os dados nacionais na rede federal e na estadual (exceto em 2009, no caso do Pará). O Gráfico 4 permite-nos visualizar melhor essa relação no ano de 2011.

Gráfico 4: Relação Matrículas em Graduação Presencial/Função Docente nas IES e nas Universidades, Brasil, Região Norte e Pará (2011)



Entendemos que para que o processo de expansão nas matrículas, sem a correspondente expansão nas funções docentes, tenha se efetivado, foi fundamental a instituição de ações governamentais, no âmbito das IES federais, afinadas aos preceitos laborais do regime de acumulação flexível. No âmbito das universidades consideramos três iniciativas centrais em tal política. Trata-se da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a expansão da Educação à Distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tais ações têm implicações diretas sobre o trabalho docente.

A GED, instituída por FHC, por meio da Lei n. 9.678/1998, modificada pela Lei n. 11.087/2005 e extinta pela Lei n. 11.784/2008, no período de 1998 a 2004, vigorou como uma gratificação quantitativa e produtivista. Em linhas gerais, os professores recebiam-na, com variação por titulação e regime de trabalho, de acordo com o número de pontos obtidos no exercício de sua função. Além de implicar em maior controle governamental sobre o trabalho docente, com o estabelecimento de critérios padronizados e quantitativos externos às IES, a GED “estimulava” os professores a ampliarem sua jornada de trabalho no ensino.

Como resultado dessa política, o crescimento de Funções Docentes no período de vigência da GED, com o caráter de gratificação produtivista (1998-2004), foi de 17,7%. Nesse mesmo período as matrículas cresceram 44,1% nas IFES, o que indica claramente que essa expansão deu-se com base na intensificação do trabalho docente, que foi obrigado a aumentar sua carga de trabalho nas atividades de ensino para fazer jus a reajuste no salário no final, uma vez que maior parte da pontuação privilegiava a atividade de ensino por meio de uma maior pontuação da hora-aula semanal (10 pontos por hora-aula) em detrimento das demais atividades desenvolvidas na pesquisa e na extensão. Cada docente poderia perfazer um total de até 140 pontos, desses, 120 podiam resultar de suas atividades de ensino. (CHAVES, 2008, p. 77).

Por sua vez o Reuni, instituído por meio do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, por Lula da Silva, assenta-se no modelo de gestão gerencial/empresarial e, também, induz à expansão das matrículas nas universidades federais via intensificação de trabalho docente. Com o Programa, por meio de “contrato de gestão”, aos moldes do Plano Diretor de Bresser-Pereira, as instituições comprometer-se-iam em cumprir metas acordadas para fazerem jus aos recursos financeiros “extras”. Dessa forma, transplanta-se para a administração pública, na relação entre MEC e as Universidades Federais, a lógica empresarial/gerencial, com a “administração por resultados, a estes vinculando o repasse de recursos orçamentários, dependente do cumprimento de metas por etapas, dentro de prazos estabelecidos, por meio de indicadores quantitativos” (CHAVES; MENDES, 2009, p. 57).

O objetivo central do Programa consiste em “criar condições para **ampliação** do acesso e permanência”, por meio do “**melhor aproveitamento** da estrutura física e dos **recursos humanos**”. Desse modo, é evidente que sua meta global, elevar a taxa da conclusão média dos cursos e ampliar a relação aluno professor (na proporção 18x1), tem como precondição básica a sobrecarga de trabalho, principalmente docente. Novamente reforça-se a tendência da redução do trabalho docente do ensino superior às atividades de ensino de graduação, além da crescente intensificação e precarização do mesmo.

O trabalho docente é uma categoria central na política de expansão regulada pelo REUNI, programa que faz parte e, ao mesmo tempo, responde a dinâmica da ‘modernização conservadora’ do capital, cujas consequências são múltiplas para o docente da educação superior pública que tem seu trabalho alterado pela flexibilização das atividades, pela intensificação provocada pela sobrecarga dessas atividades e pela deterioração das condições de trabalho, tanto na dimensão objetiva quanto na subjetiva, que tem concorrido para a precarização do trabalho docente na universidade pública federal. (MEDEIROS, 2012, p. 288-289).

Outro elemento importante a ser destacado no processo de expansão nas universidades federais, e que afeta diretamente o trabalho docente, foi o crescimento acelerado das matrículas via Educação à Distância. Especialmente com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁹¹ o número de matrículas em cursos de graduação à distância nas universidades federais apresentou espetacular expansão. Em 2000, ano dos primeiros registros de matrículas à distância pelo Censo da Educação Superior, haviam apenas

⁹¹ A UAB foi criada pelo Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006. Como expressa Monte (2010) no ano de 2007 49 IES, todas federais, aderiram ao Sistema. Atualmente a UAB congrega instituições públicas federais, estaduais e municipais. Dados oficiais indicam que, em 2013, o Sistema é composto de 96 IES (sendo a maioria universidades federais – 49), 668 Polos e 1.248 Cursos).

300 matrículas em tal modalidade, em contrapartida, em 2011 esse número subiu para 87.241. Essa evolução é explicitada na Tabela abaixo.

Tabela 27: Evolução das matrículas em graduação, total, presencial e EaD nas Universidades Federais no Brasil (2000-2011)

Ano	Total	Presencial		EaD	
		Número	%	Número	%
2000	459.311	459.011	99,93	300	0,07
2011	929.847	842.606	90,62	87.241	9,38
	102,44	83,57	-	28.980,33	-

Fonte: INEP (2001; 2012a).

Como evidencia a Tabela 27, nas universidades federais, as matrículas via EaD tiveram crescimento percentual muito superior às presenciais. Assim, enquanto em 2000 tal modalidade representava apenas 0,07% do total de matrículas, em 2011 já era responsável por quase 10% desse número. “Tal ação, além de afinar-se com a expansão no setor privado, coaduna-se com a lógica de ampliar a formação em ensino superior a partir da otimização dos recursos financeiros estatais.” (GUIMARÃES; MONTE; SANTIAGO, 2011, p. 25).

Para o docente, a expansão da educação superior via EaD implica em precarização e intensificação do trabalho, visto que, em tal modalidade, “a presença humana é reduzida, já que o mediador da aprendizagem são os recursos tecnológicos” (MEDEIROS, 2008, p. 263). A análise de Lapa e Pretto (2010), sobre a UAB, aponta as consequências negativas para o trabalho docente, entre as quais a desvalorização do papel pedagógico por ele exercido.

A equipe docente compreendida pela UAB (e permitida mediante as restrições orçamentárias) é a de uma composição entre professores e tutores. Na categoria de professor estão incluídos diferentes papéis, os quais foram referidos anteriormente como *professor conteudista* e *professor ministrante*. Trabalhando com o último na oferta da disciplina estão os tutores, divididos entre tutores a distância (que ficam afastados dos alunos e próximos dos professores, trabalhando nas instituições de ensino) e tutores presenciais (que ficam próximos dos alunos e distantes dos professores, trabalhando nos pólos de apoio regional). (LAPA; PRETTO, 2010, p. 88).

Para além dessas ações (GED, Reuni e UAB), vinculadas diretamente à expansão em matrículas na graduação, outras políticas instituídas nas universidades federais afetam o trabalho docente nos distintos espaços de sua atuação. Percebemos que, seja pela lógica de controle sobre o trabalho docente ou diretamente pela vinculação da universidade com o mercado (com a prestação ou venda direta de serviços), os docentes têm, crescentemente, seu trabalho submetido aos parâmetros do ideal de trabalhador flexível, polivalente, empreendedor, o qual deve também ser repassado aos estudantes. Nesse contexto, destacamos quatro ações centrais: a) a política de financiamento de pesquisas via editais com elevada

concorrência; b) o controle exercido pela CAPES e CNPq sobre os Programas de Pós-Graduação e Pesquisadores; c) a venda de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*; d) os Programas conveniados, com pagamento de bolsas aos docentes envolvidos.

3.2 O TRABALHO DOCENTE NA UFPA

Como vimos, o processo de expansão da educação superior brasileira, presente com certas especificidades na Região Norte e no Pará, provoca, para além do crescimento de matrículas e de instituições no setor privado/mercantil, mudanças nas instituições públicas. Especialmente nas universidades federais, presenciamos o avanço da lógica mercantil na gestão, na política expansionista e até mesmo na redefinição da função social da universidade e dos projetos formativos, por ela desenvolvidos. Com o intuito de compreendermos minuciosamente as implicações desse processo no trabalho dos professores das universidades federais, elucidaremos a evolução e as condições de trabalho do corpo docente da UFPA, no período de 1997-2011.

3.2.1 Vínculo empregatício, regime de trabalho e titulação

Forma de contratação/vínculo: professores efetivos e temporários

No período de 1997-2011 a UFPA apresentou considerável crescimento no número de docentes. Conforme se constata na Tabela 28, há um crescimento no total de professores na ordem de 25,1%. Também se observar que essa evolução se deu em função da ampliação do número de docentes efetivos (que foi ampliado em 38%), visto que houve uma retração considerável, 57,4%, no número de professores temporários (os substitutos, os visitantes e, no caso de 2011, os outros temporários vinculados ao REUNI).

Tabela 28: Evolução do corpo docente ativo na UFPA (1997-2011)

Ano	Docentes		
	Efetivos	Temporários	Total
1997	1.642	258	1.900
2011	2.266	110	2.376
$\Delta\%$	38,0	-57,4	25,1

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Entendemos que essa redução no número de temporários e a ampliação na contratação de docentes efetivos foi aspecto positivo na evolução do corpo docente da UFPA. A estabilidade profissional, especialmente no contexto do desemprego estrutural, insere-se nos direitos laborais fundamentais da classe trabalhadora. Além disso, no caso dos professores substitutos, como veremos a maior parte dos docentes temporários, tal condição contratual implica em menor salário e retirada de outros direitos trabalhistas, e ainda em mais trabalho (com a destinação de sua carga horária na integralidade para o ensino). Por outro lado, a estabilidade profissional, principalmente quando associada ao regime de dedicação exclusiva, com a contratação efetiva, afina-se à compreensão da universidade (e do trabalho docente) que produz ensino, pesquisa e extensão.

Para percebermos melhor essa redução no número de temporários, procuramos analisar a distribuição de tais docentes. Considerando apenas os professores temporários (substitutos, visitantes e outros temporários) identificamos que, em média, permaneceu estável o índice de professores substitutos (passando de 83,7% em 1998, para 80%), mas reduziu-se o percentual de professores visitantes (que equivalia a 16,3% e a 8,2%, em 1998 e 2011, respectivamente). Esse movimento contraditório somente pode ser explicado quando consideramos que, em 2011,⁹² houve a instituição de uma nova forma de contratação temporária, os “outros temporários”, ou seja, dos “Docentes temporários/Reuni, segundo Portaria MEC Nº 1.481 de 07/10/2011” (UFPA, 2012, p. 42)⁹³. Ainda que apenas 13 docentes fossem contratados de tal forma, para atender às demandas do Reuni, percentualmente isso equivale a mais de 10% dos professores temporários⁹⁴.

Para além dessa situação, entendemos que a análise sobre a efetiva positividade na redução no número de temporários pressupõe, considerarmos a relação da contratação de professores substitutos com o afastamento de professores efetivos. Vejamos a distribuição dessa relação na Tabela abaixo:

⁹² Distribuição dos temporários em 1998: 216 substitutos e 42 visitantes. Distribuição dos temporários em 2011: 88 substitutos, visitantes 9 e 13 outros temporários.

⁹³ Essa Portaria distribuiu as 3.591 vagas temporárias criadas pela Portaria Interministerial (MP/MEC) nº. 22 de 23/03/2011 a partir da Lei nº. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que trata da contratação temporária de servidores públicos. A criação dessas vagas para atender exclusivamente às demandas do REUNI somente foi possível a partir da Medida Provisória nº 525, de 2011, convertida na Lei nº 12.425, de 17 de junho de 2011, que alterou a Lei citada anteriormente no tocante à contratação de professores ao permitir “admissão de professor para suprir demandas decorrentes da expansão das instituições federais de ensino, respeitados os limites e as condições fixados em ato conjunto dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação.” (BRASIL, 2011a).

⁹⁴ Cabe destacar que esse quadro poderia ser mais precário visto que conforme estabeleceu a Portaria em questão a UFPA dispunha de 70 vagas de docentes temporários especificamente para atender demandas do REUNI.

Tabela 29: Evolução no corpo docente afastado e substituto na UFPA (1998-2011)

Ano	Docentes		
	Efetivos Afastados (A)	Temporários Substitutos (B)	% B/A
1998	137	216	157,7
2011	304	88	28,9
$\Delta\%$	121,9	-59,3	-

Fonte: UFPA (1999; 2012)

A partir da Tabela 29 percebemos que a redução no número de docentes temporários foi resultado também na contração no número de professores substitutos. Essa redução, a priori positiva, apresenta um elemento preocupante e negativo para os docentes efetivos. Observamos que o número de afastamentos foi crescente no período, com 121,9%, porém o número de contratação de substitutos ficou aquém desse crescimento (visto que foi reduzido em quase 60%). Assim, se em 1998 o número de substitutos era superior aos afastamentos, em 2011 esse índice era bastante inferior (menos de 30%).

Consideramos que o acentuado desequilíbrio, para mais ou para menos, na relação entre o número de docentes substitutos e os docentes efetivos afastados têm implicações nefastas aos trabalhadores docentes. Quando o número de substitutos é superior ao número de docentes efetivos afastados, como o ocorrido na UFPA em 1998, evidencia-se que o trabalho dos professores substitutos é utilizado para suprir demandas não-temporárias da universidade, logo, e em tais casos, essa forma de contratação consubstancia-se trabalho precário. Por outro lado, a situação inversa, como registrada em 2011, pode sinalizar que o trabalho dos docentes não-afastados é intensificado para “cobrir” as funções antes desempenhadas pelos professores afastados.

Outro aspecto central para compreendermos a caracterização do corpo docente na UFPA, é a distribuição da evolução na contratação entre capital e interior do Estado do Pará. Cabe ressaltar que o período de nossa análise é momento fundamental no processo de interiorização desta Universidade. Assim, precisamos também considerar como o trabalho docente é afetado por esse processo.

Tabela 30: Evolução do corpo docente ativo na UFPA, lotado na capital e no interior (1998-2011)

Ano	CAPITAL			INTERIOR			TOTAL GERAL
	Efetivo	Temp.	Total	Efetivo	Temp.	Total	
1998	1.525	240	1.765	104	18	122	1.887
2011	1.647	83	1.730	619	27	646	2.376
$\Delta\%$	8,0	-65,4	-2,0	495,2	50,0	429,5	25,9

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Como está expresso na Tabela 30 houve uma distribuição desproporcional na evolução do corpo docente entre capital e interior. Os índices percentuais de crescimento no número de docentes lotados nos *Campi* do Interior são bem maiores que os registrados na capital, sendo a expansão no corpo docente do interior o principal responsável pelo crescimento no corpo docente total da UFPA. Na capital, registrou-se um decréscimo de 2 % (o que equivale a 35 professores) no total de docentes, e essa redução foi provocada pela redução no número de professores temporários (que caiu 65,4%) visto que se ampliaram em 8% os docentes efetivos (aumentou em 122 o número de professores efetivos). Nos *Campi* do Interior o crescimento foi constante, pois nos docentes efetivos, o maior crescimento, esse índice era de 495,2% (com 515 docentes a mais); no que diz respeito aos temporários, o crescimento é de 50% (apesar de isso implicar no aumento de apenas 9 professores); e no total de docentes tal índice foi de 429,5%.

Titulação e Regime de trabalho

Além da relação empregatícia dos professores com a universidade, dois outros aspectos atinentes ao trabalho docente devem ser observados: a formação, especialmente em nível de titulação acadêmica, e o regime de trabalho. Esses aspectos são fundamentais para a consolidação da concepção de universidade assentada no tripé ensino-pesquisa-extensão. A ampliação da titulação dos professores, principalmente em nível de doutorado, associada ao regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE), para além de cumprimento dos requisitos legais, consubstanciam-se em bases necessárias para a universidade desenvolver suas funções e cumprir seu papel social.

Os dados oficiais (UFPA, 1998; 2012) indicam que a maioria dos docentes que se afastou de suas funções na UFPA (expresso na Tabela 29) foi para cursar mestrado e doutorado. Certamente tais afastamentos, junto com a contração de professores com titulações elevadas, provocaram a redução no número de docentes graduados (-75,5%) e especialistas (-71,3%), com a conseqüente ampliação no quantitativo de mestres (63,4%) e doutores (424,5%), como mostra a Tabela 31. Assim, se em 1997 a maioria dos professores era especialistas (34,4), seguido de mestres (33,3%) e de graduados (19,1), com poucos doutores (13,2%), em 2011 o número de doutores equivalia a 50% do total do corpo docente e de mestres a quase 40%, ou seja, apenas cerca de 10% estavam entre os graduados (3,4%) e especialistas (7,1%).

Tabela 31: Evolução do corpo docente efetivo por Titulação na UFPA (1997-2011)

Ano	Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
1997	314	19,1	565	34,4	547	33,3	216	13,2	1.642
2011	77	3,4	162	7,1	894	39,5	1.133	50,0	2.266
$\Delta\%$	-75,5	-	-71,3	-	63,4	-	424,5	-	38,0

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Como vemos em 2011, os professores da UFPA possuíam elevada titulação. Do total de professores, quase 90% eram mestres e doutores. O número de doutores representava a metade dos docentes efetivos. Entendemos que esse quadro é extremamente positivo para a UFPA, especialmente pelo papel que tal instituição desempenha na região amazônica. Da mesma forma, a ampliação no percentual de docentes que eram DE, em detrimento dos contratos de 40 horas semanais e, especialmente, dos contratos de 20 horas, também é outro aspecto positivo para a UFPA e para o trabalho docente.

Tabela 32: Evolução do corpo docente efetivo por Regime de trabalho na UFPA (1997-2011)

Ano	20h		40h		DE		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	
1997	162	9,9	205	12,5	1.275	77,6	1.642
2011	82	3,6	242	10,7	1.942	85,7	2.266
$\Delta\%$	-49,4	-	18,0	-	52,3	-	38,0

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Na Tabela 32, considerando os anos de 1997 e 2011, observou-se a redução acentuada no número de professores contratados pelo regime de trabalho de 20 horas, que passou de 162 para 82 (redução de 49,4%). Em contrapartida, em proporção similar, ampliaram-se os contratados em regime de DE: de 1.275 saltou para 1.942 (elevação de 52,3%). Já o número de docentes contratados pelo regime de 40 horas aumentou de 205 para 242 (crescimento de 18%). Com essas mudanças, a distribuição proporcional dos docentes por regime de trabalho, que já era positiva em 1997 (com cerca de 90% de contratos em regime integral, especialmente com DE que correspondia 77,6%), é aspecto bastante positivo na caracterização do corpo docente da UFPA em 2011: a grande maioria dos docentes (96,4%) é contratada em tempo integral, sendo que 85,7% do total é DE, e apenas um percentual reduzido (3,6%) era contratado por 20 horas.

Como vemos, ao consideramos a evolução do corpo docente da UFPA, entre 1997 e 2011, sob os aspectos do vínculo empregatício, titulação e regime de trabalho, percebemos o predomínio de aspectos positivos. Porém, a apreensão real dessa evolução, pressupõe

considerarmos o trabalho docente no contexto de expansão dessa universidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. É em tal contexto que passaremos a analisar o trabalho docente.

3.2.2 O trabalho docente frente à expansão: ensino, pesquisa e extensão

Conforme já evidenciado neste capítulo, as matrículas em cursos de graduação tem expansão percentual consideravelmente acima da evolução nas funções docentes. Esse processo não é, com também analisamos, especificidade das IES não-universitárias do setor privado, visto que também nas universidades, inclusive nas federais, há tal disparidade no processo de expansão, seja no Brasil, na Região Norte ou no Estado do Pará. Para percebermos a manifestação dessa tendência na UFPA consideramos necessários verificarmos o trabalho docente no contexto de expansão dessa universidade (não apenas em ensino, mas também em pesquisa e extensão).

Trabalho docente na graduação e pós-graduação

Considerando apenas os professores permanentes, no período de 1997 a 2011, houve, como já indicado, um crescimento de 38% no corpo docente da UFPA. Para verificarmos quais as implicações dessa expansão para o trabalho desenvolvido por tais sujeitos é necessário observarmos também a evolução no número de matrículas em cursos de graduação e pós-graduação. A Tabela 33 explicita essa evolução.

Tabela 33: Evolução das matrículas presenciais na graduação e pós-graduação na UFPA (1997-2011)

Ano	Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		Total
	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	
1997	20.788	91,9	1.150	5,1	596	2,6	87	0,4	22.621
2011	34.525	84,4	2.991	7,3	2.352	5,7	1.054	2,6	40.922
$\Delta\%$	66,1	-	160,1	-	294,6	-	1.111,5	-	80,9

Fonte: UFPA (1999; 2012)

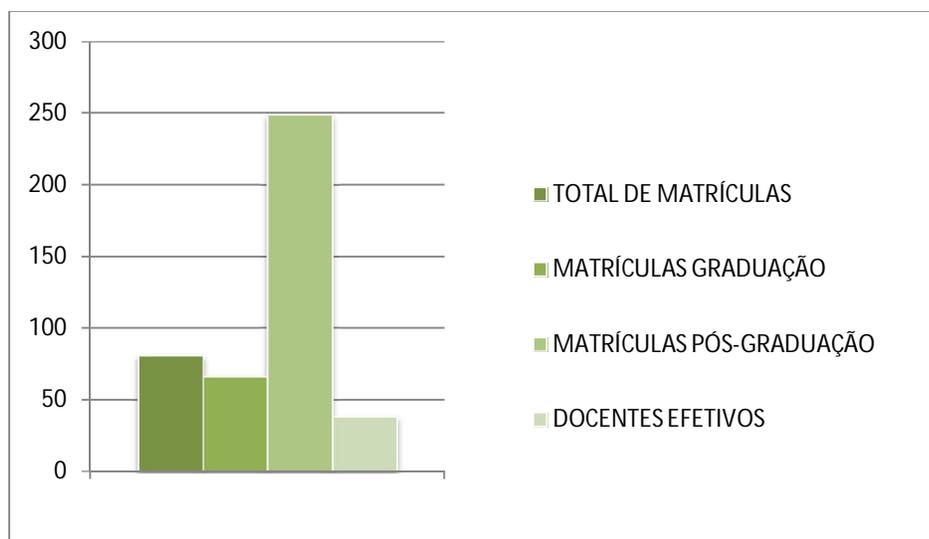
Como vemos, o crescimento no número de matrículas é bastante elevado. Considerando graduação e pós-graduação, o crescimento foi de 80,9% (com quase 41 mil matrículas). Embora as matrículas em graduação registrem o menor percentual de crescimento, tal índice (66,1%) foi consideravelmente superior ao crescimento do corpo docente permanente (38%, como indicado anteriormente). Nos cursos de pós-graduação, a

ampliação nas matrículas foi muito maior em cursos de especializações com 160,1%, em cursos de mestrado com 294,6% e no de doutorado atingiu-se o incrível crescimento de 1.111,5% (passando de 87 para 1.054 matrículas).

Se considerarmos a distribuição percentual em cada ano, das matrículas em cada nível formativo, observamos que mesmo persistindo a supremacia do número de estudantes de graduação, esse índice reduziu-se entre 1997 e 2011, em função do maior crescimento percentual nas matrículas em pós-graduação, especialmente em mestrado e doutorado. Enquanto em 1997 as matrículas na graduação correspondiam à 91,9% do total de estudantes, as matrículas em mestrado e doutorado eram apenas 3% desse número (sendo no doutorado 0,4%). Já em 2011 o percentual foi de 84,4%, em matrículas na graduação, e 8,3%, para os de mestrado (5,7) e doutorado (2,6). Tal período também registrou crescimento no percentual de estudantes em cursos de especialização, em relação ao total de matrículas, passando de 5,1%, em 1997, para 7,3% em 2011.

Ao observarmos a relação da evolução no total de matrículas, e em sua distribuição na graduação e na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), com a evolução dos docentes efetivos (Tabela 28), como mostra o Gráfico 4, percebemos a discrepância nesse processo.

Gráfico 5: Evolução percentual das matrículas presenciais e dos docentes efetivos na UFPA (1997-2011)



Como evidencia o Gráfico 5 a expansão nas matrículas foi em todas as distribuições (total, graduação e pós-graduação) consideravelmente superior ao crescimento no corpo docente efetivo. Enquanto o número de professores cresceu 38%, o total de matrículas em

curso de graduação e pós-graduação ampliou-se em 81%. As matrículas na graduação elevaram-se em mais de 60% e as da pós-graduação, o maior crescimento registrado, ampliaram-se em quase 250%. Em tal contexto presume-se que o trabalho docente na UFPA, acompanhando a tendência em curso no Brasil vem sendo intensificado na graduação e, principalmente, na pós-graduação.

Assim como no caso do corpo docente (Tabela 30), a evolução nas matrículas deu-se na UFPA de forma diferenciada entre a capital e o interior. Percebemos que em 1997 a interiorização da UFPA se constituía fundamentalmente em cursos e matrículas na graduação (UFPA, 1999)⁹⁵. Com isso, considerando os anos de 1998 e 2011, somente é possível analisar a distribuição das matrículas, entre capital e interior, se considerarmos exclusivamente os cursos de graduação. Esse quadro é apresentado na Tabela 34.

Tabela 34: Evolução das matrículas presenciais em cursos de graduação, na capital e no interior (1998-2011)

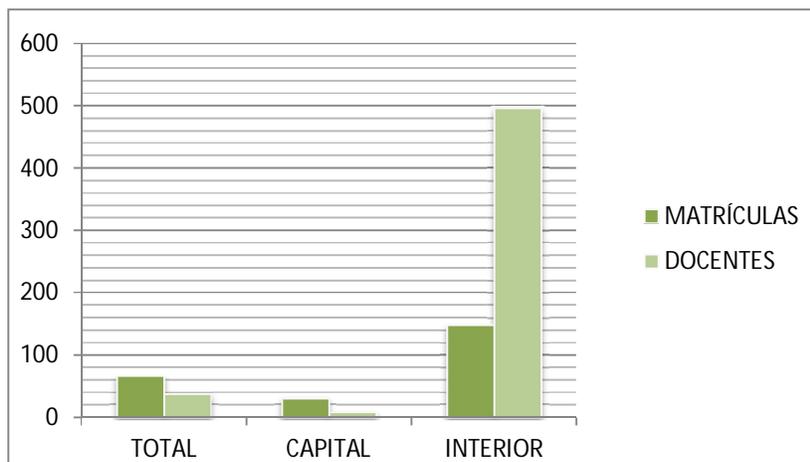
Ano	Graduação		
	Capital	Interior	Total
1998	14.727	7.138	21.865
2011	18.988	15.537	34.525
$\Delta\%$	28,9	117,7	57,9

Fonte: UFPA (2000/2012)

A Tabela 34 expressa, também como no caso dos docentes efetivos (Tabela 29), a expansão nas matrículas em cursos de graduação, entre 1998 e 2011, foi maior nos *campi* da UFPA localizados no interior do Estado do Pará. Foi Interiorização da UFPA a principal responsável pela expansão em tais matrículas: ainda que na capital estivesse registrado o crescimento de 28,9%, no interior essa ampliação foi de 117,7%. Ao compararmos essa evolução com os dados apresentados na Tabela 24, concluímos que, percentualmente, na UFPA, tanto a expansão total, quanto as matrículas na capital estão abaixo dos índices apresentados no Brasil, na Região Norte e no Pará, porém, a expansão no interior do Pará foi acima dos números nacionais e estaduais (ficando abaixo do índice regional). Seja como for, essa evolução, na capital e no interior, foi desproporcional ao crescimento do corpo docente efetivo (Tabela 30), como mostra o Gráfico 6.

⁹⁵ Os dados institucionais disponibilizados (UFPA, 1999) não expressam o número de matrículas em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) de forma separada entre capital e interior. Também não é apresentado o número de matrículas, em tais cursos, referente ao ano 1997. Sendo assim, tomamos como referência para analisar essa distribuição os dados de 1998, que indicam que das 1.431 matrículas, apenas 19 estavam no interior: todas em cursos de especialização (ou seja, nenhuma matrícula de mestrado ou doutorado).

Gráfico 6: Evolução percentual das matrículas e dos docentes efetivos na UFPA - total, capital e interior (1997-2011)



O Gráfico 6 explicita o crescimento desproporcional, entre capital e interior, nos números de matrículas e de docentes da UFPA. No geral (capital e interior) as matrículas cresceram cerca de 60% e o número de docentes cerca de 40%. Na capital esses índices são de, respectivamente, 30% e 8% e no interior o crescimento das matrículas foi acima de 140% e do corpo docente quase 500%.

Com base nos números gerais e nos dados referentes à expansão da UFPA em Belém (incluindo a pós-graduação) fica evidente que o processo de crescimento nas matrículas pressupõe intensificação do trabalho docente, visto que o número de docentes cresceu em percentual consideravelmente inferior às matrículas. Porém, ao observamos a expansão, especificamente em cursos de graduação, nos *campi* do interior tendemos a considerar que a intensificação não se fez presente, pois a contratação de professores foi extraordinariamente superior às matrículas. Esse quadro deve ser mais bem analisado, pois, é necessário considerarmos, em termos percentuais, a distribuição das matrículas e do corpo docente.

Tabela 35: Distribuição percentual das matrículas presenciais na graduação e corpo docente efetivo da UFPA (1997-2011)

Ano	Matrículas		Docentes	
	Capital	Interior	Capital	Interior
1997	69,8	30,2	93,6	6,4
2011	55,0	45,0	72,7	27,3

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Na Tabela 35 observamos que proporcionalmente estava na capital o maior número de matrículas e docentes. Entretanto, entre 1997 e 2011, houve reduções em tal predomínio, especialmente no que diz respeito às matrículas. Em 1997, estavam na capital 69,8% das

matrículas e 93,6% dos docentes, já em 2011 esses percentuais reduziram-se para, respectivamente, 55 e 72,7. Essa Tabela confirma que a tendência de expansão das matrículas e corpo docente na UFPA ocorreu no interior do Pará. Também possibilita-nos perceber que o crescimento das matrículas, com base em sua distribuição proporcional entre capital e interior, não foi acompanhada da mesma distribuição entre o corpo docente. Em 2011 os *campi do interior* foram responsáveis por quase a metade das matrículas em cursos de graduação da UFPA, porém, menos de 30% dos docentes estavam lotados em tais unidades. Assim, entendemos que também o processo de expansão da UFPA via interiorização, ainda que com extraordinário crescimento no número de professores, implicou em intensificação do trabalho.

Em síntese, como observamos, o trabalho docente na UFPA vem sendo intensificado para atender às demandas de expansão no ensino de graduação e pós-graduação. A ampliação no corpo docente não vem acompanhando a elevação das matrículas, ainda que se registre nos *campi do interior* crescimento percentual no número de docentes acima das matrículas em cursos de graduação. A intensificação, também se evidenciará ao analisarmos a participação dos professores em projetos de pesquisa e projetos de extensão, como faremos a seguir.

O trabalho docente nos Projetos de Pesquisa e Extensão

Também quando consideramos a evolução no número de docentes envolvidos em projetos de pesquisa identificamos a intensificação do trabalho docente. Como mostra a Tabela 36 nesse íterim o quantitativo de projetos em execução passou de 269 para 1.007, aumento de 274,3%. Esse crescimento foi consideravelmente acima da expansão do corpo docente total (25,1%) e foi obtido pela expansão no número de docentes pesquisadores (envolvidos nos projetos de pesquisas) que passou de 485 para 1.353 (crescimento de 179%). Em suma, enquanto em 1997 apenas 25,5% docentes participavam de projetos de pesquisas, em 2011 esse índice era de 57,1%.

Tabela 36: Projetos de Pesquisas, Total de Docentes e Docentes Pesquisadores na UFPA (1997-2011)

Ano	Projetos	Docentes		
		Total (A)	Pesquisadores (B)	B/A %
1997	269	1.900	485	25,5
2011	1.007	2.376	1.353	57,1
$\Delta\%$	274,3	25,1	179	-

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Ao considerarmos essa evolução a partir da distribuição entre a capital e o interior do Estado do Pará também perceberemos que o número de projetos, em todos os casos, tem crescimento percentual superior à expansão dos docentes pesquisadores. A Tabela 37 evidencia esse quadro. Além disso, a Tabela demonstra que em Belém registrou-se o maior número de projetos e docentes pesquisadores em 1997 e 2011: o número de projetos passou de 266 para 772 e os docentes pesquisadores de 477 para 1.045, crescimentos respectivos de 190,2% e 119,1%. Em contrapartida os *Campi* da UFPA localizados no interior do Estado do Pará apresentam os maiores índices de crescimento percentual em tais indicadores: 7.733,3% e 3.750%.

Tabela 37: Projetos de Pesquisas em Execução e Docentes Pesquisadores (DP) na UFPA, capital e interior (1997-2011)

Local	1997		2011		Δ%	
	Projeto	DP	Projeto	DP	Projeto	DP
Capital	266	477	772	1.045	190,2	119,1
Interior	3	8	235	308	7.733,3	3.750

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Considerando que a grande maioria dos docentes que participa de projetos de pesquisas são doutores que também atua nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), que conforme elucidado (Tabela 33) tiveram crescimentos elevadíssimos nos números de matrículas no período em questão. Dessa forma, induz-se que os docentes com doutorado são os que têm maior intensificação em seus trabalhos. Cabe ainda destacar que, conforme apresentado na Tabela 31, considerando a titulação dos professores da UFPA há maior crescimento no número de doutores, que em 2011 já correspondiam a 50% do total de professores da Instituição.

Essa intensificação do trabalho é estimulada pelo produtivismo acadêmico que afeta diretamente os docentes que estão nos Programas de Pós-graduação. A partir de controle externo, exercido pelas agências de fomento, especialmente a CAPES, os docentes pesquisadores envolvem-se e estimulam a manutenção de um ambiente acadêmico competitivo, no qual “o sentido de produção incorpora o produtivismo, o que quer dizer a valorização da produção docente é fundamentada em determinados atributos, dos quais a quantificação é a base” (SILVA, 2008b, p. 26). A reflexão de Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 43) sobre o papel exercido pela CAPES é sintetiza a rotina de trabalho dos docentes pesquisadores:

Segundo o novo modelo de avaliação da Capes, o professor-pesquisador que atua na pós-graduação precisa submeter-se a uma série de exigências, todas com repercussão na avaliação trienal dos respectivos programas. Entre outras, além do tempo de pesquisa e de orientação comprimidos, defronta-se com a “obrigação” de: a) produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas. É de grande importância, ainda, seja para as atividades de pesquisa e intercâmbio do professor-pesquisador, seja para o “bom nome” do programa, que ele obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade do CNPq, e que profira amiúde palestras e conferências e participe de eventos nacionais e internacionais; sabendo que tudo isso se dará em contexto de crescente individualismo e competitividade, em face da também crescente competição por publicação e financiamento, este sempre abaixo da demanda.

Como temos ressaltado essa exigência por mais trabalho não se restringe, ainda que seja mais intensa, aos docentes que atuam em pesquisa e pós-graduação. Conforme evidencia a Tabela 38 o número de Programas e Projetos de Extensão ampliou-se no intercurso de 1998⁹⁶ a 2011.

Tabela 38: Programas e Projetos de Extensão, total de Docentes e Docentes Extensionistas (DEx) na UFPA (1998-2011)

Ano	Programas	Projetos	Docentes		
			Total (A)	DEx (B)	B/A
1998	19	60	1.887	142	7,5
2011	42	143	2.376	441	18,6
Δ%	121,1	138,3	25,9	210,6	-

Fonte: UFPA (1999; 2012).

No período em questão houve crescimento percentual no número de Programas e Projetos de Extensão em execução na UFPA. Essa ampliação foi, respectivamente, de 121,1% (passando de 19 para 42 Programas) e de 138,3% (saindo de 60 para 143 Projetos). Cabe observarmos ainda que o número de professores que participavam de tais Programas e Projetos foi considerável, visto que em 1998 apenas 142 docentes (7,5% do total) eram extensionistas e em 2011 esse número subiu para 441 (18,6% do total). Ainda que o número de docentes extensionistas fosse abaixo de 20% do total de professores, cabe observarmos que o crescimento percentual, entre 1998 e 2011, foi de 210,6% (acima inclusive do crescimento percentual dos professores pesquisadores – evidenciado na Tabela 37).

⁹⁶ Utilizamos os dados referentes ao ano de 1998 pelo fato de não estarem disponíveis as informações estatísticas dos Programas e Projetos de Extensão da UFPA referentes ao ano de 1997.

A Tabela 39 apresenta a distribuição percentual dos docentes que participam de projetos de pesquisa e de extensão na capital e no interior do Estado. Os dados indicam que em 1997 tais docentes eram quase todos lotados em Belém (apenas 1,6% dos docentes pesquisadores estavam nos *Campi* do interior). Já em 2011 ocorre certo equilíbrio na distribuição desses docentes (em números percentuais aproximados à distribuição do corpo docente efetivo da UFPA) fruto da ampliação acelerada dos docentes pesquisadores e extensionistas nos *Campi* do interior.

Tabela 39: Distribuição percentual de docentes efetivos, docentes pesquisadores (DP) e docentes extensionistas (DEx) da UFPA (1997-2011)

Ano	Docentes		DP		DEx	
	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior
1997	93,6	6,4	98,4	1,6	100	0
2011	72,7	27,3	77,2	22,8	78,7	21,3

Fonte: UFPA (1999; 2012)

Enfim, o trabalho docente na UFPA passa por modificações em função das transformações ocorridas na educação superior brasileira. Como vimos no período de 1997 a 2011, a UFPA expandiu-se em todas as suas funções (ensino, pesquisa e extensão) e esse processo não foi acompanhado da necessária contratação docente. O processo de expansão mercantil da educação superior brasileira afeta as universidades públicas, como a UFPA, e o trabalho dos docentes atuantes em tais instituições. Diante dessas metamorfoses consideramos fundamental para entender a totalidade do processo em curso analisar como os professores envolvidos/protagonistas de tais mudanças interagem com esse processo (análise que será feita no próximo capítulo).

4 O TRABALHO DOCENTE E A MATERIALIZAÇÃO DA CONTRARREFORMA NA UFPA

Como analisamos no capítulo anterior, o trabalho docente vem sendo modificado em função das exigências sociais contemporâneas. Especialmente no âmbito da educação superior, sobretudo nas universidades federais (foco deste estudo), os docentes ampliam seu trabalho e sua produtividade, seja através do aumento das funções tradicionais, ou pelo fato de assumir novas tarefas. Também como já exposto, esse processo de intensificação do trabalho, geralmente em condições laborais precárias é, sobretudo, consequência da expansão privado-mercantil na educação superior.

No presente capítulo vamos analisar como o trabalhador docente universitário compreende e enfrenta essas mudanças em seu trabalho. Para tal, entrevistamos 8 (oito) professores doutores da Universidade Federal do Pará, todos com pelo menos 15 (quinze) anos de serviço como docente na Instituição, contratados em regime de Dedicção Exclusiva e atuação em cursos de graduação. Como destacamos na introdução, escolhemos docentes estivessem atuando em distintas funções, quais sejam nos cursos de especialização autofinanciados; nos cursos de mestrado e doutorado; em projetos financiados por empresas privadas; com envolvimento no movimento docente; nos Campi do interior; na Extensão; que recebam bolsas por programas específicos; e na Educação à Distância (EaD).

Para seleção dos entrevistados foram adotadas as seguintes etapas e estratégias: levantamento junto à Pró-reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal (PROGEP) dos docentes efetivos do magistério superior da UFPA, para seleção dos que se enquadravam nos critérios gerais elencados (tempo de serviço, titulação e regime de trabalho). Paralelamente, buscamos estabelecer, considerando os critérios gerais, a relação nominal dos docentes que atuam nas distintas funções/áreas que elencamos acima. Para a listagem dos docentes que atuam em cursos de especialização autofinanciados utilizamos o estudo de Moraes (2013), identificando quais os cursos mais ofertados no período em questão. Para seleção dos professores que atuam em mestrado e doutorado, consideramos os cursos com maior tempo de existência na UFPA, Programas consolidados. Para seleção dos docentes com envolvimento no Movimento Docente fizemos um levantamento dos docentes que compuseram as Direções da ADUFPA e que foram ativos na última greve da categoria, em 2012 (a partir de nossa observação *in loco*). A seleção dos docentes que atuam nos *Campi* do Interior ocorreu a partir da própria relação de lotação fornecida pela UFPA. Para identificarmos os docentes que

atuam em Projetos de Extensão, e ainda os que recebem bolsa de Programas específicos do governo federal (especialmente PIBID⁹⁷ e PARFOR⁹⁸), utilizamos listagem também disponibilizada pela Instituição. Para seleção dos docentes que atuam na educação à distância, procuramos identificar cursos que ofertam tais cursos há mais tempo na UFPA, entretanto não foi possível entrevistar os docentes desses cursos visto que nenhum dos professores pré-selecionados, enquadrados nos critérios gerais, dispôs-se a participar da pesquisa. A maior dificuldade foi estabelecer a listagem dos professores que atuam em projetos financiados por empresas privadas, haja visto inexistir algum órgão institucional com controle sobre essa questão, motivo pelo qual procuramos dentre os docentes que atuam em cursos de mestrado e de doutorado, já selecionados por tal atuação, com base em informações do Currículo *Lattes*, ver quais se enquadravam nesse critério.

A partir da listagem estabelecida pelos critérios e encaminhamentos descritos acima, buscamos ainda fazer cruzamentos das listagens específicas, a fim de identificar os docentes atuando em várias das funções elencadas. Com essa listagem, entramos em contato com os professores para expor o objetivo de nossa pesquisa e verificar quais tinham interesse em participar. Com base nos pressupostos expostos na introdução desta Tese, utilizamos a entrevista semiestruturada (Apêndice A). As entrevistas, gravadas em áudio, ocorreram entre os meses de setembro e outubro de 2013, em locais definidos pelos docentes entrevistados. Os professores participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), formalizando a autorização para utilizar as falas e assegurando o anonimato dos informantes.

Também como expressamos na introdução deste estudo, para analisar as entrevistas partimos dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (BAKHTIN, 2010). Para melhor exposição e análise, optamos em expor as falas dos docentes e nossas inferências sobre seus sentidos e significados a partir de categorias temáticas vinculadas ao objeto de estudo, aos objetivos da investigação e ainda aquelas manifestadas nas entrevistas.

Ressaltamos que a opção por expor a análise que fazemos das entrevistas, evidencia, principalmente, os próprios discursos dos docentes. Para explorarmos ao máximo as concepções e ideologias dos professores, a opção foi por analisar as semelhanças, diferenças e contradições a partir das posições defendidas pelos entrevistados. Assim, as inferências teóricas que expressem explicitamente a nossa fundamentação epistemológica, limitar-se-ão,

⁹⁷ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁹⁸ Plano Nacional de Formação de Professores.

no presente capítulo, em momentos pontuais que retomem as posições defendidas no conjunto da Tese, especialmente nos dois capítulos iniciais.

Partimos da perspectiva de que a prática universitária, desenvolvida especialmente pelos professores, consubstancia-se em elemento central na implementação do processo de contrarreforma da educação superior. Especialmente no âmbito das universidades federais, são as modificações efetivadas, em última instância, pelos docentes que materializam, conscientemente ou não, tal processo. Enfim, concebemos que a análise sobre a efetividade da contrarreforma da educação superior e suas consequências sobre o trabalho docente, particularmente no âmbito das universidades federais, para ser compreendida em sua totalidade, pressupõe analisarmos, para além das orientações políticos-legais e dos dados estatísticos oficiais, como os docentes interagem com esse processo.

A prática universitária pode significar formas de efetiva materialização das políticas oficiais para a educação superior pública, por um lado, via redução de financiamento, constrangimentos da carreira docente, medidas de restrição do quadro docente, achatamento salarial, sobrecarga de trabalho, pressões por aumento da produção científica; por outro, via estímulos e facilidades para prestação de serviços extra-regime de trabalho, visando complementações salariais, relaxamento da dedicação exclusiva, etc. É relevante também entender como cada instituição incorpora as políticas oficiais, dado ter cada qual sua própria densidade histórica já apropriada pelos professores, além de cada professor ter sua específica história de vida, que o orienta na incorporação da (ou na resistência à) política oficial na instituição. (SGUISSARDI & SILVA JR, 2009, p. 19).

Com essa compreensão, neste capítulo analisamos a interação dos professores da UFPA com o processo de privatização/mercantilização da universidade pública. Para tal, decidimos organizar o capítulo em quatro partes, inicialmente trabalhando com a concepção de universidade dos professores, evidenciando a função social que a instituição desempenha, bem como a questão da autonomia universitária no contexto atual. Na segunda parte, analisamos as condições de trabalho, expressamente a partir da avaliação dos professores sobre a infraestrutura física e pedagógica da UFPA, bem como das condições salariais. Na terceira parte abordamos a questão da intensificação do trabalho docente, discutindo a jornada de trabalho (oficial e efetiva), as atividades que compõem essa jornada, os motivos que levam os docentes a aceitarem a intensificação do trabalho, bem como as consequências desse processo no tempo livre dos professores. Na parte final, discutimos a concepção dos professores sobre o sindicato, a partir do envolvimento dos entrevistados com a organização sindical docente, da avaliação que fazem sobre o sindicato e das greves da categoria (especialmente a de 2012).

4.1 A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE

Uma das categorias analíticas que buscamos identificar nas entrevistas com os docentes foi a *concepção de universidade*. Essa identificação se deu a partir da exposição direta da própria concepção por cada entrevistado e, especialmente, na definição da função que a universidade exerce atualmente, bem como na perspectiva que os sujeitos têm, enquanto ideal dessa função.

Partimos da perspectiva de que a universidade deve ser compreendida em função da estrutura e conjuntura social que a condiciona. Porém, para além desses condicionantes, a universidade necessita instituir-se enquanto *lócus* de produção e socialização do conhecimento que atendam ao conjunto da sociedade, especialmente os excluídos socialmente. Isso pressupõe a defesa da autonomia universitária perante o Estado, os governos e o mercado, para que possa atender aos interesses e necessidades coletivos da sociedade. Assim, entendemos que:

A universidade é uma instituição social, científica e educativa, cuja identidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes. Seu reconhecimento e legitimidade social vinculam-se, historicamente, à sua capacidade autônoma de lidar com as ideias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. [...] A atualização da universidade faz-se por meio dessa capacidade histórica de estar imersa em condições objetivas dadas, em cada espaço-tempo, mantendo-se fiel à sua natureza e motivada pela sua vocação primeira: a de ser campo de reflexão, crítica, descoberta e invenção conhecimento novo, comprometido com a construção e consolidação de uma sociedade democrática. (CATANI; OLIVEIRA, 1991, p. 186).

Como indicamos nos capítulos anteriores com o processo de contrarreforma da educação superior em curso no Brasil, a universidade pública é crescentemente colocada sob a égide privado-mercantil. Assim, a noção de uma instituição social voltada para os interesses coletivos da humanidade vem sendo contraposta pela ideia de uma universidade mais atenta aos anseios do mercado. Com o objetivo de analisar a compreensão dos professores sobre a concepção de universidade que defendem, buscamos nas entrevistas refletir sobre as seguintes questões: *que função social os docentes atribuem à universidade pública? Qual avaliação que esses sujeitos fazem sobre a autonomia universitária? E, para eles, como o processo de privatização da universidade pública interfere na autonomia e na questão da gratuidade na universidade pública?*

4.1.1 A função social da universidade: “aquela universidade em que as demandas sociais devem ser pensadas, pra mim não tem mais”

O conjunto de professores entrevistados identifica que, dentre as funções da universidade na atualidade, destaca-se o seu papel enquanto instituição formadora dos indivíduos para o mercado de trabalho. “E isso é natural que aconteça porque os formandos, vamos dizer assim, precisam de uma ocupação, eles vão pra universidade pensando nisso” (Docente D). Assim, há um entendimento de que o mercado de trabalho exerce grande influência sobre a função desempenhada por tal instituição. Conforme destaca o Docente C, “isso é tão evidente que quando há uma mudança na organização do trabalho [...] a universidade tem que se enquadrar de acordo com essas mudanças que estão ocorrendo, para formar essa força de trabalho nos moldes que o mercado exige”.

Entretanto, mesmo tendo essa compreensão semelhante sobre o papel que a universidade desempenha atualmente, os docentes divergem com relação à avaliação que fazem sobre tal função. Para três docentes ouvidos, essa função afasta a universidade dos interesses sociais e coletivos, pois “a gente tem uma concepção [de universidade] ainda muito pragmática e muito focada nas questões técnicas” (Docente A). Também se considera que as exigências do mercado e o processo de privatização em curso afastam a universidade pública das demandas sociais e dos excluídos socialmente, por crescentemente nos afastarmos daquela concepção de “universidade que servia à sociedade como todo, que ouvia as demandas e que apresentava soluções para os problemas.” (Docente B). Enfim, “a gente não pode ser ingênuo no sentido de desconsiderar que a [...] universidade que se enquadra, ainda hoje, [...] dentro de uma estrutura de mercado, mercado capitalista, que forma mão-de-obra para o mercado” (Docente C).

Em grande medida, o Docente D também se aproxima dessa compreensão da universidade inserida na sociedade capitalista, acrescenta que a universidade tem cumprido em grande medida seu papel enquanto *lócus* do “pensar sem limites”, o problema é que tal instituição não tem possibilitado a emancipação humana:

Eu penso que a universidade enquanto esse perguntar sem limites, enquanto espaço de crítica e de questionamento, eu acho que existe, mas não atingiu ainda a terceira dimensão que é a da emancipação mesmo. Acho que, pelo contrário, está havendo um retraimento disso, a universidade está perdendo um pouco essa perspectiva. [...] Ela tem tentado se democratizar, através de algumas políticas, mas eu penso que essas políticas ao invés de emancipar elas estão garantindo muito mais o *status quo*. [...] A universidade está

participando mais do social, mas eu não acho que isso esteja emancipando mais o social. (Docente D).

Entendemos que a compreensão apresentada por estes docentes sobre a função desempenhada pela universidade fundamenta-se, em diferentes graus, na perspectiva de que a análise sobre o papel desempenhado pelas instituições educacionais pressupõe considerar o contexto estrutural e conjuntural da sociedade. Desse modo, nos depoimentos dos Docentes A, B, C, e D percebemos uma vinculação da análise da universidade e do trabalho docente inserido na sociedade capitalista. Como já demonstrado ao longo desta Tese, corroboramos com essa posição, por considerar que “[...] não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre as classes [...]” (LOMBARDI, 2005, p. 4). Ou seja, trata-se de compreender a função que desempenha a universidade no modo de produção capitalista.

Contraditoriamente, ainda que condicionada pelas estruturas sócio-produtivas burguesas, a universidade constitui-se em uma instituição fundamental para a compreensão crítica, com possibilidade de intervenção social para transformação da própria realidade. Compreender a universidade inserida na luta de classes, reconhecendo seu papel na formação da força de trabalho, pressupõe também vermos em tal instituição a perspectiva de questionamento da ordem e fortalecimento das classes expropriadas, a classe trabalhadora. Como discutimos no capítulo 2 desta Tese, especialmente no item 2.1, essa compreensão evidencia que não apenas a política educacional insere-se na luta de classes, mas também o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, neste caso específico na universidade pública. Nesse processo, para explorar a contradição do papel desempenhado pela universidade, é preliminarmente necessário reconhecê-la inserida na atualidade do capitalismo.

Também o Docente G identifica que a sociedade capitalista impõe exigências pragmáticas e limitadas para a universidade. Entretanto, o mesmo, ainda que aponte não concordar estritamente com a função de formação para o mercado, não evidencia nenhuma distinção entre o papel desempenhado pela universidade com a perspectiva formativa por ele defendida. Nesse sentido a ênfase recai, de forma genérica, na noção de cidadania, com a preocupação “que se prepare o aluno, se dê condições pra que o aluno possa atuar na sociedade, com o compromisso de ajudar a desenvolver também a cidadania de outros” (Docente G).

Da mesma forma, mas sem mencionar qualquer relação com a sociedade capitalista, a Docente E indica discordar da concepção de que a universidade deve formar, mecanicamente, para o mercado de trabalho, pois precisa “dialogar” mais com os interesses da população. Entretanto, ao apontar a centralidade desse diálogo, ressalta a necessidade de buscar novas metodologias que atendam às novas linguagens, novas formas de aprender, visto que há professores, especialmente os mais antigos, que não dominam tais códigos:

Pra mim por sinal, como professora, eu tenho sentido necessidade de me iniciar em novas linguagens, em novas técnicas de transmissão do conhecimento pra ter essa aproximação. Eu acho que o papel da universidade é essa aproximação, esse diálogo com novas maneiras de aprender, pra ela cumprir a missão dela de formação. (Docente E).

Desta forma, as demandas das novas tecnologias, típicas da “sociedade do conhecimento”, são concebidas como necessidades da população. Partimos do pressuposto que a defesa da universidade, enquanto *locus* de formação para a *cidadania*, para *inserção* dos indivíduos nas *novas necessidades da sociedade*, sem expressar claramente a distinção de projetos sócio-formativos, ainda que apresentem críticas ao modelo hegemônico reafirma tal lógica em sua essência. Em grande medida, os docentes que defendem a formação para a cidadania ou para a interação com as novas necessidades comunicacionais, expressando uma concepção de universidade, pelo menos enquanto possibilidade, apartada da estrutura social. Assim, a universidade, na sua condição de instituição formadora, é concebida a partir do “messianismo educacional”. Como destaca Rossi (1986), essa função messiânica, que corresponde essencialmente às necessidades do capital, enfatiza a educação formal em seus distintos níveis como “um antídoto a quase todos os problemas individuais e sociais.” (ROSSI, 1986, p. 17).

É fato que na atualidade da economia capitalista os conhecimentos tornam-se “obseletos” em reduzido lastro temporal. Também é fato que para dar condições de sobrevivência e resistência torna-se fundamental que os trabalhadores apropriem-se do conhecimento historicamente acumulado, inclusive no atual contexto de mudanças da globalização capitalista. Entretanto, entendemos que a universidade não deve seguir de forma pragmática essas mudanças, pois, não podemos ignorar que “A sociedade globalizada permanece como sociedade de classes, sujeita a todas as exclusões carreadas pelo capitalismo e não pode ser tomada como uma realidade naturalizada à qual a universidade deve adaptar-se.” (MANCEBO, 2004b, p. 857).

Assim sendo, ainda que de alguma forma seja questionada, explicitamente ou não, a submissão da universidade aos interesses formativos capitalistas, ao defender a formação centrada genericamente na “cidadania” ou em metodologias que atendam as “novas linguagens” acaba-se, ainda que sem intenção explicitada, por defender que os interesses do mercado e do capital, sejam considerados demandas sociais. Entendemos que essa posição, ao invés de romper com a lógica burguesa, reafirma-a, colocando em última instância o mercado como horizonte. Tal situação é denunciada pelo Docente A:

Acho que aí tem um elemento ideológico de fundo que é confundir o mercado, demanda do mercado, com a demanda da sociedade. [...] Está dentro de um fundo mais geral ideológico atual que é colocar o mercado como a regra de diferença pra tudo. Eu acho que isso influencia na universidade [...].

De forma explícita os Docentes F e H defenderam que a universidade deve “associar-se” às necessidades do mercado para cumprir sua função. Para estes professores, o papel da universidade está diretamente relacionado com o desenvolvimento da região na qual se insere. Como expressa o docente F, esse desenvolvimento deve ser “social, cultural, econômico e aí entra a questão do trabalho. A universidade tem que formar pessoas para ocupar as vagas de emprego que surgem aqui, se a gente não fizer isso, outros fazem”. Para cumprimento desse papel, ignora-se completamente a estrutura social excludente, capitalista, na qual a universidade está inserida, assim, o cumprimento de sua função é para atender a todos “igualmente”.

A universidade deve ser um núcleo que aponta soluções para a vida das pessoas como um todo. Essas soluções podem ser de origem tecnológica, em termos de proporcionar mais conforto (seja de aparelhos, residências, casas mais confortáveis), também procurar orientar a população como ser mais racional no consumo dos bens naturais (como, a água, a energia elétrica, que tem a ver com o meio ambiente, a geração dela). [...] Em minha opinião, a universidade tem esse papel e ela deve ser pioneira na sociedade, no sentido de apontar essas soluções. (Docente H).

Para tais docentes, assim como, em grande medida, para os docentes E e G, o que defendem como projeto de universidade já vem sendo implementado. Ainda que com alguns problemas estritos da gestão universitária ou dos governantes do país, a universidade, especialmente a UFPA, cumpre sua missão principal, pois os egressos vêm respondendo satisfatoriamente às demandas do mercado de trabalho, seja por meio dos cursos de graduação ou pós-graduação:

Eu creio que a UFPA tem sim cumprido esse papel relativamente bem. [...] a gente tem visto que com o crescimento que o país tem tido a demanda, por exemplo, por engenheiros tem sido enorme, falando especificamente do

nosso caso aqui. E a gente tem observado que praticamente quase todos os engenheiros, que a gente forma, têm sido absorvidos pelo mercado de trabalho [...]. (Docente H).

A especialização bem feita representa o resgate dessa situação, de abrir as visões do que o “cara” pode fazer de mais imediato para poder chegar ao mercado de trabalho e dizer: “eu sei fazer isso, eu posso ocupar essa vaga”. E essa coisa é tão espetacular, a gente tem tido um sucesso absoluto: todas as pessoas que passaram aqui nas especializações estão empregadas. [...] (Docente F).

Como vemos, a compreensão do papel desempenhado pela universidade assemelha-se ao discurso propalado pelo Banco Mundial, conforme discutimos no item 2.2.1 desta Tese, assentado na Teoria do Capital Humano. Em tal perspectiva, a universidade (como parte de um sistema educacional), é concebida enquanto “instrumento” de otimização da valorização do capital, ignorando ou “naturalizando” a exploração dos trabalhadores na sociedade capitalista. Assim, pouco importa em que condições os sujeitos, individualizados, ingressaram no mercado de trabalho, basta apenas que possuam os atributos necessários para a reprodução moderna. Essa posição demonstra que alguns docentes ainda mantêm a perspectiva de uma *universidade funcional* (CHAUÍ, 1999), ou seja, voltada para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Dessa forma, mesmo em instituições que desenvolvem ensino, pesquisa e extensão, como a UFPA, com professores-pesquisadores, como é caso dos Docentes F e H, consolida-se uma compreensão de formação universitária aos moldes da universidade neoprofissional (SGUISSARDI, 2004). Assim, as orientações dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, balizadores da política educacional brasileira, vêm sendo concretizadas conscientemente por parte dos docentes nas universidades públicas.

Essa concepção ignora que, na lógica burguesa, a defesa da escolarização representa maior submissão do trabalhador ao capital. Para tal, a qualificação “oferecida” deve ser acompanhada de formulações ideológicas desenvolvimentistas (cujo melhor exemplo é a Teoria do Capital Humano) apresentando as instituições formativas e, conseqüentemente, o trabalho docente, como elementos autônomos em suas funções, os quais independem das condições materiais de existência.

Em contrapartida, considerando especificamente a concepção dos professores sobre qual deveria ser a função da universidade, os Docentes A, B, e C (e em alguma medida do Docente D) têm compreensão divergente da concepção explicitamente defendida pelos Docentes F e H (e implicitamente pelos docentes E e G). Nessa perspectiva, a noção defendida contrapõe-se, antagonicamente, ao modelo de universidade submissa à lógica do

capital. Trata-se de uma universidade para a classe trabalhadora, como expressa o Docente C, fazendo referência a Ricardo Antunes, uma instituição voltada aos interesses *classe-que-vive-do-trabalho*:

[...] o projeto de universidade que eu visualizo e que várias pessoas visualizam em conjunto, é um projeto de uma universidade verdadeiramente democrática [...], voltada para o conjunto, de fato, da população que precisa da universidade. Isso significa um projeto de universidade voltada para essa população num duplo sentido: no sentido de fato de atrair esses trabalhadores para dentro da universidade [...] e, também, no sentido de retorno a essa comunidade que está fora dos muros da universidade, que de um modo geral não consegue se ver representada na universidade ou que não conseguem ver a universidade dando retorno. [...] (Docente C).

Essa também é a nossa compreensão sobre o papel da universidade. Como já indicamos, partimos da perspectiva de que na sociedade capitalista, portanto de classes, as instituições formativas, ainda que hegemonicamente reproduzam a ordem vigente, também se constituem em *lócus* de resistência e construção de um projeto alternativo de educação e sociedade. Para tal construção, é fundamental reivindicar-se a autonomia das universidades perante o mercado e os governos. Dai entendermos que a definição da *autonomia universitária* constitui-se em elemento central da própria concepção e função social da universidade pública.

Nessa perspectiva, para elucidar a compreensão dos docentes entrevistados sobre a *concepção de universidade*, especialmente diante do avanço das medidas privado-mercantis na expansão da educação superior e na condução das universidades públicas, como discutimos nos capítulos anteriores, é necessário considerar também a avaliação que os mesmos fazem sobre a aproximação da universidade com o mercado, e a interferência disso na *autonomia universitária*.

4.1.2 A relação com o mercado e a autonomia universitária: “hoje você não interrogar o que interessa a uma agência de fomento é um problema”

O Artigo 207 da Constituição Federal de 1988 indica que as universidades brasileiras “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial e financeira”. Porém, ainda que a *autonomia universitária* seja prerrogativa constitucional, existem na prática divergências sobre o seu significado. Como expressa Mancebo (1998), se durante a Ditadura Militar brasileira houve consenso (aparente) entre as correntes do pensamento

acadêmico nacional, na luta pela autonomia das universidades, no período neoliberal, já com o preceito constitucional, as diferenças de concepção sobre a questão afloram.

Para a autora, nesse novo momento histórico “o consenso se esvai”, evidenciando divergências que podem ser reunidos em duas posições antagônicas de sociedade e universidade. De um lado, onde se encontra “a cúpula governamental”, estão os que defendem que a atuação da universidade seja definida pelo Estado, a partir da política estabelecida de governo. Com isso, a autonomia universitária “seria reduzida a um manejo meramente operacional, para cumprir o projeto definido externamente” (MANCEBO, 1998, p. 52). Para garantir a efetivação desse propósito, é necessário instituir mecanismos de avaliação como instrumento de controle do Estado sobre as universidades.

Em contraposição à cena anterior, há os que admitem que o exercício da autonomia implica a gestão democrática do projeto político-pedagógico da universidade. Defendem que a universidade pública não é uma mera extensão do Estado, ou do governo em questão. Este distanciamento é defendido, inclusive, enquanto condição para que a crítica da realidade social possa ser desenvolvida. Ensino, pesquisa e extensão dependem de liberdade e autonomia política. [...] Ao Estado caberia simplesmente acompanhar a operacionalização que a universidade faz do projeto político que ela mesma elaborou, como por exemplo, zelar pela boa aplicação dos recursos públicos - nos termos da legislação. (MANCEBO, 1998, p. 52).

Esta segunda perspectiva, com a qual comungamos, é historicamente defendida pelo movimento docente da educação superior brasileira. Assim, reivindica-se a autoaplicação do Artigo 207 da Constituição Federal e a independência das universidades frente ao Estado, aos governos e aos interesses privados, indivíduos ou frações sociais. Desta forma, para o movimento docente essa prerrogativa constitucional implica em:

[...] autonomia para contrapor-se à dominação da universidade pelos poderes político e econômico; autonomia para contrapor-se à dominação da universidade pelos interesses de grupos econômicos e políticos hegemônicos; autonomia para contrapor-se à lógica produtivista que concebe a escola, o ensino e o saber como mercadorias. (ANDES, 2013, p. 26).

Com base nessa perspectiva, procuramos analisar também a concepção dos docentes da UFPA sobre a autonomia universitária, especialmente a partir da aproximação da universidade com empresas privadas, com a venda de cursos e o estabelecimento de convênios com o próprio poder público-estatal.

A concepção dos docentes sobre a função da universidade, já analisada anteriormente, carrega também a avaliação que os mesmos fazem sobre a autonomia universitária, especialmente no que diz respeito à relação da universidade com o mercado. O conjunto dos docentes identifica que há um estreitamento dessa relação, tal identificação se

apresenta de distintas formas, seja em função do caráter formativo desta instituição; pelo direcionamento das pesquisas a partir dos interesses das empresas (financiadas pelas próprias empresas ou pelas agências de fomento), com a oferta de cursos de especialização ou mestrado profissional a partir de convênios com as empresas ou, ainda, com a introdução de mecanismos mercantis na gestão e expansão da universidade.

Percebemos que, dependendo da compreensão sobre a função da universidade, os docentes se posicionam favoravelmente ou não à aproximação institucional com o mercado. Assim, os Docentes F e H, ao colocarem a centralidade do papel da universidade na formação de mão de obra, defendem que a relação com o mercado, especialmente com as empresas, é fundamental para o cumprimento do papel da universidade na sociedade. Desse modo o problema é quando essa aproximação não se efetiva satisfatoriamente e isso ocorre por questões conjunturais, ou da ausência de compreensão da sua necessidade.

O Docente H, ao abordar a relação em questão, faz uma análise a partir da expansão de cursos de graduação, ocorrido na UFPA, e indica que nesse processo a Universidade não está atenta às necessidades do mercado, por isso “os cursos às vezes têm a ver com o mercado, mas por pura coincidência – não tem havido uma pesquisa de mercado para se criar cursos novos” (DOCENTE H). Já o Docente F verifica que a ausência de uma melhor aproximação, é responsabilidade das próprias empresas que não sabem “explorar” o que as universidades, especialmente os cientistas que lá estão ou formados por ela, tem a oferecer:

Precisaria ser muito mais intenso essa aproximação, esse relacionamento. Por quê? Porque a universidade pode ter respostas para problemas mínimos que estão aí e que tem tudo a ver com a atuação de muitas empresas. Então, esse é um problema, de não acreditar nas pesquisas: as empresas não acreditam nas pesquisas (acreditam em pesquisas de fora, que já chegam prontas). [...] eu acho que a empresa, principalmente a empresa local, precisa descobrir as vantagens de se aproximar da universidade, isso não custa muito e é uma solução muito boa. (DOCENTE F)

Em tal perspectiva, a universidade é explicitamente submetida aos interesses mercantis. No exercício de sua “autonomia,” cabe à instituição aproximar-se, manter relação “umbilical” com as demandas do livre-mercado. Conforme destaca Leher (2002) o termo autonomia pode encaixar-se perfeitamente no vocabulário neoliberal e para confirmarmos isso basta analisar a utilização deste termo nos últimos documentos dos organismos internacionais do capital, como o Banco Mundial, sobre a política educacional. Nessa acepção, o mercado é colocado como o “núcleo sólido” da necessária “harmonia social”, sendo que a autonomia das instituições sociais consiste em saber “captar” os interesses do capital. “A autonomia defendida pelos teóricos do neoliberalismo é equivalente à soberania do indivíduo no mercado [...]” (LEHER, 2002, p. 164). Enfim, autonomia para mercantilizar a universidade.

Dessa forma, a concepção de autonomia universitária é limitada, não estaria em tal concepção a noção de independência dos projetos formativos, das pesquisas e das atividades de extensão, perante o mercado, Estado ou governo. Em essência, ao invés de autonomia, essa perspectiva fundamenta-se na ideia de uma universidade heterônoma, implementada em escala global para responder às necessidades atuais do capital.

[...] el principio de autonomía sugiere la capacidad de autoderminación, independencia y libertad, el concepto de heteronomía se refiere a la subordinación a un orden impuesto por agentes externos. Un análisis de las transformaciones que han ocurrido en las dos últimas décadas en diferentes regiones del mundo sugiere que un gran número de universidades han perdido una importante porción de su autonomía institucional, y deben adecuar gran parte de sus actividades a las demandas del mercado y La agenda del Estado. (SCHUGURENSKY, 2002, p. 117).

Assim, a universidade tende a ter suas funções controladas por agentes externos. Para Alcántara & Silva (2008), esse processo de perda da autonomia institucional em função da submissão da universidade aos interesses do mercado, é o centro do processo de reestruturação da educação superior, em nível mundial, alterando também o objetivo social dessa instituição histórica. Desse modo, a tendência hegemônica, para além de reafirmar a necessidade de formação para o mercado de trabalho, induz a uma concepção de universidade enquanto reprodutora da lógica vigente, ou seja, servindo ao capital em detrimento da classe trabalhadora⁹⁹.

Sem um posicionamento explícito sobre a aproximação da universidade com o mercado os Docentes E e G, aparentemente, não percebem que esse processo afeta o papel desempenhado pela instituição. Esses docentes indicam não concordar com o fato do mercado (e das empresas), em certas situações, “ditar” as regras, por exemplo, sobre o que se pode ou não pesquisar, mas não expressam claramente que isso afeta o papel a ser desempenhado pela universidade.

Já para os docentes A, B, C e D, a aproximação com o mercado, a imposição da lógica mercantil, especialmente nas atividades de ensino e pesquisa, que introduz inclusive elementos no âmbito da gestão universitária, afasta em parte a universidade da função social que deveria desempenhar. Esse processo interfere, diretamente, na questão da autonomia institucional,

⁹⁹ Como temos destacado é necessário considerarmos que o processo privatização/mercantilização da universidade pública também resultado da conflituosa e antagônica relação das classes sociais. Assim, para além da tendência hegemônica fundamental observamos as resistências existentes, conforme evidenciaremos ao longo deste capítulo.

[...] na medida em que vários elementos direcionam a atividade da universidade, como por exemplo, agências de fomento que tem o poder de decidir o quê que se pode pesquisar, o quê que não se pode; a própria oferta de cursos pagos sobre o argumento de que o mercado demanda esses cursos (tanto que os alunos vêm aqui e fazem etc. e tal). Então, tem uma série de mudanças no caráter da universidade que estão fortemente relacionadas a essa concepção de uma supervalorização do mercado, uma colocação do mercado como uma grande referência para o trabalho da universidade. (DOCENTE A).

Para estes docentes, tal processo limita a autonomia da universidade ao estabelecimento de seus projetos e, conseqüentemente, em sua intervenção social. Para os professores que defendem a universidade articulada aos interesses sociais e coletivos, como protagonista nos enfrentamento das desigualdades sociais, a lógica privado-mercantil na universidade pública é motivo, inclusive, de frustração para eles:

Então, o sentido de universidade pública, aquela universidade em que as demandas sociais devem ser pensadas, pra mim não tem mais, eu não vejo mais esse sentido. Talvez a minha maior frustração atualmente seja que quando eu pensei em ser uma trabalhadora da universidade, eu pensava nessa universidade que servia à sociedade como todo, que ouvia as demandas e que apresentava soluções para os problemas. E isso não acontece. (DOCENTE B).

Como temos destacado, a submissão da universidade pública à lógica privado-mercantil reduz sua autonomia institucional e, conseqüentemente, a distancia dos interesses coletivos da sociedade. Rompe-se, assim, com a noção de uma universidade pública organicamente vinculada aos interesses coletivos. No caso do Estado brasileiro com histórica dívida educacional, com grandes desigualdades sócio-educativas, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, o distanciamento da universidade com os interesses coletivos, com sua aproximação com o mercado, tais problemas são aguçados.

No âmbito específico da pesquisa e pós-graduação, também é ressaltada a perda de autonomia da universidade em função da aproximação com as empresas, via projetos financiados, ou ainda pelas prioridades estabelecidas pelas agências oficiais de fomento. Mesmo quem não se nega a expressar posição com relação a esse processo, há indicação que se priorizam os recursos para pesquisas aplicadas, pois “quem financia está exigindo que você já mostre uma direção” (DOCENTE G). Entretanto, para este mesmo professor, a questão da autonomia frente a esse processo estaria de alguma forma limitada ao interesse de cada docente, pois são estes quem decidem “entrar nesse jogo” e, por isso, têm a responsabilidade exclusiva de abordar os motivos que levam a tal decisão. Essa concepção de autonomia universitária como inerente à postura de cada professor é claramente exposta pelo Docente H, ao ressaltar que isso depende “de como são fechados os acordos”, visto que no âmbito de

projetos financiados por empresas, elas buscam o lucro, e por isso cabe ao professor “vestir a camisa da universidade”, para entre outras questões reivindicar a “parte” institucional.

Uma coisa que tem estado muito nas discussões atuais é a questão, que tem a ver com a questão da autonomia, dos direitos de propriedade sobre o que é gerado. Então, eu condeno professores que pensando só no dinheiro que aquele professor, pessoa física, vai receber, não “briga” pra que a Universidade tenha direitos de pelo menos 50% do direito de propriedade sobre o que é gerado, porque muitas vezes pode ser gerado um produto que ao ser patenteado e comercializado pode gerar lucros exorbitantes [...]. (DOCENTE H).

Como vemos, para esse professor, o problema da vinculação da universidade pública às empresas privadas não está na interferência da autonomia universitária e menos ainda na decorrente desvinculação da pesquisa dos problemas coletivos da sociedade. A grande questão relacionada à “autonomia” da universidade é **o papel do professor enquanto “negociador”, que deve considerar também os interesses “lucrativos” da “empresa”, ou melhor, da universidade que ele “representa”**. Assim, a “qualidade” da produção acadêmica passa a ser mensurada também, como denuncia Bosi (2007, p. 1513), “por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição”. Para além da responsabilização do docente envolvido em tal processo, com a ampliação de suas atribuições enquanto professor-empendedor, verificamos que a universidade pública é, em última instância, concebida como uma empresa. Assim, seria a lógica do mercado que deveria prevalecer nas relações estabelecidas entre a universidade e os agentes externos.

Em pesquisa realizada sobre o processo de privatização do público na educação superior brasileira, Chaves (2005) analisa um convênio firmado em 2002 entre a UFPA e a Ericsson, para execução de pesquisa na área de comunicação móvel na Amazônia. A autora destaca que dentre as normas contratuais estava a exclusividade de propriedade dos resultados da pesquisa para a empresa contratante. Nesse sentido,

[...] fica evidente a perda do caráter público da Universidade, na medida em que ela, até para divulgar o conhecimento que está produzindo, tem que ser autorizada pela empresa privada contratante. De fato, a Universidade, em troca da prestação de serviços remunerados, vem se submetendo à lógica capitalista e produzindo conhecimento para ser apropriado pela empresa, que gerará lucros cada vez maiores. Acrescente-se a isso a aceitação dos docentes, que se submetem às determinações da empresa e, de forma deliberada, privatizam o saber, em detrimento de benefícios para a população, que, de fato, sustenta essa instituição. (CHAVES, 2005, p. 221).

Esse processo em que a universidade pública negocia e vende seus serviços no mercado, está afinado aos preceitos da contrarreforma da educação superior do Banco Mundial. Como temos indicado, trata-se de uma manifestação da privatização interna da

universidade “que induz à formulação de contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultoria, entre outras medidas, abrindo caminho para que se transformem os produtos da educação superior em bens privados” (MANCEBO, 2004b, p. 855).

Especialmente no âmbito da pós-graduação, os docentes, que apontam a perda da autonomia da universidade no contexto atual, denunciam também o papel externo exercido pela CAPES no controle dos Programas e no trabalho dos professores. Nesse aspecto, exalta-se a lógica da produtividade acadêmica, a qual “tira nossa autonomia pra pensar a graduação, pra pensar a pós-graduação, pra ver objetivos que nos interessam na nossa situação, no nosso contexto. A gente perde mesmo a autonomia de pensamento” (DOCENTE D).

Em tal contexto, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, submetidos ao controle avaliativo da CAPES, tende a instaurar-se uma lógica competitiva que dificulta o trabalho coletivo, distancia a universidade, a produção do conhecimento, dos interesses sociais locais. Nessa lógica, reduz-se o espaço de articulação da universidade e do trabalho docente com as demandas da classe trabalhadora e amplia-se a subserviência aos interesses do capital.

Nesse aspecto, a Capes, através de sua metodologia avaliativa, vem contribuindo, sistematicamente, para a introdução, nos espaços acadêmicos e, conseqüentemente, na atividade docente, de uma dinâmica que favorece a produção mercadológica e competitiva. Portanto, desconectada do clamor docente, que defende e busca uma educação de qualidade que permita a igualdade entre os atores partícipes da construção de um espaço de saber público e gratuito. (FARIAS, 2010, p. 110).

Ainda na discussão sobre a autonomia universitária chama atenção duas questões relacionadas às unidades e subunidades acadêmicas da UFPA, bem como em seus respectivos órgãos colegiados. Essas questões são levantadas pelo Docente D e dizem respeito à perda de autonomia das faculdades e dos professores com a instituição de sistemas de gestão computacionais, e ainda com os cursos ofertados via PARFOR.

Como destaca esse docente, a UFPA tem uma concepção de gestão, expressa em seu PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), que se fundamenta no BSC (Balanced Scorecard), o qual modifica as relações de poder na Instituição. Com isso, há a centralização de poder e de controle do trabalho docente na administração superior, a partir de sistemas computacionais:

As Pró-reitorias têm um controle direto sobre a vida dos professores e [...] os órgãos colegiados, pelos menos é como eu vivencio dentro do *Campus*, perderam muito a autonomia que tinham e que nós enquanto professores, que participávamos desses fóruns, tínhamos também de certa forma. Quer

dizer, hoje a gente tem um sistema que ele funciona de cima pra baixo mesmo e a gente só decide fora dessa formatação em pequenos aspectos. [...] A administração hoje conseguiu criar um mecanismo, um aparato tecnológico, que controla fortemente a vida dos professores [...]. E hoje, é mais ou menos assim: quando você tenta negociar qualquer coisa ou pensar numa política interna, o que o “cara” diz é “o sistema não permite. Ah! tem que ter 40 horas, 5 turmas, porque se não o sistema vai te penalizar, vai diminuir o teu salário”. (DOCENTE D).

No PDI da UFPA fica expressa a origem e consolidação do BSC na gestão do setor privado e ainda é destacada sua adequação na atualidade à gestão pública, “com o objetivo de **maximizar** o cumprimento da missão organizacional, combinando **restrições orçamentárias** e identificando, claramente, as demandas das partes interessadas.” (UFPA, 2012, p. 223).

Com relação à autonomia das Faculdades, dos órgãos colegiados correspondentes e do próprio professor diante de convênios ou programas específicos para a formação de professor da educação básica, o Docente D também destaca sua avaliação sobre essa questão nos cursos conveniados com as prefeituras, via Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF), e mais recentemente com o PARFOR. Para o professor, os cursos que foram financiados pelo FUNDEF foram desenvolvidos sem romper com a autonomia pedagógica das Faculdades e dos professores, porém a gestão financeira era exercida pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa na UFPA (FADESP), sem nenhum controle do Colegiado ou da UFPA. Essa ausência de controle financeiro também se observa, atualmente, nos cursos ofertados pelo PARFOR, porém, diferente dos cursos financiados pelo FUNDEF, também não há autonomia pedagógica das Faculdades e dos professores.

No caso, as Faculdades perderam completamente a autonomia com relação aos cursos. Na verdade **as Faculdades só assinam depois tudo e fazem a oferta, mas o controle todo do curso (isso passa muito por esse controle financeiro) se dá aqui em Belém**, se dá nas chamadas Coordenações do PARFOR: Coordenação Geral e Coordenação de Curso. Hoje, não se diz isso, se um professor não agrada uma turma ele não volta para o PARFOR, ele não volta mesmo. [...] E existe também uma relação extremamente tensa dos professores com os bolsistas que estão à frente de Programa, pessoas que não são nem da Universidade e que muitas vezes exercem uma autoridade sobre os professores. Uma autoridade que achata mesmo essa autonomia, que nega essa autonomia do professor pra exercer o seu trabalho, isso é gravíssimo. (DOCENTE D. *Grifos nossos*).

Como vemos, a universidade heterônoma também perpassa pela instituição de mecanismos de poder e controle sobre o trabalho do professor, nem sempre vinculado diretamente ao controle do mercado. Entretanto, essa ausência do controle direto não implica que a lógica mercantil não seja assumida como parâmetro da condução das instituições

públicas. A implementação do PARFOR na UFPA é um exemplo desse processo, pois como destaca o Docente D, os professores e órgãos colegiados das faculdades de cursos não tem autonomia pedagógica nos cursos desse Programa. Entendemos que essa gestão “extracolegiado” é fundamental para manter o controle sobre o trabalho docente, pois com uma coordenação centralizada, sem nenhum órgão colegiado, “elimina” os entraves para o funcionamento dos cursos conforme projetado nacionalmente.

Nesse contexto de perda de autonomia da universidade diante do processo de aproximação com as empresas, do controle externo exercido por agências de fomentos, da instituição de cursos pagos ou conveniados, o depoimento do Docente C sintetiza essa questão:

[...] uma especialização que se monta e que o “cara” não pode cumprir um critério de qualidade na hora da avaliação dos alunos (porque se ele cumprir o critério de qualidade uma parte dos alunos é reprovada; e por ser reprovado na especialização, na prática, deixa de ser aluno; mas, se deixa de ser aluno, ele deixa de ser pagante), essa universidade não tem autonomia agora pra gerir um projeto pedagógico naquele curso ou coisa parecida. O mesmo acontece nos projetos financiados pelas instituições privadas: [...] as empresas estabelecem o que a universidade tem que fazer, o que a universidade tem que pesquisar. Então, essa autonomia é bastante limitada. A compra dos cursos através de convênios pela universidade também. Em que pese significar uma expansão da universidade, mas também, por outro lado, uma limitação da sua autonomia: não é a universidade que diz o que ela acha que é melhor para aquela região, mas é a prefeitura que estabelece o que quer, porque é a prefeitura que está pagando ou é outro órgão que está pagando a universidade. [...] (DOCENTE C).

Enfim, não é apenas a autonomia institucional que se perde no processo de privatização da universidade pública, visto que também o trabalho docente, inclusive o seu fazer pedagógico, passa a ser controlado externamente. Além disso, como veremos a seguir, tal processo vai redefinindo a própria noção do que seja a universidade pública.

4.1.3 A concepção de público e a venda de serviços na universidade: “universidade pública significa oportunidades iguais para todo mundo, não significa paternalismo”

Outra categoria de análise, importante para a elucidação da concepção de universidade que norteia o trabalho dos professores, é a *educação pública*. No contexto atual, de introdução da lógica privado-mercantil na condução das universidades públicas, entendemos que essa categoria precisa ser analisada em conjunto com a cobrança de serviços, como os cursos de especialização. Essa também foi a compreensão do conjunto dos docentes

entrevistados, pois sempre que foram instigados a falarem sobre as especializações e outros cursos autofinanciados ou conveniados, associaram a questão das cobranças de mensalidades ou das vendas de serviços à sua noção de universidade pública.

Como vimos no capítulo 2 desta Tese, uma das orientações centrais no processo de contrarreforma da educação é a concepção da educação como bem antes privado do que público, conforme preconiza o Banco Mundial. A materialização dessa aceção se expressa, por um lado, na ampliação do mercado educacional, com a expansão das instituições e matrículas no setor privado, e, por outro lado, com a redefinição da noção do que seja “público” nas instituições estatais. Como temos ressaltado, compreendemos que o processo de privatização da educação superior brasileira também ocorre “de forma indireta, mas nem por isso menos eficaz: aquela que pode ocorrer pela introdução de mecanismos de administração e gerenciamento empresariais nas instituições públicas educacionais, especialmente para busca de recursos no mercado”. (MANCEBO, 2004b, p. 853). Para que esse projeto se efetive é fundamental construções ideológicas que legitimem uma compreensão de que educação pública não implica, necessariamente, a sua gratuidade.

Antes de analisarmos como os professores compreendem essa questão, entendemos que é fundamental considerarmos que os docentes, independentemente da posição que tem sobre as cobranças de taxas e venda de outros serviços na universidade pública, apontam que essa mercantilização tem uma dupla motivação. Por um lado, é resultado da necessidade de complementação salarial dos professores (que discutiremos mais adiante). Por outro lado, como destaca o Docente A, “há um argumento muito veiculado de que justamente os cursos são importantes por que eles trazem os recursos pra universidade [...], eles passaram a ser mais do que autossustentáveis, eles passaram a ser financiadores, elementos financiadores, da universidade [...]”. Especialmente no contexto de expansão das universidades federais, sem a correspondente alocação de recursos da União, a venda de cursos e serviços são vistos como forma de captação de novos recursos:

[...] há uma expansão muito grande, mas essa expansão não vem acompanhada na mesma proporção da expansão dos recursos pra universidade. A universidade, então, pra bancar essa expansão, ela tem que buscar fontes de financiamento. Tem duas formas desses cursos: que é vender os cursos e outras coisas mais para as instituições, [...] estabelecer os convênios; e outra, é vender diretamente aos estudantes que estão interessados em fazer. A universidade faz isso. (DOCENTE C).

Os professores entrevistados, participantes ativos na execução de tais cursos, reforçam essa compreensão e demonstram a sua materialização. O Docente D, que participou

da formulação de convênios com algumas prefeituras municipais para formação de professores da educação básica, via recursos do FUNDEF, ressalta que diante do baixo crescimento do orçamento federal para a UFPA, construíram-se vários prédios com recursos oriundos desses cursos. “Foi esse dinheiro que financiou muita coisa. Inclusive, alguns Institutos, alguns Centros, construíram seus prédios com dinheiro diretamente recebido por eles [...]. Vários, várias construções, várias obras foram feitas com esse dinheiro.” (DOCENTE D).

O Docente H, que coordenou projetos e cursos conveniados com empresas, afirma que parte dos recursos oriundos das cobranças é fundamental para funcionamento e manutenção dos próprios espaços formativos dos estudantes de graduação e pós-graduação dos cursos ofertados gratuitamente. Ressaltando a escassez do orçamento federal, destaca que as condições de ensino-aprendizagem seriam precarizadas ainda mais:

Você está vendo aqui esse laboratório! Algumas coisas precisam e podem ser melhoradas, às vezes, são computadores que a gente manda consertar ou compra novos. Então, muita coisa que tem aqui neste laboratório foi com o dinheiro de taxas, ou seja, taxas de projetos, taxas de cursos. [...] São formas que nós conseguimos de tentar complementar o dinheiro que vem do governo, que é insuficiente. [...] (DOCENTE H).

Por sua vez, o Docente F, que coordenou cursos autofinanciados, ressalta que tais recursos, além de criar algumas condições de trabalho para os próprios professores envolvidos, especialmente quem coordena, são também utilizados para o próprio funcionamento das Faculdades e Institutos que os ofertam:

Esses móveis que você vê aqui são todos produtos da especialização. Mesa, computador, nada disso eu recebi da UFPA, embora eu tivesse o direito e justificasse. Está vendo a especialização como devolve as coisas? Tudo isso que você vê aqui, com selo da FADESP, tudo isso foi comprado com recurso das especializações, comprado via FADESP: a gente tem o recurso e compra tal coisa. Teve um tempo em que eu renovei toda a secretaria [...] com recursos da especialização (botamos mesas novas, computadores novos), pois a secretaria não pode falhar. (DOCENTE F).

Assim, o processo de privatização da universidade pública, que discutimos mais detalhadamente no segundo capítulo, tem relação direta com as precárias condições de trabalho. A situação descrita pelos entrevistados evidencia que o atual movimento de privatização do trabalho docente na educação superior, conforme denunciado por Mancebo & Lima (2012), também se manifesta nas universidades públicas. Com isso, paralelo ao movimento privatizante vivenciado na expansão do setor privado, analisado especialmente no capítulo anterior, também ocorre um segundo movimento de privatização do trabalho docente:

O segundo movimento de privatização pode ser localizado na própria rede pública. Diante da insuficiência de financiamentos, alguns docentes são instados a participarem do **processo de captação de recursos**, o que pode ocorrer por meio de contratos gerados com empresas privadas, e promoverem o financiamento privado de instalações e investigações finalisticamente orientadas [...] (MANCEBO & LIMA, 2012, p. 130).

Entendemos que esse processo, por si só nefasto para a própria manutenção da universidade pública, é mais virulento quando os próprios professores assumem a venda de serviços como algo inerente ao papel da universidade. Para verificarmos como os professores avaliam essa questão, buscamos identificar como tais sujeitos concebem a universidade pública, especialmente no que diz respeito à questão da gratuidade.

Na análise das entrevistas, identificamos duas concepções de público. A maioria dos professores entende que, por ser pública, a universidade não pode cobrar pela oferta de seus cursos, ou seja, para ser público é fundamental garantir a gratuidade. Essa é a posição dos Docentes A, B, C, D, E e G. Por outro lado, os Docentes F e H, diretamente envolvidos em cursos conveniados e autofinanciados, entendem que o fato de cobrar taxas não significa, necessariamente, rompimento com o caráter público da universidade. Iniciando por esse segundo grupo, vamos analisar melhor a compreensão dos docentes sobre a questão.

Os Docentes F e H, como demonstramos anteriormente, defendem a existência dos cursos pagos e conveniados diante da escassez de recursos públicos para manter a universidade pública. Além disso, tais professores compreendem que a cobrança por alguns serviços oferecidos, especialmente para os que têm como arcar com tais despesas, não interfere necessariamente na natureza pública da universidade. Ambos enfatizam também a garantia de “cota social”, para os que não podem pagar, mesmo no caso de cursos conveniados. Como expressa o Docente F, “essa coisa não é levada a ‘ferro e fogo’, a gente sempre deu vagas gratuitas [...], ao longo de todos os cursos sempre teve a demanda social”. Além disso, destaca ainda, pelos valores no caso das especializações, são cursos “semigratuitos”, pois são “mensalidades módicas”.

O Docente H, ainda que veja “certo mercantilismo” na oferta de cursos pagos e conveniados, ressalta que cabe ao professor responsável pelo curso, garantir a “cota social”, visto que se trata de uma “universidade pública”. Assim sendo, o docente coordenador do curso precisa “vestir a camisa” da UFPA, “lembrar que isso aqui é uma instituição pública e que essa infraestrutura é paga pelo povo”. Em todo o caso, “deve haver uma fiscalização no sentido de garantir que tenham pessoas estudando gratuitamente: aqui é uma universidade pública e você tem que garantir.” (DOCENTE H).

Nesse processo, a compreensão do que seja *universidade pública* fica explícita no depoimento a seguir:

A universidade pública significa oportunidades iguais para todo mundo, não significa paternalismo. [...] Público no sentido de igual para todos: o “cara” cumpriu a regra, a Instituição assina um contrato social com ele e ele passa a ter deveres e direitos que ele fez jus. Então, o estudante aqui tem os direitos deles e os deveres, duas faces da moeda. Já aconteceram muitos casos aqui, só um parêntese: uma vez tinha uma pessoa que frequentava o laboratório aqui; eu via que ele não era daqui – nessa época era coordenador de Curso ou era diretor da Faculdade – e eu fui conversar com ele e disse: “Meu amigo, eu sempre vejo você aqui, mas eu não vejo você com vínculo aqui nessa Faculdade, esse laboratório é daqui e você não falou com ninguém”. “Ah, aqui não é uma universidade pública?” [...] A pessoa vem, invade aqui e diz que é público. Não é assim! É público em termos de oportunidades iguais para todo mundo. (DOCENTE F).

Essa acepção afina-se aos preceitos do livre-mercado. Não há diferenças de conteúdo entre esse discurso e aquele propalado pelos organismos internacionais do capital, especialmente o Banco Mundial. A consolidação de tal perspectiva enquanto ideologia hegemônica é indispensável para o êxito do processo de contrarreforma nas universidades públicas.

A outra concepção de universidade pública, defendida pelos Docentes A, B, C, D, E e G, carrega consigo a defesa da gratuidade. Para a maioria destes professores, essa compreensão está diretamente articulada à luta pela própria existência da natureza pública da universidade (apenas os Docentes E e G não fizeram tal articulação). Assim, a defesa da gratuidade insere-se no combate contra a introdução de mecanismos privado-mercantis no espaço público. Como expressa o Docente D, especialmente quando se trata da venda de serviços para a sociedade civil ou para empresas privadas, isso é mais grave que a introdução da lógica mercantil na gestão da universidade pública, trata-se da mercantilização em si, da privatização.

A Docente B enfatiza que isso é uma das manifestações da privatização da universidade pública, uma forma de transformação da educação em serviço a ser vendido pela universidade. Assim sendo, a oferta desses cursos não atende à sociedade como um todo, não traz benefícios coletivos, “mas, sim só daquelas pessoas que conseguem usar o seu ‘salariozinho’, parte do seu salário, para pagar uma especialização, que é de fato quem frequenta esses cursos”. (DOCENTE B). Enfim, “a questão também central desse debate, que de novo vai remeter a questões ideológicas, é do papel mesmo da universidade, tem muito essa concepção de novo do mercado”. (DOCENTE A).

Já o Docente C, para além dessas questões levantadas, vai destacar que a venda de cursos transpõe para a universidade pública o modelo das instituições privadas, com graves prejuízos formativos e de autonomia pedagógica. Para esse Docente, que indica já ter vivido essa experiência, nesses cursos o que está acima de tudo é a manutenção do estudante enquanto “financiador”, por isso o grau de exigência acadêmica precisa ser rebaixado, para que os “financiadores” não sejam reprovados e venham abandonar o curso.

O que se percebe é uma reprodução do modelo, em grande medida [...] das especializações privadas. [...] Então, o grau de exigência não pode ser o mesmo grau de exigência da graduação, você não pode exigir muito do “cara”, não pode ter uma exigência tão grande porque o “cara” está pagando - isso acontece aqui dentro da Universidade. [...] não é só a privatização no sentido da cobrança, da venda, da transformação dos serviços da universidade em mercadoria. Não é só isso! É reprodução do modelo da faculdade privada dentro da Universidade. (DOCENTE C).

Esse rebaixamento da qualidade acadêmica denunciada pelo Docente C tem relação direta com a perda de autonomia pedagógica da universidade e do próprio trabalhador docente. Porém, a indignação desse Docente em tal contexto evidencia, para além da perda de autonomia, a sua defesa da universidade enquanto instituição de formação crítica, vinculada aos interesses coletivos da humanidade. Como já indicamos, essa concepção de universidade é expressa e conscientemente defendida por outros professores (Docentes A, B e D) e de alguma forma perpassa pelo discurso de outros (E e G). Isso mostra que mesmo no contexto avassalador de proliferação da lógica privado-mercantil nas universidades públicas federais, ainda temos “traços da universidade construída na resistência ao governo empresarial-militar, e muitos professores seguem engajados na formação rigorosa de seus estudantes, na graduação e na pós-graduação e comprometidos com os problemas nacionais.” (LEHER & LOPES, 2008, p. 90).

Como veremos no tópico seguinte, as precárias condições de trabalho no contexto de expansão de cursos e matrículas na UFPA servem como elementos objetivos que impulsionam os docentes abandonarem tal resistência e aderirem ao projeto hegemônico em curso.

4.2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Nas entrevistas, também buscamos identificar como os professores avaliam as condições de trabalho na UFPA. Além das condições infraestruturais e pedagógicas para o desempenho de suas funções ao longo dos últimos 15 anos, também procuramos analisar a percepção docente sobre as suas condições salariais. Em geral, a abordagem que os entrevistados fizeram sobre essas duas categorias analíticas (*condições de trabalho e salário*) está correlacionada com a participação docente na venda de cursos e no estabelecimento de convênios com a iniciativa privada ou pública. Como veremos, a busca por melhores condições de trabalho e as complementações salariais estão diretamente relacionados com a precarização do trabalho docente.

Como reflexo da política neoliberal em curso no Brasil, com contingenciamento ou limitada expansão do orçamento das universidades federais, como exposto nas Tabelas 6 e 7¹⁰⁰, e com a expansão nas matrículas, analisada no capítulo anterior, as condições de trabalho são precarizadas. Com isso, também passa a fazer parte da rotina do professor das universidades federais a busca por recursos que lhe permitam desenvolver seu trabalho, especialmente enquanto pesquisador.

Antes, os profissionais deveriam recorrer aos almoxarifados das instituições para obter itens necessários ao seu trabalho, como papel para a impressão de textos, canetas, material de limpeza ou itens mais específicos como álcool, éter, reagentes e vidrarias. Atualmente, os professores devem elaborar projetos de pesquisa ou de extensão universitária para o aparelhamento institucional. (GUERRA *apud* BOSI, 2007, p. 1515)

Além disso, também em função da política macroeconômica, orientada pelos interesses do capital em crise estrutural, os salários dos professores são aviltados e, nesse sentido, o processo de intensificação em curso, especialmente em atividades com remuneração extrassalarial, é resultado da busca por melhores condições de vida para os docentes. Como destaca Bosi (2010), essa complementação salarial não está mais restrita aos cursos de especialização e às consultorias profissionais, existindo “uma diversificação de fontes de renda que afetou as atividades de ensino, pesquisa e extensão, gerando um contexto no qual estes **serviços ‘temporários’ passam a ser a prioridade do docente.**” (BOSI, 2010, p. 13. *Grifos nossos*).

¹⁰⁰ As Tabelas 6 e 7 estão no subitem 2.1.2, *A reforma neoliberal no Brasil: parâmetros da contrarreforma da educação superior*, desta Tese.

Para avaliarmos as condições de trabalho dos docentes da UFPA, procuramos no transcorrer da pesquisa de campo refletir sobre as seguintes questões: *como os professores avaliam as condições infraestruturais físicas e pedagógicas para o trabalho docente no contexto de expansão da UFPA? Como avaliam suas condições salariais ao longo dos últimos 15 anos? Como estes docentes entendem o pagamento que recebem em função de participação em cursos, projetos ou outros serviços prestados pela universidade?*

4.2.1 Infraestrutura física e pedagógica: “imagina um curso de Cinema não ter uma câmera fotográfica”

Os docentes entrevistados enfatizam que as condições infraestruturais da UFPA não são adequadas para o bom desenvolvimento de suas atividades. Essa questão foi abordada pelo conjunto dos docentes que, em maior ou menor grau, destacaram as precárias condições que enfrentam no exercício de suas funções, especialmente no contexto de expansão de cursos e matrículas. Como expressa o Docente H, referindo-se à UFPA, “nós duplicamos a quantidade de alunos e a infraestrutura aumentou uns 20%, 30%, no máximo 50% [...]”. Essa compreensão é reforçada pela observação do Docente C: “nos diversos Cursos, diversos Institutos, você tem uma expansão dessa estrutura (novos prédios, novos laboratórios sendo construídos...), só que isso é numa velocidade muito menor do que a velocidade da expansão [de *Campi*, Cursos e matrículas] da universidade”.

A Docente E, que atua no ICA (Instituto de Ciências da Arte), destaca que o prédio do Instituto tem a mesma estrutura desde sua construção, quando havia apenas um Curso de graduação vinculado ao Centro de Letras e Artes (que posteriormente foi dividido em dois Institutos: o ILC¹⁰¹ e o ICA):

[...] esse prédio, por exemplo, que a gente está ocupando aqui há quase (eu acho que a gente ocupa aqui desde 99) 15 anos, foi construído para dividir ainda quando era Educação Artística: ao lado direito Música, ao lado esquerdo Artes Plásticas. Depois mudou para ICA e nós ficamos aqui, continuamos do lado direito do prédio. Mas esse prédio aqui, por exemplo, ele não atende as nossas necessidades de Curso de Música: não tem tratamento acústico, já não tem espaço pra todas as atividades que o novo projeto pedagógico trouxe [...]. Então, a gente sempre trabalha assim meio arranjado. (DOCENTE E).

¹⁰¹ Instituto de Letras e Comunicação

Com a mesma insatisfação, o Docente F, lotado no ICEN (Instituto de Ciências Exatas e Naturais), diz que o prédio principal do Instituto tem 41 anos de existência e que há partes, em construção de madeira, que precisam de reformas, nunca realizadas desde a sua implantação. O professor ainda destaca que a parte da fiação elétrica do prédio é perigosa, correndo risco de incêndio: “Esses fios todos por aqui, quando eu saio daqui eu desligo tudo, com medo de ter um incêndio aqui. Eu já presenciei um princípio de incêndio nesse prédio aqui, nos tempos em que tinham uns fios por baixo de uns rodapés.” (DOCENTE F).

Ainda que apontem melhorias na infraestrutura, ocorridas a partir do governo Lula, com especial referência ao REUNI, todos destacam que a expansão físico-estrutural da instituição é bastante inferior à expansão dos cursos e matrículas. Conforme destaca o Docente C, isso gera contradições e conflitos “como é o caso dos alunos do curso de Cinema e mesmo os de Comunicação que paralisaram as suas atividades agora no mês de junho desse ano simplesmente porque não tinham prédio, não tinham sala para estudar”. Além disso, no “caso dos estudantes de Cinema sequer tinham uma câmera fotográfica, então, imagina um curso de Cinema não ter uma câmera fotográfica.” (DOCENTE C).

Para o Docente H, o problema maior da questão estrutural está nos equipamentos dos laboratórios, visto que em alguns casos, como nos cursos de Engenharia, os equipamentos têm custos elevados e não são satisfatoriamente disponibilizados pela Instituição. Essa situação de condições precárias nos laboratórios também é apontada pela Docente B, que atua em um *Campus* do interior, e pelo Docente G, que atua em Belém. Em tal contexto, os Docentes G e H destacam que muitos dos materiais utilizados em laboratórios e nas salas de aulas são produzidos pelos próprios professores e estudantes:

Então, em termos de laboratório melhorou, mas ainda estão muito aquém de nos deixar competitivos em relação a outras universidades. E vem a pergunta: “Porque mesmo assim temos tido bons resultados?” Por causa de alguns abnegados que procuram, na falta de equipamentos, produzir equipamentos. Isso aqui [mostra para equipamentos no laboratório], por exemplo, se for comprar isso aqui é caríssimo, isso aqui foi gerado a partir de TCCs, isso aqui é usado hoje em dia nas salas de aula [...]. Então, aqui nos laboratórios, no nosso laboratório em particular e eu creio que muitos outros, muitas coisas são produzidas artesanalmente em trabalhos pra suprir equipamentos que a gente não tem condições de comprar [...]. (DOCENTE H).

Assim, as precárias condições laborais também exigem dos professores maior uso da sua “criatividade”. A intensificação do trabalho perpassa, assim, por um envolvimento intelectual, proativo, aos interesses hegemônicos, mas também por um trabalho “artesanal”. É em tal contexto que as orientações formativas dominantes enfatizam a necessidade de um

professor “reflexivo”, capaz de agir na adversidade para responder “criativamente” aos problemas práticos.

Especificamente sobre as condições de trabalho nos *Campi* do interior, os Docentes B e D ressaltam que ainda faltam condições mínimas para o desempenho de seus trabalhos. Reclamam, especialmente, dos acervos bibliográficos, das condições de acesso à internet, da precariedade de laboratórios e até mesmo de salas de aulas que comportem todas as turmas dos cursos regulares e intervalares, especialmente com a expansão de cursos e matrículas: “[...] Aumenta o numero de cursos, aumenta o número de turmas e a gente tem que usar as dependências das escolas públicas, levar nossos alunos para as escolas públicas. [...]” (DOCENTE B).

Esse processo de expansão também se dá com a transformação de *Campi* da UFPA em novas universidades, como aconteceu com a UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará) e UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). O impacto desse processo é destacado pelo Docente C: “[...] são universidades que funcionam sem espaço físico, é o caso da UFOPA e de outras universidades novas criadas. [...]”. Ainda sobre essa questão da expansão das matrículas no interior, o Docente destaca que há cursos que funcionam em condições precárias de corpo docente e de espaço físico: “[...] é o caso do curso de Engenharia Mecânica do *Campus* de Tucuruí da UFPA, que o curso na terceira ou quarta turma funcionava com três professores, [...] numa estrutura precária, era uma espécie de escola que foi transformada em *Campus* da Universidade”. Entretanto, como destaca o Docente D, mesmo sem as condições adequadas os *Campi* do interior já tem uma estrutura melhor hoje, especialmente, a partir do Reuni, visto que antes não se tinha nem mesmo espaços, além das escassas salas de aula, para que os professores pudessem permanecer na universidade para descansar ou fazer alguma atividade de planejamento, pesquisa, ou mesmo de orientação aos seus estudantes.

Outra questão que chama atenção para o trabalho docente no interior do estado diz respeito às condições estruturais dos cursos do PARFOR. O Docente F, que trabalha como supervisor nesse Programa, diz que os cursos funcionam em escolas públicas, em péssimas condições, com muitos laboratórios que não funcionam, sem internet, e já tendo usado recursos pessoais no aluguel de *lan house* pra suas aulas em computadores. Destaca ainda a inexistência de acomodação adequada para os professores de Belém, no deslocamento para os Polos de ofertas do curso no interior.

Cachoeira do Piriá, uma professora me contou que não tinha hotel onde ela ficar. Os alunos construíram uma cabana para ela dormir lá, atar a rede dela. “Isso já é quase heroína, eles têm que botar uma estátua pra ti”. Quem é que faria isso? [...] Fui para Itaituba, terrível, os hotéis todos têm escada e eu estava com o pé fraturado, as ruas todas esburacadas, eu tinha que andar do hotel para a escola, me esgueirando ali para não torcer o pé: terrível as condições. (DOCENTE F).

Os docentes ainda ressaltam que a infraestrutura é bastante heterogênea na UFPA, seja na questão da estrutura física ou mobiliária. “Você tem Institutos que criaram prédios com uma estrutura muito boa, estrutura física muito boa. Outros Institutos que fazem as famosas “puxadinhas” e muitas das vezes com verbas próprias [...]” (DOCENTE A). Especialmente no âmbito da pesquisa, a infraestrutura que cada grupo possui, principalmente em termos de equipamentos de laboratório, computadores e mobiliário, depende da iniciativa dos professores. Como expressa a Docente B, há pesquisadores e áreas “privilegiadas” que sempre barganham mais recursos e infraestrutura, pois estão mais “adequados” à lógica da competitividade instituída na universidade. “Se o professor tem um projeto, com aquele projeto ele equipa sua sala. Se ele é coordenador de um Curso de Especialização, já tem facilidade pra mobilizar uma verba do Curso e comprar um armário, comprar uma impressora.” (DOCENTE A).

A ausência de condições adequadas para o seu trabalho faz com que os docentes procurem alternativas supridoras das demandas necessárias para o cumprimento de suas funções. Assim, o que em grande medida explica a heterogeneidade infraestrutural existente entre os Institutos, Cursos e Grupos de Pesquisas, é a maior aproximação com as áreas de interesses do mercado, das agências de fomento e do poder público. Dessa forma, como destaca Mancebo (2011) no atual contexto de diversificação do quadro docente na educação superior, fruto da também diversificada expansão (analisada no capítulo anterior), há no interior das universidades um conjunto de docentes “que buscam por própria conta financiamentos junto aos órgãos de fomentos e/ou na iniciativa privada, que conseguem manter condições de trabalho compatíveis, mesmo que a custos de bolsas e outros procedimentos.” (MANCEBO, 2011, p. 77).

Ou seja, a garantia de condições de trabalho passa a depender também do seu empenho laboral e submissão aos ditames estabelecidos. Essa questão envolve desde a construção de prédios com verbas dos cursos conveniados ou de Projetos específicos, como os financiados pela FINEP (FINANCIADORA DE ESTUDOS E PROJETOS), elaborados pelos docentes. Seja como for, há uma aproximação direta com os interesses do mercado e o estabelecimento de uma lógica competitiva entre os professores, para a própria garantia do

espaço físico. O Docente C aborda essa questão a partir das condições dos grupos de pesquisas:

[...] “o que é que faz com que dentro de uma mesma Faculdade ou Programa de pós-graduação dois grupos ter desempenho muito diferente?” Primeiro é a relação com o mercado e com o Estado, com os interesses do Estado [...]. O segundo é o produtivismo estabelecido a partir dos critérios das agências de qualificação. Então, [...] “cara” que não está assim, que tem outro padrão, que estabelece outro padrão de qualidade, que não é necessariamente o padrão estabelecido lá do *ranking* da qualificação *Qualis* da CAPES, esse “cara” está fora dessas estruturas de financiamento. É o que acontece. (DOCENTE C).

Para além do empenho pessoal e da ampliação de suas atividades laborais, também está em curso, na busca por melhorias nas condições de trabalho, a conformação do *ethos* acadêmico, o capitalismo acadêmico periférico (LEHER & LOPES, 2008). Em grande medida, para garantir condições físicas e pedagógicas para o seu trabalho, os professores precisam ser produtivos e competitivos para “sobreviver” na cultura acadêmica mercantilizada.

Assim, na cultura acadêmica mercantilizada, entre os novos atributos valorizados, destacam-se “o empreendedorismo, a gana de captar recursos custe-o-que-custar, inclusive em detrimento da própria capacidade crítica”! Ao fim e ao cabo, o docente que consegue agregar ao seu salário e à própria instituição maior montante de recurso é o mais produtivo, competitivo e valorizado. (MANCEBO, 2011, p. 79).

Desse modo, seja para garantir condições de trabalho, seja para complementar seu salário (como veremos a seguir), os professores são impulsionados a buscarem extrauniversidade novos recursos no mercado e na esfera pública, incluindo articulações com programas e projetos do governo federal.

4.2.2. Salário e complementação de renda: “esse pagamento extra é também acompanhado de uma jornada extra”

Outra questão abordada, unanimemente, pelos docentes entrevistados foram os baixos salários das universidades federais, associada à perda do poder aquisitivo ao longo dos anos em que atuam na UFPA. Além da precarização das condições infraestruturais, os professores percebem que os seus salários também são aviltados. O depoimento da Docente E indica essa situação:

Eu não sei assim matematicamente explicar, mas a minha sensação de poder aquisitivo aqui, como professora substituta, que eu entrei 1993, era uma

sensação muito mais confortável do que a atual. Então, eu acho que teve muita perda salarial. Acho que esse salário que a gente recebe não corresponde ao volume de trabalho que a gente tem. Digamos que fosse com condições ideais de trabalho em termos de equipamentos e tudo mais, eu acho que já seria pouco e é menos ainda porque você trabalha e você tem que se desdobrar pra suprir uma carência de estrutura: estrutura de falta de corpo docente e de equipamentos. (DOCENTE E).

Para os professores, o baixo valor do salário que recebem não lhes permitem ter uma condição econômica estável, capaz de lhes assegurar tranquilidade em seus trabalhos. Como relata o Docente G, a maioria dos professores não consegue economizar (fazer uma poupança) ou ter direitos às férias, viajar com sua família e nem mesmo pagar as suas contas mensais. “Evidentemente que tem as exceções, mas a maioria trabalha pra tentar pagar as contas no fim do mês e às vezes não consegue pagar essas contas, não fecham as contas.” (DOCENTE G). Na mesma perspectiva, a Docente E complementa: “você é o aqui e agora: você recebe e paga, recebe e paga, recebe e paga..., você vive naquele “quadrado”, você não tem como pensar em ter férias com a família, pra dar um exemplo”.

Exatamente em função do “aperto orçamentário”, os professores se endividam, especialmente nos anos em que não há nenhum aumento de salário, como expressa o Docente H. A situação salarial precária atinge não apenas os professores, mas o conjunto dos servidores públicos federais, inclusive os aposentados. Mesmo com a evolução na carreira, ou com os “reajustes”, não há melhorias do poder aquisitivo salarial. O Docente G, que ingressou na UFPA em 1978, enfatiza essa situação:

[...] a gente no início imagina que à medida que você for crescendo profissionalmente naquela carreira, a sua capacidade de melhorar financeiramente irá aumentar, e, infelizmente, depois de certo tempo a gente percebe que não é bem assim. Então, eu não vejo um grande aumento de ganho salarial nesse período [...], quando vêm os reajustes salariais, eles já vêm pra cobrir algo que está defasado, às vezes nem cobre o que está defasado. [...] Eu, em particular, tenho essa compreensão de que o salário (acredito que não o meu, mas da maioria das pessoas do serviço público) não cresce ao longo de trinta, quarenta anos de atividade [...]. Eu conheço muitos colegas que já estão aposentados que têm muita dificuldade até pra viver sua aposentadoria. [...] (DOCENTE G).

Considerando especificamente a relação do salário com a evolução na carreira, e remuneração de acordo com a titulação, o Docente C diz que há um descompasso em tal processo. Nos últimos anos há uma melhoria na qualificação dos professores na UFPA expresso, por exemplo, na ampliação do número de doutores, porém “esse aumento da qualificação docente não veio acompanhado da valorização salarial”. Entretanto, se para os professores doutores a situação salarial é precária, os Docentes A e F destacam que, para os especialistas e mestres, esse quadro é mais degradante: “tem gente aqui que é professor

Adjunto 4, mas não tem nem mestrado, tem uma especialização e recebe três mil e poucos reais”. (DOCENTE F).

Outra situação que evidencia a péssima situação salarial em que se encontram os professores das universidades federais, é apontada pelo Docente D. Na busca por titulação, inclusive para ter melhores condições financeiras, os professores têm abdicado do pedido de liberação. Em função dos professores liberados terem perdas no salário, “prefere-se” cursar o mestrado ou doutorado trabalhando.

Então, professor não quer perder férias, não quer perder o vale transporte (tem até isso), porque qualquer coisa pra ele hoje faz a diferença. Ainda que ele tenha oportunidades de uma bolsa, ele prefere não perder essas outras possibilidades. E mais ainda, tem professor que não quer perder o PARFOR, porque se ele tiver uma bolsa da CAPES, ele não pode participar do PARFOR. [...] E ele se sacrifica fazendo a pós-graduação e trabalhando, ou então, quando muito, ele pede a metade, pede liberação de 20 horas. (DOCENTE D).

Diante desse contexto, os professores das universidades federais tendem a procurar formas alternativas de complementação de renda. Nesse sentido, o atual problema salarial, advindo das políticas neoliberais em curso no Brasil, transforma-se em condições objetivas para que os docentes legitimem, também, a lógica privado-mercantil nas universidades públicas. Assim sendo, a venda de serviços da universidade e o estabelecimento de convênios com empresas privadas ou com o poder público, tendem a passar a ser visto pelos professores como necessidades para sua própria manutenção, enquanto trabalhador.

Como expressa o Docente A, essa complementação de renda, advinda da venda de serviços da universidade, dificulta um posicionamento crítico do docente frente à privatização e mercantilização da universidade e de seu trabalho. “Então, é muito difícil, eu sabendo que eu vou ter um, que eu tenho um complemento de 20% no meu salário, digamos, eu atuar, agir, compreender de forma crítica isso [...]”. (DOCENTE A). Essa resistência torna-se mais difícil ainda quando essa complementação salarial vem a partir de Programas específicos, como o PARFOR, visto que, nesses casos, há um discurso da necessidade da universidade cumprir sua missão social com a sociedade. Seja como for, a complementação financeira recebida pelos professores (em função das parcerias com as empresas, da venda de cursos e outros serviços ou das bolsas por Programas específicos do poder público) “acaba de certa forma diminuindo as tensões nessa luta por aumento de salário, porque o professor mesmo se sacrificando, trabalhando muito, mas de alguma maneira ele consegue um pouco mais de renda, ele consegue complementar essa renda [...]” (DOCENTE D).

Com isso, retira-se o foco dos docentes pela reivindicação por salário e carreira docente com valorização profissional.

Apesar da realidade vivida, nossas carreiras permanecem de pé, principalmente como letra jurídica, mas têm sido corroídas pelo exercício concreto do trabalho docente. Os valores que ela inspira têm sido corrompidos sistematicamente por práticas cotidianas que se enraízam no trabalho docente e relativizam a importância e o peso da carreira. As diversas formas remuneratórias que se consolidam externamente ao salário docente, por exemplo, adquiriram uma relevância cada vez maior de modo a deslocar a atenção e o esforço do professor para outras fontes de pagamento, o que certamente fragiliza o próprio salário como base de nossa carreira. (BOSI, 2010, p. 13).

Além disso, legitima-se a lógica de um “pagamento extra” oriundo de uma “jornada extra”, ou seja, a complementação financeira implica em mais trabalho para os professores. “Então, não é uma compensação salarial de fato, é uma complementação, é um ‘curativo’ em uma ‘ferida’ que é muito maior” (DOCENTE B). Assim, a expansão dos cursos e matrículas nas universidades, bem como a crescente aproximação com o mercado, estão diretamente relacionados com a ausência de uma valorização salarial docente. Para cumprir o processo expansionista, com adesão docente, o governo federal acaba por condicionar a questão salarial com índices de produtividade do professor (como ocorria com a GED) ou ao pagamento de bolsas e outras formas de complementação do próprio governo federal ou de outras fontes públicas e privadas. Dessa forma, “não é uma recomposição do salário, das perdas. As perdas, na prática, ficaram para trás, já que se perdeu, já que pra conseguir alguma coisa a mais no salário a gente tem que assumir uma nova tarefa, uma nova exigência que o governo tem colocado.” (DOCENTE C).

Os professores, como a Docente B, que por condições políticas ou pessoais, não querem ou não podem ampliar sua jornada de trabalho, enfrentam ainda mais dificuldades orçamentárias. Para os que aderem a tal processo, esse mais trabalho em troca de mais renda, torna-se uma necessidade, mesmo para os que criticam a intensificação do trabalho¹⁰². A melhoria financeira momentânea (como é reconhecida pelo conjunto dos docentes entrevistados) acaba sendo “incorporada” na renda dos professores. A situação do Docente D, sobre os pagamentos que recebia por participar de cursos de formação de professores financiados pelo FUNDEF, indica essa dependência: “[...] quando isso foi acabando eu comecei a me endividar um pouco, porque isso já estava incorporado no meu orçamento. Isso

¹⁰² Mais adiante discutiremos essa questão específica da intensificação do trabalho docente na UFPA.

que é uma coisa interessante, isso começa aparecer quase como um salário pra você. [...]” (DOCENTE D).

Conforme destaca o Docente H, especialmente para os que “trabalham muito”, os salários não correspondem ao trabalho desenvolvido. “E o que acontece é o seguinte: exatamente essas pessoas que trabalham muito, muitas delas, são as que acabam também sentindo a necessidade de compensar o salário participando desses cursos [...]” (DOCENTE H). Nesse sentido, os docentes que “vestem a camisa” da UFPA necessitam assumir, ainda mais, tarefas para que possam minimamente ter um pagamento melhor. Torna-se um “ciclo vicioso”: para ter mais “salário” é necessário ter “mais trabalho”.

Enfim, dentre os motivos principais que levam os professores a assumirem determinados trabalhos na universidade, está a complementação financeira. Ou seja, como indica o Docente C, “o professor, na realidade, dada a sua condição salarial e a sua condição social, ele é levado a complementar salário. Não tem outra explicação mais central do que essa. [...] O professor vive atrás de “bico” dentro da própria universidade, e fora da universidade também”. Assim, independentemente da concepção de universidade que defendem, especialmente em sua relação com o mercado e a lógica privado-mercantil que a invade, os professores que atuam em projetos conveniados, na venda de cursos e em outras atividades extras, almejam, ainda que paliativamente, melhorar suas condições de trabalho e vida. Como consequência dessa busca, os professores precisam intensificar o seu trabalho, conforme veremos no próximo item.

4.3 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Dentre as diferentes categorias analíticas que buscamos evidenciar nas entrevistas, a *intensificação do trabalho* apareceu como a mais abordada pelos docentes. Os docentes entrevistados sempre enfatizaram que, nos últimos anos, como resultado da expansão da universidade em cursos de graduação e pós-graduação e, especialmente, no desenvolvimento de projetos de pesquisas, são crescentes as exigências de maior envolvimento laboral dos professores para dar conta das atividades. Independente das atividades (ensino, pesquisa e extensão) ou ainda de ocupar algum cargo administrativo, como coordenação de curso, os docentes destacam a sobrecarga de trabalho, que lhes exigem, sobretudo, ampliação da jornada regulamentar de trabalho.

Conforme destaca Dal Rosso (2008), desde os anos 1980 vivenciamos uma onda de intensificação do trabalho que atinge centralmente o trabalho imaterial. Com base nesse mesmo autor, consideramos que a definição do que seja intensificação do trabalho pressupõe a observação de alguns elementos sobre a intensidade do trabalho, tais como: a) a intensidade do trabalho diz respeito à quantidade de energia despendida pelo trabalhador na efetividade do trabalho; b) está centrada no trabalhador, individual ou coletivo, independente dos meios de produção; c) o trabalhador em sua totalidade, pois considera o dispêndio de energia física, intelectual e emocional; d) na contemporaneidade capitalista a intensidade do trabalho é observada em termos de resultados (quantitativos e qualitativos) do trabalho.

Em nossa perspectiva, como evidenciamos no primeiro capítulo, o processo de intensificação do trabalho docente deve ser compreendido no contexto de transformações do mundo do trabalho e particularmente, como analisado no segundo capítulo, como consequência das “alterações ocorridas na política de Educação Superior, num contexto de reforma neoliberal do Estado brasileiro, em curso desde meados dos anos 1990.” (MANCEBO & LIMA, 2012, p. 132). Como fundamento macroestrutural de todo esse processo, que induz à intensificação do trabalho docente na universidade pública, está a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002; 2009).

Para análise da *intensificação do trabalho* partimos das seguintes questões norteadoras: *Na jornada de trabalho docente qual o tempo registrado oficialmente e qual o tempo efetivo de trabalho? Como a jornada oficial e efetiva é distribuída entre os professores que atuam em distintas funções? Que atividades demandam mais tempo de trabalho dos professores? Como os professores avaliam o processo de intensificação do seu trabalho? O que leva os professores aderirem ao processo de intensificação do trabalho? Qual a avaliação que os professores fazem sobre o seu tempo de livre, tempo de lazer, ao longo dos últimos 15 anos?*

4.3.1 A jornada de trabalho: “todo mundo extrapola 40 horas”

Conforme elucidada Mancebo (2011), dentre as mudanças no trabalho docente universitário no contexto privado-mercantil está a extensão temporal da jornada. Ainda que formalmente esteja prescrito um regime de trabalho, com horas semanais a serem cumpridas, os professores sempre estendem essa jornada, consubstanciando uma jornada também

“invisível”, pelo menos para os dados oficiais. Para cumprir as demandas de produtividade, impõe-se a competitividade, ou simplesmente para ter uma complementação salarial, advinda de trabalho extra, os professores precisam ampliar o seu tempo de trabalho, envolvendo, inclusive, a utilização dos finais de semana, feriados e, em muitos casos, até mesmo as férias. Em todos os casos, o fundamento central dessa expansão do tempo de trabalho é a instituição da lógica produtivista e mercantil na universidade pública e, conseqüentemente, no trabalho docente (LEHER & LOPES, 2008).

Essa expansão temporal da jornada também foi verificada por Mancebo (2011), em pesquisa sobre o trabalho docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ):

Na pesquisa realizada, muitos relatos remetem ao seguinte fato: vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas (celulares e principalmente e-mails) possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional. A jornada de trabalho, então, expandiu-se, mas nas estatísticas, esse dado torna-se invisível, diante de um trabalho prescrito de 40 horas somente. Assim, não foram raros os relatos de sacrifícios de tempo livre, trabalho nos finais de semana, aproveitando das férias para adiantamento de pesquisas, dentre outros procedimentos. (MANCIBO, 2011, p. 74-5).

Como perceberemos, na UFPA a situação não é diferente. O conjunto dos professores participantes da pesquisa destaca estarem sobrecarregados, com jornada efetiva de trabalho para além das 40 horas obrigatórias. Conforme enfatiza o Docente A, na UFPA, “muita gente acaba ficando com muito mais do que 40 horas: com 60 horas, com 70 horas e tal”. Essa extrapolação, ainda que seja maior para os que atuam na pós-graduação, também é destacada pelos professores que trabalham apenas em cursos de graduação, como é o caso dos Docentes A, B, D e E. Entretanto, cabe destacar que os demais professores entrevistados, com exceção do Docente C, que atuam na pós-graduação, dizem que parte considerável dos professores “nem aquela carga horária, aquele período que deveria ficar na universidade de acordo com seu concurso, ou com seu plano, com seu contrato de trabalho, a maioria não cumpre, isso é palpável.” (DOCENTE G).

O trabalho para além da jornada obrigatória é situação comum vivenciada pelo conjunto dos docentes, independentemente dos locais de lotação, seja em Belém ou nos *Campi* do interior. A Docente B afirma que todos os professores do *Campus* em que ela atua (no interior do Pará), ultrapassam a jornada legalmente estabelecida. Essa professora ainda destaca que, para dar conta das demandas de trabalho, os professores chegam a ir para a universidade inclusive aos finais de semana: “se você chegar aqui qualquer hora da noite você

encontra gente trabalhando, sábado, domingo... Então, todo mundo extrapola. Pra poder cumprir essa produtividade tem que extrapolar, não dá pra fazer em 40 horas”. (DOCENTE B). Por sua vez, o Docente D, que atua em outro *Campus* do Interior, diz que se criou em tal espaço uma “cultura da colaboração” com a universidade, pois é comum os professores terem jornada efetiva acima de 40 horas e que, calculando sua carga horária de trabalho no momento em que foi entrevistado, ele possuía 44 horas registradas em seu Plano Individual de Trabalho (PIT) e cerca de 60 horas efetivas de trabalho: “hoje se criou uma cultura, no meu *Campus* pelo menos, de colaboração com a Universidade [...], eu acredito que eu chego facilmente a 60 horas” (DOCENTE D).

Cabe destacar, como vimos no capítulo anterior, que o trabalho docente nos *Campi* do interior vincula-se predominantemente ao ensino de graduação. O percentual de professores que atuam em projetos de pesquisa e extensão é bastante diminuto. “Os *Campi* do interior têm uma especificidade que é o fato de se dedicarem, fundamentalmente, ao ensino, em segundo lugar a extensão e a pesquisa só em terceiro lugar.” (DOCENTE D). Porém, nos últimos anos tem crescido o número de professores de tais unidades que buscam desenvolver projetos de pesquisa. Com isso há docentes, nesses *Campi*, que possuem em seus PIT (Plano Individual de Trabalho) carga horária de pesquisa, mas, em função da necessidade, “isso não adianta muito, porque sempre tem que colaborar com o Departamento, com a Faculdade, e, tendo 20 horas pra pesquisa, acaba na realidade só tendo 10, porque acaba dando mais (há demanda muito grande!) no ensino” (DOCENTE D).

A opinião do Docente C, que por ocasião da greve reuniu com professores em várias unidades acadêmicas da UFPA em Belém (Institutos e Núcleos) e no interior (*Campi*), confirma que a situação da extensa jornada de trabalho descrita pelos Docentes B e D é também vivenciada pelo conjunto dos docentes da universidade. “De modo geral, em todos esses locais [*Campi* e Institutos da UFPA] é comum, de forma mais expressiva ou não, esta reclamação da sobrecarga de trabalho do professor.” (DOCENTE C).

De fato, pelo conjunto das entrevistas, é recorrente o registro dos professores que levam trabalho para suas casas, trabalham nos finais de semana, nos feriados e até mesmo nas férias. Também é comum os professores ficarem além das 8 horas diárias na instituição. O Docente F relata que é “inescapável” da função docente o fato de trabalhar cada vez mais e, para evidenciar isso, o professor ressalta: “passei 6 anos entrando às 8 horas da manhã e saindo às 10 da noite daqui (obviamente que isso aqui dá 14 horas de trabalho, muito além do que as 8 horas que deveria trabalhar)” (DOCENTE F). Entretanto, na opinião de alguns

professores, esse trabalho para além das 8 horas diárias não atinge a todos os docentes, visto que muitos se negam até mesmo cumprir sua jornada contratual, apenas “as pessoas que ‘vestem a camisa’ estão sobrecarregadas” (DOCENTE H).

Situação similar é vivenciada pelo Docente G, para o qual permanecer mais de 8 horas por dia na universidade tem sido corriqueiro, desde seu ingresso na UFPA. Ao lamentar que muitos professores não cumpram sua jornada e sua função, a manifestação desse docente indica não apenas a sua ampla jornada de trabalho, mas também a naturalidade dessa intensificação como inerente à profissão docente:

[...] em geral, eu chego por volta de 7:30 e 8 horas da manhã e na maioria das vezes fico até o final do dia, permaneço aqui inclusive fazendo a minha alimentação no Restaurante Universitário, **pra que eu possa ganhar esse tempo que eu não teria se fosse almoçar em casa.** Durante muito tempo também eu ministrei aulas à noite e nesse período eu [...] ficava até 10:30 e 11 horas da noite. Quer dizer, vivendo a própria academia, que me parece extremamente importante até pra que você possa ser melhor sensibilizado pelos problemas do cotidiano do ensino. [...] Parece-me que **a função do professor não é chegar aqui ministrar sua aula e cuidar da sua vida lá fora**, eu acho que há uma **exigência de uma permanência na maioria das vezes acima do que é exigido de acordo com a lei** [...]. (DOCENTE G. *Grifos nossos*).

O depoimento acima é revelador da intensificação do trabalho docente. O professor passa diariamente mais de 8 horas na universidade, frequentemente nem mesmo podendo almoçar em sua casa para **não perder tempo com a refeição**. E ainda que é “natural”, inerente à função de professor universitário, **trabalhar além de sua jornada**. Certamente essa também é a posição do Docente F, ao indicar que a longa jornada “é a circunstância de ser docente”, do Docente H, ao afirmar que nem todos “vestem a camisa da universidade” e da Docente E que indica que o problema são os professores que não trabalham além de sua obrigação, tendo “professor que se limita em fazer como ele fazia antes dessas exigências, ele vem, dá a aula dele, cumpre a carga horária e tchau!”¹⁰³.

Esses professores (E, F, G e H), ainda reconhecendo a intensificação do seu trabalho, para além do que a própria legislação estabelece, ou mesmo que associem isso ao processo de expansão da universidade, parecem por vezes ignorar a necessidade de enfrentar coletivamente esse processo e perceber que a intensificação advém de uma política macroestrutural, por isso não podendo ser tratada no âmbito individual, pois nos trechos destacados acima transparece a noção de que o maior problema são os “indivíduos” que não

¹⁰³ Cabe destacar que essa avaliação da Docente E não se refere ao fato dos professores estarem apenas no ensino de graduação, visto que ela própria não desenvolve pesquisa ou atua em pós-graduação e considera-se, como vimos, sobrecarregada de trabalho.

cumprem o seu papel. Em alguma medida, tais professores internalizaram que a necessidade de mais-trabalho é inerente ao trabalho docente. Como discutimos no capítulo 1, especialmente no subitem 1.2.3, estamos num processo de captura da subjetividade docente em prol das necessidades hegemônicas, ou seja, do capital. Isso perpassa pela adesão à necessidade de mais trabalho, maior intensificação, com a concordância docente.

4.3.2 As atividades desempenhadas: “você tem mais uma responsabilidade, inclusive, às vezes, na tua casa”

No transcorrer das entrevistas procuramos identificar, com pormenores, em que consistiam as atividades desempenhadas extrajornada pelos professores que atuam em distintas funções na UFPA. Em síntese, confirmamos que a expansão da UFPA, assentada nos princípios privado-mercantis, se dá com a sobrecarga do trabalho docente em todas as atividades desempenhadas pelos professores. “E quanto mais a universidade interage, quanto mais ela se expande, mais outras demandas vêm surgindo pra universidade [...]. Então, o que tem ocorrido é um aumento das competências do trabalho docente aqui dentro [...]” (DOCENTE C). Assim, ocorre

[...] uma intensificação do trabalho dos professores, processo particularmente incrementado, nos últimos anos, com a possibilidade de agilização dos processos, mediante a utilização de novas tecnologias. Assim, aos aspectos mais gerais e visíveis – ensino, pesquisa, extensão e administração –, coube aos docentes progressivamente um conjunto de outras atividades, nem sempre computadas na carga horária docente – trabalho invisível –, compreendendo o incremento da participação docente em órgãos colegiados, conselhos e comissões; o tempo dispendido para as atividades envolvidas na captação de recursos, na emissão de pareceres feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas, bem como o empenho exigido para a alimentação de inúmeros sistemas de avaliação, muitos dos quais *on line*, incluindo planilhas de notas de avaliação de alunos. (MANCEBO, 2011, p. 74).

Ao analisarmos o conjunto das entrevistas, identificamos que as atividades responsáveis pela ampliação da jornada de trabalho, para além da categorização entre visíveis e invisíveis, podem também ser classificadas em dois grupos: no primeiro estão as atividades tradicionalmente desenvolvidas e a inclusão de novas tarefas para os professores no exercício de seu trabalho regular na própria universidade; no segundo grupo estão as atividades que são remuneradas extrassalário docente.

Mais-trabalho: intensificação e novas atribuições ao trabalho docente

Dentre as atividades que os professores desenvolvem sem qualquer remuneração extrassalarial, e que compõe atualmente a jornada intensificada de trabalho docente, estão as demandas da gestão, o envolvimento com a pós-graduação e pesquisa, a participação em comissões, o preenchimento de diários e outras demandas *on-line*, bem como a ampliação dos cursos e matrículas na graduação sem o correspondente aumento do quadro docente.

Os Docentes A, E, F e G, no período em ocorreu as entrevistas, ocupavam (ou já haviam ocupado) a função de gestores nas Faculdades ou Institutos em que eram lotados. Com exceção do Docente G, que não mencionou qualquer indicação de sobrecarga por ser Diretor Adjunto de dado Instituto, os professores ressaltaram que a gestão, além de ocupar muito tempo, implica em sobrecarga de trabalho, visto que em geral eles continuam com atividades de ensino e pesquisa.

Para os professores que ocupam cargos de gestão e desenvolvem pesquisa, ou estão na pós-graduação, a situação é mais agravante. Conforme destacado pelo Docente A, que era Diretor de Faculdade, o professor que tem cargo administrativo, ainda que legalmente tenha suas 40 horas alocadas em tal função, caso não queira abandonar sua “carreira de pesquisador”, tem que desenvolver um conjunto de atividades, como dar aulas, orientar e publicar, entre outras. “Então, certamente isso se abraçado mesmo como um projeto profissional, vai levar a um superdimensionamento da minha carga horária. Eu vou trabalhar muito mais do que 8 horas por dia.” (DOCENTE A).

Por sua vez, o Docente F, que já foi Diretor de Faculdade, corrobora que os professores atuando na gestão tem sobrecarga de trabalho e alguns dos quais, como foi seu caso, tem desenvolvido “trabalhos voluntários”:

Eu era diretor de faculdade, mas eu tinha que dar aula, eu não podia me afastar. Eu tinha que orientar meus alunos de pós-graduação, meus alunos do mestrado, eu não podia me afastar, senão eles iriam fracassar. Eu tinha que cuidar da especialização que eu coordenava, senão não ia dar certo. Eu tinha que dar conta de toda a burocracia da UFPA. Eu me propunha a fazer trabalhos voluntários. (DOCENTE F).

Por sua vez, a Docente E, que também já foi Diretora de Faculdade, destaca que em consequência das exigências da gestão, os professores acabam não se dedicando como deveriam ao ensino. Para a professora, isso faz com que o ensino seja negligenciado por pesquisadores e professores na função de gestores, que o colocam no “piloto automático”. Dessa forma, tal como o professor “[...] que é dedicado à pesquisa ele põe o ensino no “piloto automático”, às vezes, quando você está na gestão, as outras coisas também você precisa

colocar como uma atividade de segundo plano (porque a gestão vai te sucumbir).” (DOCENTE E).

Para os professores atuantes em projetos de pesquisa e estão na pós-graduação, a quantidade de trabalho e, conseqüentemente, o tempo despendido para responder às demandas também é grande. “Esta sobrecarga tem aumentado, em particular, com expansão da pós-graduação na universidade. Então, os professores que estão na pós-graduação, esses professores estão mais sobrecarregados ainda” (DOCENTE C). Também a Docente B, que já tinha atuado em Programas de Pós-graduação, destaca que sem dúvida a pesquisa e a pós-graduação representam ampliação do trabalho docente. A professora ressalta, ainda, que exatamente por ser mais-trabalho e considerando problemas de ordem pessoal, ela resolveu sair da pós-graduação: “eu tive problemas pessoais que eu não pude também exigir muito de mim profissionalmente [...], por questão de saúde, por questões familiares. E eu também preferi não exigir muito de mim, não ceder a isso nesse momento.” (DOCENTE B).

Entretanto, essa sobrecarga, com a ampliação da jornada de trabalho na pós-graduação, representa para alguns professores (como é o caso do Docente H) uma carga horária reduzida para o ensino; já para outros (como é o caso do Docente G), essa redução não se confirma. O Docente H destaca que por estar na pós-graduação sua menor carga horária e dispêndio de trabalho é o ensino, visto que ele sempre tem de 8 a 12 horas semanais em disciplinas, incluindo as horas de preparação. Para este professor, é “compreensível” que tenha essa jornada reduzida no ensino, visto que sua carga na pesquisa e pós-graduação é elevada: “oriento tese de doutorado, oriento dissertações de mestrado, tenho mais de dez orientandos de mestrado e doutorado, coordeno projeto de pesquisa também, então, é compreensivo que eu tenha uma carga horária mais baixa” (DOCENTE H).

Essa baixa carga horária no ensino não é a comum a todos os professores entrevistados que atuam na pós-graduação. O Docente G destaca que está sobrecarregado nas atividades que desenvolve:

Como eu tenho projeto de pesquisa, a minha carga horária deveria estar reduzida para o ensino em 20 horas, porque 20 pra ensino e 20 horas pra pesquisa. Bom, se eu já tenho 12 horas e se você considerar a preparação, isso já extrapolou as 20 horas que eu teria pra fazer o ensino. Além disso, eu tenho três alunos de iniciação científica de graduação [...]. Na Pós eu tenho dois alunos de mestrado e seis alunos de doutorado, além disso, eu tenho mais [...] um pretendente ao mestrado e outro pretendente ao doutorado, que já estão iniciando uma pesquisa (e este pessoal também precisa de uma atenção, você precisa ter um plano de trabalho, um plano de estudos, você precisa sentar e discutir o que você sugere pra leitura). (DOCENTE G).

Também faz parte do trabalho docente, especialmente na pós-graduação, a participação em bancas de mestrado e doutorado. O Docente H ressalta que todo mês participa de, pelo menos, uma banca e que isso é um trabalho extra e não remunerado. “Mas, (imagina!) às vezes você tem, geralmente mês de agosto, início de mês, três teses, duas teses, uma qualificação pra participar de banca. [...] Você tem um trabalho enorme e no final das contas ganha aquele ‘tapinha lá’: ‘valeu! Obrigado pela contribuição’.” (DOCENTE H).

Ainda nas atividades oriundas da atuação na pós-graduação e pesquisa estão aquelas relacionadas à produção acadêmico-científica para atender aos parâmetros da CAPES. “O professor vinculado à pós-graduação, pra que ele permaneça na pós-graduação, ele tem que estabelecer, ele tem que se enquadrar dentro dos critérios de produtividade que a CAPES estabelece para o Programa [...]”. (DOCENTE C). Essa questão também é ressaltada pelo Docente A, segundo o qual o pesquisador da universidade tem, como baliza, regras externas à “[...] universidade, das agências, principalmente da Capes, e que fazem com que o pesquisador, que faz questão de se manter como pesquisador esteja sempre atrás de determinadas coisas. O famoso, já virou até um provérbio: ‘publicar ou morrer’.” (DOCENTE A).

Nesse sentido, o trabalho docente e sua produção acadêmica passam a ter como parâmetros avaliativos os critérios quantitativos baseados na meritocracia e competitividade individual. Como destaca Bosi (2010), vivenciamos uma realidade acadêmica em que a competição consubstancia-se em valor, norteador e organizador do trabalho docente. É um “modelo” de gestão que controla o trabalho docente por sua eficiência e produtividade, com parâmetros privado-mercantis.

E é nesta lógica que se evidencia o produtivismo acadêmico intenso, que valoriza, sobretudo, a quantidade e a produção em série e que se limita ao atendimento exclusivo das exigências das agências e instituições estatais, especialmente, as de fomento e avaliação, resultando na intensificação do trabalho do professor/pesquisador, expondo-o, sobremaneira, a cargas extras de trabalho. (FARIAS, 2010, p. 175).

Mesmo para quem não ocupa cargos de gestão, e não está na pós-graduação, a sobrecarga de atividades está presente. O detalhamento das atividades desempenhadas para além do PIT do Docente D, que não atua na pós-graduação, mostra que muitas atividades rotineiras do trabalho dos professores da UFPA não são contabilizadas na integralização da jornada semanal.

Eu, atualmente, estou com 44 horas de PIT. Digamos que eu tenha mais, dessas 44, vamos botar mais 3 ou 4 horas desse trabalho extra, também que

não é pago, que você acaba assumindo. Sem botar as comissões, que eu não estou falando, mas, por exemplo, eu tenho cinco pedidos, em casa, de crédito que eu tenho que analisar lá dos alunos que pediram nas disciplinas que eu ministro. Lançamento de nota eu tenho feito (o pior de tudo é que você ainda tem que está todo dia abrindo o sistema que não avisa quando vai abrir, abre e fecha sistema e você tem essa preocupação ainda de estar acompanhando). Reuniões que não estão atualmente – não se quer colocar carga horária pra reunião. [...] Eu não estou nem contando as especializações, bancas que você participa também e que não está previsto em lugar nenhum [...]. Isso só pra ficar com alguns exemplos que a gente lembra no momento. (DOCENTE D).

Esse professor ainda destaca que, ao mesmo tempo em que se reduziu o número de servidores técnico-administrativos, ampliou-se as atividades docentes, como o lançamento das frequências e dos conceitos dos estudantes. Com o sistema de gestão da UFPA é o professor quem marca suas férias, assumindo assim novas funções burocráticas, representativas de mais trabalho. Segundo ele, “porque você tem mais uma responsabilidade, inclusive, às vezes, na tua casa, usando o teu computador, gastando a tua energia, você tem que fazer isso, tem que estar lançando tudo isso.” (DOCENTE D).

O Docente H também destacou que, em função de atribuições burocráticas repassadas aos professores, amplia-se o trabalho extra. Para esse professor, o processo de “burocratização” da UFPA, com a proliferação da instituição de comissões para tratar de “qualquer coisa”, faz com que alguns professores se sobrecarreguem ainda mais, como é o seu caso:

[...] aqui tem uma série de comissões: “Ah! Vai ter uma progressão”, cria uma comissão; “Ah! vai ter qualquer coisa aqui”, cria uma comissão. Existem colegas que fogem dessas comissões. E o que ocorre? [...] Quando você trabalha bem, você acaba trabalhando bem mais, porque, digamos assim: eu vou trabalhar numa comissão e eu faço aquele parecer bonito, faço uma coisa séria e tudo mais, e, normalmente, o Diretor da Faculdade quer um trabalho bonito e vai, só fica chamando. O Diretor da minha Faculdade não me erra, de duas em duas semanas ele me coloca em uma comissão. [...] (DOCENTE H).

Também a Docente E ressalta que, nos últimos anos, aumentou o número de reuniões na Faculdade e Instituto em que é lotada. Ainda que seja previsto em seu PIT horas para reuniões, tal destinação é sempre inferior ao que ocorre na prática: “Nossa! O que a gente tem de hora de reunião pra decidir coisas, que embora esteja prevista reunião de Departamento em carga horária, você sempre excede isso.” (DOCENTE E).

Outra questão que contribui centralmente para a sobrecarga do trabalho docente diz respeito ao processo de expansão da universidade (como evidenciamos no capítulo anterior). Conforme percebe o Docente H, as matrículas na graduação e na pós-graduação aumentaram em proporção muito maior que o corpo docente, com isso os professores, especialmente da

pós-graduação, estão sobrecarregados: “vem uma sobrecarga em cima da gente, porque [...] cresceu a demanda na graduação e cresceu a demanda na pós, consideravelmente, com isso professores que atuam em pós-graduação estão, normalmente, sobrecarregados.” (DOCENTE H).

Entretanto, é preciso considerar que o envolvimento de parte do corpo docente com os cursos de mestrado e doutorado acaba por envolver também os professores que não atuam na pós-graduação. Conforme analisa o Docente C, os da pós-graduação acabam sempre desenvolvendo projetos de pesquisa que demandam a participação de outros professores, mesmo que em atividades correlatas. Assim, mesmo que o professor não seja “do corpo docente da pós-graduação, ele acaba assumindo outras tarefas, projetos de pesquisa, projetos de extensão, projetos de ensino que se vinculam [...] ou não à pós-graduação (mas, a pós-graduação é uma forma de fazer isso)”. (DOCENTE C).

Especialmente no âmbito da graduação alguns dos professores entrevistados citaram políticas específicas do governo federal que induziram à expansão dos cursos e matrículas, com a intensificação do trabalho docente. Como analisamos no capítulo terceiro desta Tese, a GED e o REUNI consubstanciaram-se em medidas de expansão nas matrículas na graduação que tem, como fundamento central para o trabalho docente, a sua intensificação. Esse processo também é identificado por alguns professores que participaram da pesquisa. O Docente D ressalta que a primeira manifestação desse processo de intensificação, fundamentado na introdução da lógica produtivista dentro da universidade, foi a instituição da GED (Gratificação de Estímulo à Docência)¹⁰⁴.

E todos os professores começaram a se preocupar com a pontuação da GED: exigia-se que se cumprisse uma série de atividades pra poder atingir uma pontuação que garantisse o salário pleno. [...] E também por conta disso uma intensificação muito grande do trabalho, porque as pessoas já não ficavam mais satisfeitas somente de fazer a pontuação. Havia uma tendência das pessoas quererem fazer muito mais do que aquela pontuação mínima: se queria sempre ultrapassar. Havia certa euforia, então, todo mundo queria, pra se sentir seguro, pontuar ao máximo, participar de muitas atividades dentro da universidade [...]. (DOCENTE D).

Também o Docente D, em conjunto com os Docentes B e H apontam o REUNI como uma política, mais recente, que intensificou o trabalho docente na universidade¹⁰⁵. Como

¹⁰⁴ Conforme destacamos no capítulo anterior a criação da GED constitui-se ação central no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) na expansão das matrículas nas universidades federais, sem a contratação de professores. Assim, a expansão alcançada deu-se, sobretudo, com a intensificação do trabalho docente.

¹⁰⁵ Também como destacamos no capítulo anterior o REUNI consubstanciou-se em uma das políticas centrais do governo Lula da Silva (2003-2010) na expansão de cursos e matrículas nas universidades federais. Ainda que

indica a Docente B, o processo de intensificação se dá muito em função dessa política: “nós tínhamos um único curso que era Ciências Biológicas, nós passamos a ofertar Ciências Naturais, dobrou o número de turmas [...], então, claro que a exaustão é bem maior.” (DOCENTE B).

Para o Docente D, outra consequência do REUNI são as dificuldades que tem sido imposta aos professores para terem projetos de pesquisas. Considerando que, mesmo com a intensificação já efetivada, as metas de expansão do Programa não foram atingidas, há pressão dos coordenadores de *Campi* para que se amplie ainda mais as matrículas na graduação, ampliando-se, por exemplo, o número de estudantes por turma. “E de maneira mais imediata, me parece que essa é uma das razões pelas quais a Universidade está querendo [...] dificultar a lotação de carga horária pra outras atividades que não para o ensino de graduação”. (DOCENTE D).

Essa ampliação do número estudantes por turma também é observada pelo Docente C, ao abordar essa questão tendo como parâmetro os cursos já existentes na UFPA. A análise feita pelo referido professor mostra o processo de intensificação decorrente dessa expansão:

[...] a ampliação do número de vagas nos cursos já existentes (por exemplo, Economia, que era um curso que ofertava 80 vagas divididas em duas turmas, hoje oferta 100 vagas divididas em duas turmas). Eu trabalhei com o Curso de Direito durante algum tempo, com a disciplina de Economia Política, lá se formava as turmas com 35 alunos, turmas de calouros com 35 alunos, hoje se formam turmas com 45 alunos. Num curso como Economia que entra 50 calouros numa turma, ele abre uma turma (no Serviço Social é a mesma coisa) até com 60 alunos. Por quê? Porque você pega os 50 alunos e pega mais os alunos de repetência, então, o professor que está pegando uma turma dessas, na realidade esse professor está trabalhando por um professor e meio (do que trabalhava antes quando o professor tinha 40 alunos), agora ele está pegando uma turma com 60 alunos, ele está cumprindo a função de um professor e meio. (DOCENTE C).

Como vemos, não são apenas os docentes atuantes na pós-graduação que tem seu trabalho intensificado. O conjunto dos docentes vivencia a ampliação do tempo de trabalho, envolvendo atividades desempenhadas aos finais de semana, nas próprias residências dos professores, incluindo a participação em comissões, a elaboração de pareceres, o lançamento de notas e frequências diretamente no sistema da universidade, a participação em bancas, o aumento das matrículas, entre outras questões. Esse processo de intensificação também é oriundo das demandas com remunerações extrassalariais, como veremos a seguir.

essa política não mantenha nenhuma vinculação com a lógica produtivista tal com a GED, seus fundamentos, expressos no estabelecimento de “contratos de gestão” entre o governo federal e as universidades, afinam-se aos mesmos princípios mercantis neoliberais.

Ainda mais-trabalho: atividades remuneradas extrassalário docente

A maioria dos professores entrevistados explicitou, no transcorrer da entrevista, já ter participado de atividades docentes com remuneração extrassalarial. Boa parte desses professores (Docentes D, E, F, G e H), inclusive, estava atuando em tais atividades no período em que foram entrevistados. Como já destacamos ao analisar o salário e a complementação salarial, essas atividades correspondem especialmente à participação em cursos conveniados ou autofinanciados, em projetos financiados por empresas privadas e em programas específicos do governo federal, com pagamento de bolsas para os professores. Enfim, esse pagamento extrassalarial é oriundo de uma atividade extrajornada.

A Docente E, que no período da entrevista era coordenadora de TCC e de um dos Cursos do PARFOR, destaca que muitas das suas atividades, não apenas em função da sua atuação na Coordenação, são desenvolvidas em momentos e espaços distintos de seu contrato de trabalho:

Eu levo trabalho pra casa no final de semana porque senão eu não dou conta: tem orientação, tem supervisão de estágio, tem sala de aula e eu auxilio a minha Coordenação com coordenação de TCC. E a minha função, extra a tudo isso do Curso, é ser coordenadora do PARFOR que não conta na minha carga horária, mas que também é interessante para o Curso ter um Curso PARFOR (e como ele é remunerado a parte ele não conta na carga horária). Então, é uma loucura realmente! (DOCENTE E).

Como vemos, a professora utiliza seu tempo e espaço livre para poder cumprir as demandas de seu trabalho. Além disso, fica claro como o PARFOR, tem se constituído em intensificação do trabalho, e por ser remuneração extrassalarial é “natural” que não conte na jornada de trabalho. Cabe destacar que essa professora, não atuante na pós-graduação, sequer tem projetos de pesquisa e mesmo assim cumpre jornada de trabalho para além de 40 horas semanais.

Considerando especificamente a ampliação da jornada de trabalho que resulta da participação no PARFOR, os depoimentos indicam que há professor, especialmente das Licenciaturas, sem férias na UFPA. “Deixou de ter férias porque os meses que seriam de férias, intervalar, ele está dando aula no PARFOR [...], e esse cara deixou de ter férias porque em janeiro ele trabalha e julho ele trabalha e no resto dos meses ele está dando aula nos cursos regulares.” (DOCENTE C). Essa situação, vivenciada em tal Programa, é semelhante ao que ocorreu durante a realização dos cursos conveniados com prefeituras municipais para formação de professores da educação básica, com recursos do FUNDEF.

[...] o que aconteceu também com esse tipo de contrato foi uma intensificação. Primeira consequência que a gente começou a notar é de intensificação do trabalho dos docentes, porque os docentes tinham que cumprir o PIT e, além de ter que cumprir o PIT, eles, por uma necessidade mesmo financeira, nas suas férias, aderiram a esses Programas e iam dar aula pra essas turmas – como um programa de férias, de trabalho de férias dos professores. (DOCENTE D).

Isso indica que não apenas a semana cristã foi modificada pela rotina de trabalho docente¹⁰⁶, mas também as férias dos professores foram reformatadas. No contexto atual, os docentes das universidades participam reiteradamente de “programas de férias” que se consubstanciam em mais-trabalho, não apenas em casa, mas também no espaço institucional. Como já analisamos, em tais “programas de férias” é até possível, inclusive, conhecer o interior do estado, indo, por exemplo, para “Cachoeira do Piriá” e participar de aventuras com direito a acampamento¹⁰⁷.

A ampliação da jornada de trabalho, também é causada por atividades decorrentes das parcerias com empresas e dos cursos de especialização autofinanciados. Como o pagamento que advém dessas atividades é extrassalarial, elas implicam em mais-trabalho: “O Plano de Trabalho é ocupado com todas as tarefas da UFPA e depois disso, de ter cumprindo as suas tarefas, a pessoa ao invés de ir para sua casa descansar se predispõe trabalhar um pouco mais e participar de uma especialização.” (DOCENTE F). Esse mais-trabalho não ocorre apenas nos cursos de especialização autofinanciados ou conveniados, visto que também nas especializações gratuitas o professor muitas vezes trabalha além do seu PIT:

[...] a gente estava trabalhando com a especialização não paga, mas dentro de uma lógica da especialização paga. Ou seja, você não tem carga horária paga pela universidade para poder ministrar essa disciplina. Ou você cobra, porque você trabalha mais, ou, então, você faz uma espécie de trabalho voluntário. No caso aqui, das três versões da especialização que eu participei todas foram fora PIT e também conheço como aconteceu com outros professores também (foi fora do PIT). (DOCENTE D).

Por sua vez, a participação em projetos de pesquisa, financiados por empresas privadas, também representa mais-trabalho. O Docente H indica que especialmente quando participa desses projetos, ainda ou quando recebia bolsa de Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento, sempre ultrapassava seu tempo regulamentar de trabalho. Nesse caso, para esse professor, a sobrecarga “comum” é maior ainda: “quando eu estou com estes projetos,

¹⁰⁶ Bosi (2010, p. 13) destaca que na atualidade “a nova rotina de trabalho refez a semana cristã de modo que ‘o sábado ainda é sexta-feira, e o domingo já é segunda-feira’”.

¹⁰⁷ Inferências feitas a partir do depoimento do Docente F sobre as precárias condições de trabalho no PARFOR no interior do estado do Pará, analisado no subtópico 4.2.1.

com essas bolsas, ao invés de passar dois turnos, eu passo três turnos aqui; normalmente eu passo três, mas aí eu ficava um tempo maior aqui”.

Curiosamente, alguns professores desenvolvem certas atividades que não foram por eles mencionadas, quando questionados diretamente sobre o que compõe a sua jornada de trabalho. O Docente G, por exemplo, é Diretor Adjunto do Instituto, mas quando descreveu sua jornada de trabalho, não mencionou essa função ou as horas dispensadas para o seu exercício (ainda que, em outros momentos, tenha indicado tal atividade). Por sua vez, o Docente H, embora reconheça trabalhar na orientação dos estudantes, chama a atenção o fato deste professor não considerar essa atividade na computação de suas horas de ensino, pois quando questionado a respeito do que correspondia suas horas de ensino, expressou que: “Tem a efetivamente de sala de aula e tem a de preparação”. Assim, ao incluir o tempo despendido nas orientações de monografias, dissertações, teses e iniciação científica, o professor destaca que “o bicho pega”: “se for incluir as orientações ‘aí o bicho pega’. Se eu for colocar minhas orientações todas, eu quase que cumpro minhas 40 horas – praticamente, não preciso colocar carga horária de pesquisa pra fechar o Plano Individual de Trabalho.” (DOCENTE H).

Essa certa dificuldade em contar suas horas de trabalho também foi apresentada pela Docente E. Inicialmente quando questionada sobre sua jornada efetiva de trabalho, responder ser de 40 horas. Posteriormente, quando questionada se não levava trabalho para casa, utilizando especialmente o final de semana para trabalhar (visto que a professora já havia indicado anteriormente que trabalhava aos finais de semana) ela destacou: “Não, utilizo sim. É pra computar esse também? Então, seria próximo de 50 horas. Acho que 50 horas.” (DOCENTE E). Certamente, essa carga de trabalho não computada nos PIT acaba sendo assumida como “natural” para o trabalho do professor, ou seja, a ausência de registro e contabilidade destas horas tendem a indicar que é um trabalho e um não-trabalho ao mesmo tempo. Consideramos que a extrapolação da jornada regimental de trabalho é, por si só, um problema para os professores que, com a intensificação do trabalho e em condições precárias, acabam sofrendo e reduzindo o tempo de lazer (como veremos adiante). Porém, essa situação é mais preocupante quando os professores “naturalizam” esse processo, seja com a indicação que isso é “inerente à profissão”, seja quando “esquecem” os trabalhos feitos, ou seja, “transformam” o trabalho em não-trabalho.

Para compreendermos e analisarmos melhor essa “adesão voluntária”, procuramos identificar os motivos que levam os professores a essa intensificação, para além das

necessidades econômicas (no caso de cursos pagos, conveniados ou outras formas de complementação salarial). Assim, vamos explorar essa questão no subtópico seguinte.

4.3.3 Adesão docente à intensificação: “Sim, mas você está aqui, como você não participa?”

Como vimos, também ao analisarmos a compreensão dos professores sobre seus salários, os docentes participam de certas atividades fora de sua jornada de trabalho, em troca de complementação salarial. Entretanto, para além dessa questão financeira há outras motivações que levam os docentes a “aceitarem” a ampliação de sua jornada, envolvendo inclusive trabalhos “voluntários”. Como veremos, esse envolvimento tem como eixo central a competitividade assumida pelos próprios professores. Conforme expressa a Docente B, quando questionada sobre os motivos que levam os docentes a essa adesão: “Essa é a pergunta que não quer calar. Eu acho que é a competição, é a competição interna, é a competição profissional de uma maneira geral. É a competição”.

Especialmente para os pesquisadores, a adesão ao mais-trabalho está muito relacionada com necessidade de sua manutenção e reconhecimento enquanto tal. Especialmente em função da lógica competitiva, os professores assumem atividades, como avaliadores de projetos ou de revista, participação em bancas, entre outras questões importantes para o seu currículo. Ao criticar tal dependência que toma conta do imaginário da maioria dos pesquisadores, o Docente A destaca que: “vai ter uma série de atividades irrecusáveis, porque isso está compondo esse currículo. E tem a ver com a chamada de editais, tem a ver com a minha sustentação como pesquisador”.

Essa questão também causará impacto em mais-trabalho na medida em que o docente-pesquisador também precisará, ainda, ter elevada produção acadêmica para manter-se “competitivo”. O Docente F reconhece que, no Brasil, o pesquisador “é contado pelo número de artigo que ele publica, artigos que outros citam”, mas o único problema que vê nisso é a natureza “cartorial”, que só produz papel, visto que o interessante seria considerar o pesquisador pelo número de “patentes” requeridas. Por sua vez, os Docentes G e H, que têm projetos de pesquisa e estão na pós-graduação, não fizeram crítica alguma às exigências de produção acadêmica que envolve o trabalho docente.

Como já analisamos ao discutir a autonomia universitária, o Docente C, que também atua na pós-graduação, denuncia que o papel exercido pela CAPES limita a autonomia e intensifica o trabalho docente. O depoimento do Docente D, abaixo, expressa o posicionamento dos professores que mesmo estando envolvidos com essa lógica, não concordam com seus parâmetros:

[...] ou você produz em instituições, em revistas reconhecidas com *Qualis*, ou você não tem prestígio. É a tua moeda: ou você tem isso ou você não tem moeda pra ser reconhecido, pra ser respeitado enquanto profissional na universidade. Então, a produção passa [...] a ser pra muita gente a motivação principal na carreira (pra muita gente!). Eu já ouvi muito professor dizer o seguinte: ele dá aula, tudo bem! Mas, pra ele, o que interessa é produzir um artigo ou dois, durante um ano, pra uma revista; se ele fizer isso ele tá cumprindo com o objetivo da carreira acadêmica. Então, pra muita gente é isso mesmo: produção em periódicos, de nível internacional de preferência. [...]. Quer dizer, no nosso caso na educação, não interessa se tem impacto, não interessa se tem importância social, não interessa nada, interessa que tenha lá o *Qualis* A1, A2 ou até B1. Isso que é bem interessante! E essa produção passou a ser feita muitas vezes de uma maneira muito mecânica, sem preocupação com a qualidade, as pessoas sem preocupação ética, muitas vezes, com a pesquisa: o que vale mesmo é produzir. (DOCENTE D).

Para a Docente B, essa lógica fundamenta-se na competitividade docente. Em tal processo aqueles, como ela que não “cedem muito”, “pagam um preço alto”, pois ficam de fora dessa “excelência”. Como destaca Silva (2005, p. 91), criticando tal lógica, aqueles “que não se especializam em tais procedimentos são aliados do processo”.

Esse processo “mecânico”, denunciado pelo Docente D, é visto pela Docente B como algo extremamente impensado, alienante. Essa professora percebe que não são apenas os docentes pesquisadores, ou da pós-graduação, que aceitam sem questionamentos essa lógica, trata-se de algo que invade toda universidade. “Eu vejo assim: parece uma maneira alienada. Uma coisa cega mesmo: ‘Ai! Vamos lá’. Aquele efeito instinto de manada: ‘tem que ser por aqui, então, vamos todo mundo por aqui’, Sem refletir o que eu estou fazendo [...]” (DOCENTE B). Isso confirma que o discurso da competência e da competitividade é assumido, tomado para si, pelos docentes. Para Chauí (1981), a maior letalidade desse discurso é que não se trata de uma submissão qualquer, trata-se da interiorização das regras, ou seja, de assumi-las como suas e legitimadoras de projeto de vida.

Nesse sentido, para além de

[...] um discurso, a competência é uma prática que impregna o *campus* universitário, expressa nas exigências burocráticas e cada vez mais quantitativas. A racionalidade técnica substitui os valores, o saber dá lugar ao conhecimento institucionalizado. Arrola-se uma longa lista de publicações, de participação em organismos internos [...], em eventos e em

cargos administrativos, e eis a comprovação da competência. Torna-se desnecessário questionar a qualidade das publicações, das participações, do desempenho administrativo [...]. (SILVA, 2005, p. 89-90).

Essa pressão por elevação quantitativa da produção acadêmico-científica é resultado, sobretudo, do controle externo exercido principalmente pela CAPES e CNPq. Como expressam os depoimentos transcritos acima, esses parâmetros legitimados pelos professores, são “naturalizados”. Em suma, a vida acadêmica passa a ser considerada como uma “contabilidade”.

A necessidade de “pontuar” transforma a vida acadêmica numa espécie de contabilidade, na qual tudo o que fazemos é quantificado. Portanto, torna-se mais importante somar pontos do que a atividade em si. Publicar um artigo passa a ser muito mais uma necessidade administrativa, na medida em que vale “x” pontos para subir na carreira. A produtividade pressupõe quantidade. Assim, não importa se tem qualidade, a tiragem e onde foi publicado, menos ainda se será lido, mas sim se quem publicou tem os requisitos exigidos para que seja pontuado. Este tipo de pressão favorece práticas nada condizentes com o que se espera de um ponto de vista ético. (SILVA, 2008b, p. 3-4).

Essa concepção “contábil” de valorização quantitativa da produção docente é apontada pela Docente B como “[...] um problema da universidade brasileira mesmo [...] que acabou entrando nesse “beco” de achar que desenvolvimento científico é ampliar a quantidade de linhas no Currículo Lattes, ampliar a quantidade de publicações, enfim, de projetos e tudo mais [...]”. Como consequência, conforme apontaram os entrevistados que não atuavam na pós-graduação (Docente A, B, D e E), instituiu-se na universidade uma “cultura” de supervalorização da pesquisa, em detrimento das demais atividades, especialmente do ensino. “Então, vai se criando um pouco essa concepção de estratificação e a valorização mesmo das atividades: a gente vê uma supervalorização da produção intelectual em detrimento de outras atividades [...]”. (DOCENTE A). Nesse sentido, até mesmo a atividade central do trabalho docente, o ensino, torna-se “perda de tempo”, visto que “toma o tempo precioso que poderia ser dedicado às atividades que permitem acumular mais pontos. Disto pode depender o seu mestrado, o seu doutorado e o seu quinhão de poder”. (SILVA, 2005, p. 88).

Atuando profissionalmente em condições precárias, com ausência de infraestrutura e financiamento, sobrecarregados de trabalho, os professores são “impulsionados” também psicologicamente a aderirem à lógica produtivista, para poderem até mesmo ser reconhecidos socialmente enquanto “bom professor”.

Então, todo mundo hoje quer escrever artigo, todo mundo hoje tem que ser pesquisador. Essa que é uma questão interessante, que é quase uma ditadura da pesquisa. Você não pode mais ser um professor que não pesquisa. E nem

todo mundo tem vontade e nem tem vocação pra ser pesquisador, mas hoje ou você é pesquisador ou não faz sentido você estar na universidade. O ser pesquisador passa ser o critério pra tudo: se você é um pesquisador, então, por tabela, já se supõe que você seja um bom professor, que você seja qualificado. Então, se supõe também isso: tem título, produz, é qualificado. (DOCENTE D).

Como indicamos, essa concepção de professor-pesquisador tem como fundamento a ênfase no produtivismo acadêmico, impulsionado por agentes externos à universidade¹⁰⁸, e conduz necessariamente a instituição de um ambiente altamente competitivo, onde o “sucesso” de uns depende do “fracasso” de muitos. Uma lógica competitiva que elimina não apenas os “incapazes”, mas coloca para os “vencedores” a necessidade de ir sempre adiante, “produzir e produzir” para “existir”. Ou seja, até “os vencedores vivem numa espécie de estado de natureza hobbesiano no qual a lei do mais forte se impõe e os obriga a derrotar seus oponentes, a ser melhor.” (SILVA, 2005, p. 89).

Entretanto, além desse “*status*”, do reconhecimento enquanto docente e pesquisador que faz com muitos professores não consigam ou não queiram “[...] se vincular a outros projetos: o ‘cara’ está voltado pra ali e é parte dessa motivação dele” (DOCENTE C), temos que considerar que esse envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação também se dá em função da compreensão sobre o papel da universidade. Ou seja, um conjunto de docentes “[...] que assumem mais efetivamente a universidade como um projeto mais amplo do que simplesmente ministrar aula e olham esta pós-graduação como uma forma de dar um estímulo para isso, de realizar projetos de pesquisa e uma série de outras coisas [...]” (DOCENTE C). Assim, a adesão ao processo em curso, com a intensificação do trabalho, também é visto como o “ônus” para a universidade cumprir efetivamente o seu papel.

Para outros entrevistados (DOCENTES F e G), essa intensificação é parte do trabalho docente, especialmente dos que se envolvem com a universidade. Essa compreensão é expressa em afirmações tais como: “Ah, mas se você não quiser você não participa! Sim, mas você está aqui, como você não participa?” (DOCENTE F). Essa motivação como parte do cumprimento da função docente também é destacada pelo Docente G que, considerando especificamente a expansão das matrículas sem a correspondente contratação docente, com o surgimento de demandas de disciplinas para além de sua carga horária regular:

[...] eu, com toda sinceridade, não consigo entender como é que a gente não faz um esforço maior, a gente professor, alguns, pra que os estudantes não sejam prejudicados (porque ao final quem é prejudicado é o estudante) por

¹⁰⁸ Cabe ressaltarmos que contraditoriamente são os próprios professores/pesquisadores que assumindo a condição de representantes de áreas nas agências de fomento defendem esse produtivismo.

uma falta de oferta. Eu não consigo realmente entender isso. Evidentemente que o professor também precisa se colocar sob o ponto de vista do estudante [...]. (DOCENTE G).

Assim, seja pela complementação financeira, pela lógica da competitividade que invade o imaginário docente, pelo projeto de universidade que defendem ou ainda, pela necessidade do professor sensibilizar-se com os estudantes, o processo de intensificação do trabalho docente, a adesão consciente ou não a tal situação é consequência das condições objetivas em que se insere a universidade pública e, conseqüentemente, os sujeitos que nela atuam.

Em tal contexto, reduz-se o espaço e o tempo do pensamento crítico sobre a universidade pública, a função social dessa instituição e dos próprios docentes. A ausência de condições adequadas para seu trabalho, o processo de intensificação e a conseqüente redução do tempo livre dos professores são elementos que se relacionam diretamente e sustentam o processo de privatização e mercantilização da universidade pública.

El trabajo universitario contemporáneo no da las condiciones para un desarrollo docente tenido como responsable, no hay tiempo para el desarrollo de las labores que suportan las prácticas docentes, sean de investigación, enseñanza o reflexión. La docencia emerge como necesitada de un soporte que no hay, docencia precarizada. (CAMPOS, 2005, p. 558).

As respostas, aceitações ou resistências, que tais sujeitos dão a essas condições objetivas estão organicamente articuladas ao projeto de universidade que defendem e implementam. A seguir, veremos os impactos desse processo de precarização e intensificação no tempo livre do trabalhador docente.

4.3.4 Tempo de lazer e sofrimento: “Quem é que tem o final de semana livre?”

A categoria dos professores, inevitavelmente, também é atingida pela crise estrutural do capital, resultado na precarização das condições de trabalho em todos os níveis (da educação básica ao ensino superior), independente da natureza das instituições (públicas ou privadas), com tendência ao rebaixamento salarial, afetando até mesmo a saúde docente. (BERTOLDO & SANTOS, 2012, p. 102).

No contexto das transformações político-econômicas do capitalismo em crise estrutural, também os professores universitários sofrem os sortilégios das políticas neoliberais. A redefinição dos objetivos formativos e a crescente necessidade de submissão das instituições educacionais às necessidades do capital, incluindo a adoção de mecanismos de gestão tipicamente privado-mercantis, são elementos centrais das contrarreformas

educacionais desenvolvidas na atualidade. Para além dessas mudanças diretamente vinculadas à função das escolas, universidades e outras instituições de formação, como expressam Bertoldo & Santos (2012) os professores também passam por processos de degradação das suas condições de trabalho, supressão de direitos sociais e trabalhistas, bem como a desvalorização social e salarial.

Como temos demonstrado, a ampliação das atividades docentes também exige a ampliação do tempo de trabalho. Com isso, o conjunto dos docentes indica que há uma compressão da sua disponibilidade temporal para o lazer e outras atividades de âmbito pessoal. “Como o tempo é finito, você não inventa tempo, pra dar conta dessa carga você tem que tirar de algum lugar e esse lugar é tempo de lazer, tempo de dedicação à família e tempo pra cuidar da saúde.” (DOCENTE H). Assim sendo, como resultado da sobrecarga de trabalho, fruto das múltiplas tarefas desempenhadas, o professor universitário tem “a necessidade de trabalho no tempo de lazer, com consequências em termos de desgaste físico e psíquico, assim como dificuldades na relação familiar. (LEMOS, 2010, p. 30).

Há professores que identificam esse processo de aniquilamento do tempo livre, mas acabam naturalizando-o, tornando-o inerente ao trabalho docente, esse é o caso dos Docentes F e G. Assim, o trabalho extra, mesmo o não pago, é uma situação “inescapável” para a profissão docente (DOCENTE F). Provavelmente, muito desse “caminho sem saída”, se dá em função das exigências impostas ao professor para que ele faça a “educação de qualidade”. Ou seja, o ensino de qualidade, “[...] a educação como as pessoas falam muito, requer dedicação total [...]. Em geral, professor não tem aquela disponibilidade de lazer que a maioria dos outros profissionais tem, porque o professor, em geral, leva trabalho pra casa: é sábado, é domingo, é feriado...” (DOCENTE G).

De todo modo, a compreensão de que é “inescapável” aos professores, ou consequência da necessidade, sua “dedicação total” à educação, se efetiva na prática. Os professores entrevistados ressaltaram que têm crescentemente reduzidos seus tempos livres. O depoimento do Docente C, referindo-se a reuniões em que participou em diversos Institutos e *Campi* da UPFA, mostra que essa é a realidade do corpo docente da UPFA. “Quando você pergunta o seguinte: Quem é que tem o final de semana livre? Ninguém levanta a mão pra falar que tenha final de semana livre pra fazer alguma coisa, uma programação livre pra família ou coisa parecida.” (DOCENTE C).

Assim, não apenas pela limitação salarial, como já evidenciado, mas também pela necessidade de ampliar a jornada de trabalho para responder satisfatoriamente às crescentes

demandas laborais, os professores reduzem seu tempo de lazer, seu tempo de prazer, pois é necessário “sacrificar” determinadas coisas. O depoimento abaixo expõe bem essa questão:

Eu particularmente, por exemplo, gosto muito de ler livros de História (História do Brasil, História Mundial, livros de História) e é uma coisa que praticamente eu não tenho tido tempo de ler é livro de História. Não me sobra mais tempo. O tempo que me sobra eu tenho que dedicar para os meus filhos, para minha família. Ou eu leio um livro ou eu... Como é que eu vou justificar? Eu já fiquei corrigindo prova, lendo uma tese e vou parar pra ler um livro de História? Para a criança eu estou estudando, estou trabalhando. Então, eu tenho que sacrificar alguma coisa, eu sacrifico uma coisa que eu gosto de fazer que é ler livros. (DOCENTE H).

Desse modo, não é apenas no tempo oficial de trabalho que os docentes sofrem com a intensificação do trabalho, o tempo livre também se consubstancia em momentos do trabalho precário e intensificado. Temos a convicção de que a realização plena dos trabalhadores pressupõe uma satisfação dentro e fora do trabalho (ANTUNES, 1999) e isso pressupõe a superação do sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2002), ou seja, é impossível “compatibilizar trabalho *assalariado, fetichizado e estranhado com tempo (verdadeiramente) livre*. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é *incompatível* com uma vida cheia de sentido no trabalho.” (ANTUNES, 1999, p. 173). Entretanto, no contexto da crise estrutural, para os docentes universitários, mesmo o tempo “falsamente” livre, ou seja, o tempo a priori do não-trabalho, torna-se também na “aparência” o tempo do trabalho.

Como vimos no depoimento anterior do Docente H, a ocupação do tempo livre com atividades laborais trazem sacrifícios e, em grande medida, sofrimentos. Assim, alguns professores tendem a não querer “pagar tal preço”. De acordo com o Docente A há professores que indicam explicitamente não desejar desenvolver pesquisa e pós-graduação em tal contexto:

Eles dizem: “bom, a gente entra e depois pra sustentar a gente vai ter que trabalhar de manhã, de tarde, de noite, de manhã, de tarde e de noite... É uma coisa que eu não quero pra minha vida. Eu quero ter meu tempo. Eu quero ter a vivência com a minha família. Eu quero ter meu espaço de lazer, de cultura”. E aí abre mão. (DOCENTE A).

Entretanto, essa escolha também não está imune de angústia ou sofrimento. Para os professores que entendem a universidade e o trabalho docente universitário para além do ensino, o abandono da pesquisa é conflituoso: “porque se ele abandona a pesquisa, se ele tem uma concepção de universidade onde a pesquisa é necessária, a produção de conhecimento é necessária, não pode deixar de ter um conflito aí.” (DOCENTE A).

Em tal contexto, o professor que resolve não “ceder” muito “paga um preço alto”. Isso “academicamente não é bom, não é bom porque você não tem muitas oportunidades” (DOCENTE B); por outro lado também implica em ser visto por outros colegas como aqueles que não trabalham, ou seja, os que “não vestem a camisa”. Como desabafa a Docente E, “é mais fácil ir lá ao meu *lattes* e dizer assim: ‘poxa, essa mulher não publica nada.’” (DOCENTE E). Porém, mesmo para os professores que tomam essa decisão, isso não ocorre sem sofrimento, sem frustração:

Então, você fica apagando “fogo”, apagando “incêndio”! E a minha desilusão com a pesquisa foi por aí, porque eu acho que a gente não é remunerado com justiça por esse “trânsito louco” que a gente vive. Eu fiquei pensando assim: “eu não estou a fim de me desdobrar por um idealismo que eu já perdi”. Foi essa minha opção e nem o meu *lattes* eu atualizo. [...] Eu acho que eu estou dentro daquele quadro de professores que procura o atendimento psicossocial, porque é uma frustração, é uma frustração. [...] (DOCENTE E).

Conforme alerta o Docente A, esse processo interfere nos aspectos psicológicos deste profissional, afeta sua autoestima, na medida em que “se cria na universidade uma ideia dos produtivos e dos improdutivos, daqueles que não pertencem [...]”. No caso da Docente E, entre os motivos dessa frustração está a ideia de incapacidade pessoal de acompanhar às novas demandas impostas ao trabalho docente. Sem questionar as condições estruturais, a questão da dificuldade em responder habilmente as distintas tarefas postas é assumida como a ausência de uma formação ou destreza do próprio professor. A mesma Docente E destaca que não consegue “transitar” entre as diferentes tarefas postas, e por ter um pensamento linear, a sensação que ela tem sobre a sua carga horária é maior do que de fato é, ou seja, a noção de que está sobrecarregada é, em última instância, apenas uma “percepção”, em função de não saber “transitar em várias perspectivas ao mesmo tempo [...] [e] isso pode causar uma impressão na sua carga horária. Porque eu vejo que outros tratam com mais naturalidade, parece que eles têm mais tempo e eu enlouqueço com tanta coisa que eu acho que tem que fazer.” (DOCENTE E).

Nesse caso, a ausência de “respostas” simultâneas para as distintas tarefas postas aos professores, faz a Docente E assumir individualmente a responsabilidade por não conseguir “transitar em várias perspectivas ao mesmo tempo”. Assim, a intensificação do trabalho com a redução do tempo livre se dá em função de uma “inabilidade” individual do professor que, por isso, acaba tendo a “impressão” de estar com muito trabalho. Esse processo reafirma a lógica

privada do capital, centrada na noção de sociedade enquanto “soma” de indivíduos isolados, e conduz ao sofrimento docente, ao mal-estar docente (ESTEVES, 1999)¹⁰⁹.

Esse “mal-estar docente” em função, dentre outras coisas, da perda de identidade, da mudança na natureza do trabalho, das perdas salariais, tem ocasionado também a desistência, significando esta não necessariamente o abandono da profissão, mas, na maioria dos casos em um abandono do ser professor, o que implica uma apatia no desempenho das funções e uma enorme sensação de fracasso. (MAUÉS, 2006, p. 162).

Como indica a Docente E, a sobrecarga de trabalho, com a redução do tempo livre, “vai esmagando cada vez mais o pessoal, propriamente [...], acaba com a pessoa que está por trás desse professor”. As crescentes demandas que os docentes precisam responder colocam-se, assim, antagonicamente ao tempo de lazer, com uma jornada de trabalho que se expande até às férias. Com isso, o professor na prática ignora que “para o trabalho intelectual a gente tem que estar bem mentalmente, emocionalmente [...] e não percebe que está adoecendo – muitas vezes quando vai se dar conta já estar no processo bem avançado.” (DOCENTE B). Por sua vez, essa questão do adoecimento docente também tem relação direta com as condições precárias de trabalho.

Eu fui ao hospital cedo, eu estou fazendo um *check-up* rigoroso, porque a cada dois meses eu estou ficando doente. Tem uma questão de um refluxo que a medicação não resolveu. Eu tenho frequentemente a geração de [...] uma espécie de uma baba, uma coisa. Eu sinto tontura. [...] A cada um mês, quarenta dias, eu chamo alguém aqui: “lava meu ar”. Pago quarenta, cinquenta reais. Se eu não fizer isso, eu fico doente, mais do que já estou. [...] Eu conheço colegas que nunca ficaram doentes, [mas] o “cara” nunca lavou o “ar” e de repente apareceu uma bactéria no pulmão (aconteceram casos aqui). (DOCENTE F).

Como vemos, o processo de intensificação do trabalho docente universitário, em condições precárias para o desenvolvimento de suas atividades, também implicam em sofrimento e adoecimento docente. Nesse contexto, parece ser necessário avaliarmos como os professores entendem a organização sindical a fim de verificarmos se as condições objetivas implicam no fortalecimento do movimento docente ou, em contrapartida, no isolamento dos professores, sem um enfrentamento coletivo em tal processo. Além disso, a análise sobre essa questão também é fundamental para compreendermos a visão de mundo dos professores e sua correlação com a contrarreforma da universidade pública.

¹⁰⁹ Entendemos que o mal-estar docente sintetiza “os efeitos permanentes, de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (ESTEVES, 1999, p. 98).

4.4 O MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE

Outra questão que julgamos ser fundamental para elucidar a participação dos professores universitários na materialização da contrarreforma da educação superior é a concepção e o envolvimento dos mesmos com o sindicato. Pelo quadro em que se encontra o trabalho docente universitário brasileiro, como temos verificado a partir do caso particular da UFPA, poderíamos ingenuamente considerar que como se trata de “intelectuais” com capacidade de compreensão e reflexão crítica da realidade, encontraríamos fortes e grandiosas ações de enfrentamentos e resistências ao processo de degradação do trabalho em curso. Esse enfrentamento perpassaria pela ampliação da organização sindical autônoma e combativa.

Entretanto, como também já analisamos, a crise estrutural do capital, com a reestruturação da produção e a efetivação de políticas antissindicais pelos governos neoliberais, induzem ao enfraquecimento da organização coletiva dos trabalhadores. Isso dificulta ao conjunto dos trabalhadores se assumirem enquanto classe social que luta contra a classe antagônica, a burguesia. Assim, os trabalhadores reafirmam o capitalismo “horizonte ideológico da sociedade”, sem perceber que “foram e estão sendo permanentemente transformados em sujeitos abstratos de uma cidadania e de uma institucionalidade que os negam” (DIAS, 1999, p. 45). E é nesse processo que se inserem também os “intelectuais”, os professores-pesquisadores das universidades.

Dessa forma, como veremos, também a concepção dos professores sobre a organização sindical expressará a luta de classes na qual se insere a universidade pública e o trabalho dos professores que atuam em tal instituição. Como questões norteadoras para analisarmos esse processo elencamos: *qual a avaliação e a participação dos professores sobre/no movimento sindical? Que concepções de sindicato esses sujeitos defendem? Qual o envolvimento com as greves da categoria, especialmente a de 2012? Até que ponto a organização sindical é apontada como instrumento de enfrentamento coletivo ao processo de intensificação e precarização do trabalho?*

4.4.1 Envolvimento com o sindicato: “A participação do professor ela se dá em vários níveis”

Os professores que participaram da pesquisa têm relações diferenciadas com o movimento docente (MD). Os Docentes A, B e C evidenciam em seus discursos grande

envolvimento na organização sindical, com participação ativa na ADUFPA, Seção Sindical do ANDES-SN. Por sua vez, os Docentes E e H, ainda que indiquem a importância do sindicato dos docentes, ressaltam que estão afastados do MD. Mais distantes do MD, expressando inclusive não serem nem mesmo sindicalizados, estão os Docentes D, F e G. Essa questão da participação dos professores no MD foi, inclusive, abordada pelo Docente A que a categorizou em níveis de envolvimento:

A participação do professor ela se dá em vários níveis. O primeiro deles seria a adesão, digamos, ao movimento. Acho que aconteceu isso na greve de 2012, havia um sentimento generalizado de que a situação realmente estava muito precária e que, portanto, a greve era uma realidade necessária. [...] Agora, o outro nível seria o nível mais de participação, o nível de sindicalização (também é um nível importante). Nem todo mundo que faz a greve está sindicalizado. Então, acho que já é outro nível de compromisso também, pelo menos entender que ele precisa está sindicalizado. [...] E o terceiro é o nível mesmo de militância. Aí sim que é um número muito pequeno. (DOCENTE A).

Certamente a percepção de que são poucos os militantes leva a Docente E a indicar que os professores que compõe esse grupo é “uma elite que domina, compreende os mecanismos e que conhece uma problemática que é histórica”. E ainda complementa que muitos professores não têm noção real dos fundamentos da luta da categoria: “você adere, às vezes, à greve, mas você não vai à assembleia discutir, você não sabe nem porque o fundamento da reivindicação”. Nesse sentido, conclui a Docente E, uma parte da categoria “é muito alienada, eu me incluo nessa alienação”. Por sua vez, o Docente C, ao buscar explicar o envolvimento dos professores, destaca que “o professor da universidade pouco se vê em sindicato”. Essa pouca inserção docente no movimento tem dois pontos centrais. O primeiro é pelo fato de ser uma categoria “policlassista no sentido que o ‘cara’ está aqui, ele tem seu escritório de advocacia, tem sua clínica médica, tem sua empresa de engenharia, empresa de consultoria, de uma série de coisas” e isso faz com ele não necessite de seu salário enquanto docente para sobreviver, “às vezes, o salário da universidade é menor que os rendimentos que ele ganha com outras atividades”. Por outro lado, tem a questão do avanço do neoliberalismo que “leva a uma menor participação dos trabalhadores também, em termos de organização, porque ele não consegue ver o sindicato como sua melhor forma de representação, que não dá o retorno que ele esperava para isso.” (DOCENTE C).

As políticas anticlassistas desenhadas pelo ideário neoliberal, como necessidades e consequências do processo de reestruturação produtiva, com a constituição do *novo e precário* mundo do trabalho, causam impacto na crise do sindicalismo classista, de massas e antagônico aos interesses do capital. Como destaca Giovanni Alves, tal crise

[...] deve ser apreendida não apenas em seus aspectos socioinstitucionais, com o declínio de representação sindical (o que é salientado pelos sociólogos e economistas), mas, notadamente, em seus aspectos político-ideológicos (o surgimento de estratégias neocorporativas, de colaboração com o capital). Essas estratégias caracterizam uma crise do sindicalismo de novo tipo, de cariz estrutural [...]. (ALVES, 2000, p. 83).

A pouca participação dos professores no MD também foi abordada por outros entrevistados. A Docente B entende que os professores percebem “que as coisas não estão muito boas, mas fazem parte de um sistema que eles preferem ficar acomodados: ‘se eu romper com isso, eu vou perder essa situação de conforto, vou ter que dividir com meus colegas’.” (DOCENTE B). Da mesma forma o Docente D destaca que o envolvimento da categoria tem relação direta com a “visão de mundo” que os mesmos carregam.

Qual é essa visão de mundo que tem hoje esse professor que está na universidade, a maioria desses professores? Eu não sei, mas me parece que hoje (pelo menos na experiência que eu tenho) nós temos muita gente indiferente às discussões do sindicato ou descrente, não sei por que razão, ou simplesmente porque aderiu de alguma maneira a outras visões de mundo, de realidade, de educação. Eu [...] tenho consciência de que a gente vive um momento de desmobilização muito grande. Qualquer análise que fosse fazer de uma categoria, de participação ou não, tem que levar em conta isso, esse momento histórico. (DOCENTE D).

Exatamente ao refletir sobre o “momento histórico” em que vivemos, o Docente C aponta que no contexto das políticas neoliberais, com ataque à organização sindical autônoma, o período do governo Lula da Silva trouxe ainda outro complicador para o sindicalismo brasileiro em geral e, particularmente, para o MD. “Então, uma parte ainda que criticasse via o governo como o que era possível. Os professores também, uma grande parte via isso: o governo como o que era possível e, significativamente, melhor do que o do Fernando Henrique Cardoso.” (DOCENTE C).

Como expressou Antunes (2005c, p. 131), a vitória de Lula da Silva e do Partido dos Trabalhadores, em 2002, poderia “vir a significar uma efetiva derrota política do neoliberalismo”. Essa concepção respaldava-se na história de Lula e mesmo com suas declarações ainda na campanha eleitoral de cumprimento dos acordos político-econômicos neoliberais, “era o sindicalista que havia comandado greves em plena ditadura militar e fundado o Partido dos Trabalhadores a partir das forças acumuladas pelo ‘novo sindicalismo’.” (MATTOS, 2009, p. 145).

Como vimos, em capítulos anteriores, o caminho escolhido pelo governo do PT foi a continuidade das políticas neoliberais. Nesse sentido, as ações governamentais e do

sindicalismo propositivo (BOITO JR. 2003), distante de romperem com a lógica hegemônica, a reafirmam. Esse processo é consequência e impulsionador de uma visão de mundo afeita aos interesses do capital, que ignora a luta de classes. “Trata-se de uma brutal luta ideológica, travestida de modernidade capitalista. Esta luta visa negar a possibilidade de uma identidade classista do trabalhador, negar suas formas de sociabilidade e subjetividade.” (DIAS, 1999, p. 45-6).

Em tal contexto, os Docentes A e H também apontam que especialmente os professores que entraram recentemente na universidade não querem atuar no MD. Para o Docente A, “um grande número de professores mais novos que não tem esse convencimento de que ‘ah! eu quero fazer parte do meu sindicato’”. Com a mesma avaliação o Docente H destaca que a universidade vivencia renovação do quadro docente e os professores novos não estão preocupados com o sindicato. Dentre as diversas razões que levam a essa decisão, duas são apontadas: “uma, porque já existe uma cultura que ‘ah! esse pessoal é baderneiro, só quer fazer greve e não sei o quê’ [...]; também porque muitos desses novos professores chegaram a ser alunos e enfrentaram greves longas enquanto alunos” (DOCENTE H).

Considerando que os professores que participaram da pesquisa não se enquadram entre os “novos”, não temos elementos suficientes para confirmar a pouca participação dos recém-ingressados na carreira docente universitária. Porém, ao analisarmos o nível de participação no MD dos entrevistados percebemos que parte dos professores com maior tempo de trabalho se afastou do sindicato, reduziu ou eliminou qualquer atuação no movimento.

4.4.2 Motivos do “abandono” da luta: “não tem dado muito pra participar”

No conjunto dos entrevistados, apenas os Docentes E e F não expressaram ter em qualquer momento algum envolvimento com o sindicato dos professores. Como já indicamos, os Docentes A, B e C tinham, no período das entrevistas, atuação ativa no MD. Já os Docentes D, G e H confessaram não terem tido maior envolvimento com a organização sindical e o MD. Na pesquisa, procuramos verificar os motivos que levam ao afastamento dos “mais antigos”, do movimento sindical.

O Docente D destaca a importância do sindicato, mas, contraditoriamente, diz que nunca foi sindicalizado. Mesmo sem vínculo formal esse professor indica que, quando

ingressou na carreira do magistério superior, participou “bastante de greve, de assembleia de greve, de atividade de greve, de discussão no próprio grupo menor que reunia após as assembleias”. Ao expor os motivos do seu afastamento do MD, esse professor esclarece ter sido em decorrência de incompatibilidades de suas posições e concepções de organização sindical em relação àquelas consolidadas na direção do movimento na ocasião de seu ingresso na universidade. Esse professor ressalta que teve, no início, dificuldades em se envolver com o movimento, pelo fato de ter “uma visão ampla de democracia e tinha uma dificuldade de entender uma democracia mais corporativa” do sindicalismo docente. Também em função dessa incompatibilidade de concepção sindical, aponta ainda o Docente D, os dirigentes da época não tiveram “muita paciência” com ele e isso levou ao seu afastamento.

Por conta disso, dessa dificuldade, eu me afastei um pouco das reuniões do sindicato. Na verdade tive muitas tensões com muita gente, inclusive gente que estava há muito tempo, pessoas experientes no sindicato. Eu acho que não tiveram muita paciência comigo: “espera aí! Acabou de chegar! Esse novato fica querendo falar!” E eu era um pouco de falar, de querer, às vezes eu me inscrevia pra falar e ninguém me conhecia: “o que esse cara está falando aí?” E eu me afastei um pouco do sindicato. (DOCENTE D).

Por outro lado, os Docentes H e G apontam que o afastamento do MD se deu por questões relacionadas a outras demandas restritivas do tempo livre dos docentes. Tais afastamentos se dão em graus variados, envolvendo desde a ausência de participação em muitas atividades do sindicato até o pedido de desfiliação da entidade sindical.

O Docente H, embora tenha reduzido sua participação nas atividades do movimento sindical, se mantém sindicalizado e destaca que, de alguma forma, tem contribuído com o MD. Esse professor ressalta já ter concorrido à chapa do sindicato, e no tempo de maior envolvimento “não perdia nenhuma assembleia”. Entretanto, especialmente a partir do nascimento dos seus filhos “não tem dado muito pra participar, menos naquelas assembleias mais decisivas”. Esse docente reitera que, mesmo sem estar em muitas assembleias deliberativas, tem respeitado no âmbito da graduação as paralisações e greves aprovadas pela categoria: “ah! teve uma paralisação, eu não dou aula; teve greve, eu não dou aula” (DOCENTE H).

O Docente G também ressalta uma atuação ativa na organização sindical dos professores da UFPA, inclusive na construção de uma greve em 1980. Essa construção consubstanciou-se num momento histórico para os docentes da universidade, visto que “foi uma greve que fundamentalmente lutava pela melhoria das condições de trabalho incluindo a questão dos colaboradores, que naquela época [...] eu acredito que quase um terço do quadro

docentes era de colaboradores e o governo não se dispunha a fazer concurso” (DOCENTE G). Além dessa construção o Docente G também ressalta que foi membro do Conselho de Representantes da ADUFPA, no início da década de 1980, mas que a partir de seu afastamento para cursar mestrado e doutorado desvinculou-se totalmente do MD, pedindo inclusive desfiliação da Seção Sindical:

Naquela época tinha o Conselho de Representantes da ADUFPA que era formado por cada representante nos Departamentos, que num primeiro momento era quem fazia essa mobilização. Eu fiquei uns quatro ou cinco anos fazendo isso. E na ADUFPA mesmo, eu participava desde a colagem de material até piquete, aquelas coisas que no início dos anos 80 eram mais enfáticas. E eu fui para o meu mestrado, pra minha pós-graduação e tal, e você sabe, a gente vai assumindo outros compromissos, de modo que, atualmente, eu até pedi desligamento, uns anos atrás eu pedi desligamento da ADUFPA. [...] O certo é que hoje eu não estou no movimento docente [...]. (DOCENTE G).

Cabe destacar que, ao considerarmos a entrevista do Docente G em sua totalidade, percebemos suas posições com traços de uma concepção de mundo bastante crítica em relação à sociedade capitalista e seus impactos na universidade pública. Entre tais posições, destacam-se a defesa da educação pública e gratuita; manifestação contrária à privatização da universidade; o entendimento de que as parcerias com empresas privadas limitam a atuação da universidade e do trabalho docente, visto que estão fundamentados na lógica mercantil que objetivam apenas o lucro das empresas privadas; e, inclusive, a noção de que a situação das universidades públicas e do trabalho docente “vai continuar enquanto o modo de produção capitalista existir no país”. Assim, em grande medida, as observações feitas por Petras (2005)¹¹⁰ com relação à fluidez das posições políticas dos intelectuais de esquerda podem ser aplicadas para explicar o ocorrido com o Docente G, no que diz respeito ao seu afastamento do MD.

Na realidade, uma das características mais marcantes dos intelectuais de esquerda é a ‘fluidez’ ou ‘movimento’ entre identidades políticas. O fluxo mais intenso é o movimento da ER para a CE e além, até o centro-direita (social-liberalismo) e o neoliberalismo. Uma identidade política do passado não serve como indicativo no presente ou no futuro. [...] São raros os intelectuais da CE que migram para a esquerda revolucionária, em particular depois dos anos 1990, e mais raros ainda os que o fazem após os 50 anos de idade.” (PETRAS, 2005, p. 20).

¹¹⁰ Petras (2005) ao discutir o papel dos intelectuais de esquerda, especialmente na América Latina, destaca que é possível reuni-los, a partir de seus princípios e posições políticas, em dois grupos: centro-esquerda (CE) e esquerda revolucionária (ER). Os intelectuais da CE tendem assumir posições crescentemente reformistas que, mesmo reiterando a necessidade de uma nova ordem social, acabam efetivamente reafirmando a lógica hegemônica burguesa. Por sua vez os intelectuais da ER têm suas posições definidas antagonicamente aos interesses da classe dominante e repudiam quaisquer formas de conciliação com tal classe.

De qualquer forma são condições objetivas que levam os professores a abandonarem ou se afastarem do MD. Como vimos, dentre os motivos para a pouca participação dos professores no MD foi destacada a questão do tempo. Ainda que não explorado ou colocado como um impedimento direto para sua organização sindical, a sobrecarga de trabalho, já analisada anteriormente, é indiretamente mencionada. O Docente H destaca que a partir do nascimento dos seus filhos, não tem mais participado como antes, especialmente das assembleias, porém, cabe destacar que em depoimento já analisado anteriormente, esse mesmo professor ressaltou que para responder às demandas de trabalho, incluindo atividades acadêmicas realizadas em sua casa, no seu tempo de lazer, é necessário “sacrificar” algumas atividades que não estejam diretamente relacionadas com o seu trabalho. Da mesma forma o Docente G destaca que, ao retornar do doutorado, o professor acaba “assumindo outros compromissos” e para dar conta dessas “novas” atividades, também como já analisamos, é indispensável “viver a academia”, ou seja, dedicar-se integralmente ao trabalho. Com isso, as atividades “extratrabalho”, ainda que envolvam diretamente a luta por condições e direitos dos próprios professores tende, a ser colocada em segundo plano.

Conforme explicita o Docente A, no contexto do produtivismo acadêmico há uma sobrecarga de trabalho, envolvendo até mesmo os professores conscientes dessa intensificação e da necessidade de organização coletiva numa relação conflituosa,

[...] porque cada espaço que eu abro na minha agenda pra dedicar para o movimento, pra uma reunião, pra um evento, de novo entra naquela questão da “roda viva” da publicação. Então, acho que todo mundo fatalmente vai se defrontar com essa questão: “bom, tem um evento, mas aqui tem um *deadline*, eu tenho que mandar um artigo, eu não posso deixar de mandar”. E, teoricamente, essa minha participação vai me causar um prejuízo. Então, eu acho que essa roda viva desse produtivismo acaba prejudicando também a possibilidade, a disponibilidade desse professor pra atuar mais diretamente no movimento. (DOCENTE A).

Assim, a sobrecarga de trabalho que ocupa o tempo de lazer, também reduz a disponibilidade docente para organizar-se, para reivindicações coletivas, para atuar no MD. Com o tempo e o pensamento docente quase que exclusivamente voltado para o produtivismo acadêmico, não há espaço no cotidiano dos professores para atuação político-sindical “e, de fato, importantes segmentos universitários aderiram, pragmaticamente, à tese de que em não se podendo reverter o processo de mercantilização em curso, deve-se atenuá-lo para si, o que significa, trocando em miúdos, tornar-se também um empreendedor.” (MANCEBO, 2011, p. 84-5). Assim, reafirma-se a lógica em curso e, como resultado do arrefecimento da luta coletiva, o processo de intensificação e precarização do trabalho aprofunda-se, fazendo com

que, contraditoriamente, aflorem as insatisfações dos professores e a procura de mecanismos de enfrentamento coletivo. Tal fato foi registrado, como destacaram os entrevistados, na construção da greve do magistério federal em 2012.

4.4.3 A greve e a reafirmação do movimento sindical: “a categoria procurou o sindicato”

No transcorrer das entrevistas, também procuramos identificar a compreensão dos professores sobre as greves da categoria, tendo como referência especial o movimento ocorrido em 2012. A grande maioria dos professores parou, de alguma forma, suas atividades acadêmicas na última greve. Expressamente, apenas o Docente F colocou-se radicalmente contrário a esse mecanismo de reivindicação da categoria e disse ter trabalhado regularmente, inclusive ministrando aulas em tal período: “chamei os alunos e disse que na minha disciplina não tem greve, não concordo com isso e tal, continuei os meus cursos e terminei.” (DOCENTE F).

O Docente G, ainda que não tenha se colocado expressamente contra o movimento paredista da categoria em 2012, até mesmo reconhecendo que é a greve “ainda a forma que consegue sensibilizar as pessoas que dirigem em nível de Ministério da Fazenda, Presidente da República”, destaca que não vivenciou em profundidade a última paralisação. Com relação a sua adesão à greve esse professor ressaltou que, como Diretor Adjunto do Instituto ao qual é vinculado, não tinha como dizer “eu vou fazer greve”. Ao ser questionado se paralisou alguma de suas atividades, o professor não afirmou qualquer adesão consciente ao movimento, deixando subtendido que parou suas atividades de ensino em função do “contágio da greve”: “Na verdade, a greve esvaziou. A greve praticamente levou a uma parada. Na greve praticamente não teve aulas aqui, porque nós não temos tanto esse problema, [...] é quase natural um contágio pela greve, às vezes os próprios estudantes.” (DOCENTE G).

Esses professores (F e G) ainda ressaltaram que suas posições, com relação à greve, também tem como fundamento a preocupação com os estudantes. Para o Docente G “a gente faz a greve e depois ao retornar o estudante ‘entra pelo cano’ ao retornar as atividades”, pois a maioria dos professores não repõe as aulas corretamente. Já o Docente F afirma que os maiores prejudicados com as greves são os alunos com consequências negativas no processo de ensino-aprendizagem: “120 dias de greve representam quatro, cinco períodos acadêmicos

sem intervalos, os alunos não aguentam, os resultados das disciplinas são péssimos”. (DOCENTE F).

Por sua vez, o Docente H, que como já vimos disse que sempre acompanha no âmbito da graduação as deliberações de paralisação da categoria, ressaltou que mesmo durante a greve não há como parar as atividades na pós-graduação: “eu não tenho parado na pós-graduação, pesquisa não tem como parar, então, basicamente a minha participação tem sido aderir, ‘cruzar os braços’, na graduação” (DOCENTE H). Como justificativa para continuidade das atividades na pós-graduação o professor resalta a necessidade de “preservação” da Instituição.

Então, é uma questão até de preservar a Instituição, porque pra conseguir recursos pra UFPA a gente precisa ter bons conceitos, por exemplo, a nossa pós-graduação agora, na última avaliação da CAPES [...] foi pra nota 5, mas graças a esses esforços. [...] Se a gente “cruza os braços” nessas atividades, vai reduzir enormemente o número de dissertações que a gente tem, [...] como é difícil você parar uma pesquisa, até mesmo porque você tem prazos a ser cumprido, é muito complicado parar a pós-graduação, no meu entender. (DOCENTE H).

Novamente percebemos que agentes externos interferem nas decisões tomadas pelos professores. No caso específico dos programas de mestrado e doutorado, o controle exercido pela CAPES, na avaliação destes cursos, faz com que alguns docentes abdicuem da autonomia de envolvimento com o MD. Da mesma forma, os cursos de especialização autofinanciados e os cursos com pagamento de bolsa, como o PARFOR, também fazem com que muitos docentes não deixem de participar dessas atividades no período de greve, visto que perdem os pagamentos ou bolsas correspondentes.

Outra questão que chama atenção no discurso do Docente H é sua posição sobre a participação dos professores do antigo NPI (Núcleo Pedagógico Integrado), atual Escola de Aplicação da UFPA, nas greves. Como muitos docentes tem seus filhos matriculados nessa Escola, ficam sem ter com quem deixá-los quando há paralisações, ou seja, é um “tiro no pé” do MD. “Consequência disso: muitos professores têm tirado seus filhos do NPI ou nem têm sequer matriculado”. E soma-se a isso o fato do reajuste salarial, por ventura conseguido, não ficar com esses professores: “você vai brigar pra ter aumento de 400 reais, mas esses 400 reais vai ser exatamente pra você pagar a escola do seu filho, que você vai ter que pagar agora” (DOCENTE H). Como vemos, também a concordância ou não com a greve perpassa por uma questão muito centrada no individualismo, ou seja, alguns professores, mesmo concordando com o movimento, o fazem na preservação de um direito “seu”, no limite corporativo com

aqueles que se encontram exatamente na mesma situação laboral, e o negam enquanto direito coletivo da classe-que-vive-do-trabalho, mesmo que sejam, como eles, outros professores.

Assim, o discurso da meritocracia individual, da competitividade, elementos centrais da atual cultura acadêmica (NAYDORF, 2005), é assumido pelos professores. Em essência, ignora-se e reafirma-se a sociabilidade burguesa, com todas as mazelas sociais, aprofundadas no contexto atual e ao invés de reagir coletivamente até mesmo ao processo de intensificação e precarização do próprio trabalho docente, muitos se isolam e abandonam a organização coletiva, sindical.

Trata-se de uma nova cultura acadêmica que ocorre no próprio tecido universitário e que é nada desprezível, porque miúda, caucionada pelo discurso do mérito, mas pretensiosa nas intenções, na medida em que procura agir desmontando os direitos sociais que pudessem ser ordenados como compromisso social coletivo e as iniciativas de enfrentamento, de participação política e sindical. (MANCEBO, 2011, p. 85).

Entretanto, apesar das posições contrárias ou cerceadoras do movimento grevista, a maioria dos professores entrevistados avalia essa paralisação como fundamental para o enfrentamento das condições precárias que caracterizam o trabalho docente na universidade. Especialmente para os professores que tem maior envolvimento com o MD, a greve representa a reafirmação do sindicato como instrumento de organização coletiva, reconhecido inclusive por aqueles que não têm maior vivência sindical. Trata-se de um processo contraditório e dialético:

[...] nós temos uma categoria que tem dificuldade de se ver no sindicato e que pouco procura o sindicato como representação sindical, é verdade isso por um lado; por outro lado, nos momentos de maior tensão, não existe alternativa consolidada que atraia, e isso se configurou agora na greve de 2012. Essa greve foi a reafirmação do sindicato enquanto o que existe hoje de melhor representação pra luta dos trabalhadores. Agora, é um processo difícil de construção dessa representação. (DOCENTE C).

Ainda no âmbito das contradições inerentes a realidade do trabalho docente nas universidades públicas federais, os mesmos professores “novos” outrora apontados como não preocupados com a organização sindical, são vistos como reforçadores de uma contra-hegemonia. A Docente B ressalta como a chegada de “novos elementos” no *Campus* em que ela trabalha fortaleceu a resistência do MD em tal local: “O corpo docente ampliou um pouco e à medida que foram chegando elementos, o número de atingidos por esse massacre cresceu um pouquinho e fortaleceu. A minoria cresceu um pouquinho e se sentiu apta a dizer: ‘Epa! Não concordo! Não é por ai!’” (DOCENTE B). Assim, a mesma adversidade que assola o

trabalho docente é a condição objetiva para sua conscientização e organização coletiva para o enfrentamento necessário.

4.4.4 Críticas ao movimento sindical: “Tem que ter um trabalho mais contínuo”

Conforme já analisamos, os docentes entrevistados avaliam que há um “refluxo” no processo de mobilização da categoria. Ainda que a greve de 2012 tenha representado a reafirmação do sindicato, especialmente do ANDES-SN e de sua Seção Sindical ADUFPA, entende-se que o envolvimento dos professores com o MD é menor que em outros momentos. Essa situação de enfraquecimento da participação na entidade sindical e, conseqüentemente, na luta por melhores condições de trabalho e valorização profissional, é descrito pela Docente E: “já teve mais força e mais organização a categoria docente, porque era uma geração mais politizada que estava atuando [...], eu acho que ela era mais consciente da situação da categoria do professor”. (DOCENTE E).

Também como já evidenciamos, esse processo de desmobilização atual é resultado das seguintes condições objetivas da realidade: no âmbito macro está a crise estrutural do capital, com as reformas neoliberais que atuam diretamente no combate ao sindicalismo autônomo e classista; no âmbito específico dos docentes das universidades federais a conformação “policlassista” e, sobretudo, as crescentes demandas laborais com envolvimento pessoal dos professores que reduz/elimina o tempo livre.

Entretanto, nesse contexto, julgamos necessário ainda analisarmos as críticas que os professores fazem à organização sindical. Essa análise nos possibilitará perceber os elementos da própria estrutura e funcionamento do sindicato que, porventura, dificultem maior participação coletiva no MD. O eixo central dessas críticas é a questão da pouca participação dos professores que, em grande medida, interfere no reconhecimento que a categoria faz das decisões tomadas nas instâncias deliberativas do MD, especialmente nas assembleias.

Num contexto em que “o professor tem pouca motivação de ir à assembleia, que acha que aqueles temas são cansativos (de fato as assembleias de um modo geral são cansativas)” (DOCENTE C), há uma reclamação, feita inclusive por quem atua no MD, com o atraso e a extensão temporal desses momentos deliberativos. Para o Docente F, esse problema é deliberadamente intencional e faz parte das “táticas manipuladoras” da direção sindical:

Como essas assembleias são feitas? Tem várias táticas que eu percebi. A assembleia começa cheia, mas há uma sondagem ali, que alguém vai ser contra, e deixa esvaziar, vai “cozinhando o galo”, discursos à lá Fidel Castro, longos, “discutindo a discussão”, e a pessoa “ah, vou embora”. E quando chega lá que tem quatro, cinco “gatos pingados”, aí vota. (DOCENTE F).

Certamente essa avaliação do Docente F carrega uma visão de mundo contrária ao movimento sindical (a ser analisada posteriormente). Entretanto, é preciso observar que a reclamação sobre a duração das assembleias também é registrada por outros professores. O Docente H ressalta que os professores, além de não terem “estímulos” para participar das atividades do sindicato, ainda reclamam das “assembleias que muitas vezes são longas e, em função de todo esse quadro que a gente vem vendo, dessa sobrecarga de trabalho, desse pouco tempo da família [...], a decisão principal vai ser numa hora que o professor já teve que ir embora”. Essa situação também é observada pelo Docente A, que tem participação ativa no MD:

[...] eu acho que há problemas dessa organização, da disciplina de trabalho: às vezes você gasta muito tempo pra tomar uma decisão. Não querendo dizer que tudo tem que ser atropelado e botado num cronômetro. Não, tem que ter o amadurecimento das pessoas. Mas, assim, a indisciplina nas reuniões, nos horários, então, as pessoas ficavam esperando uma hora e meia pra reunião começar. Essas coisas também, pra quem está realmente com uma agenda muito apertada, se tornam inadmissíveis. Então, eu acho que nesse sentido eu vejo que o movimento também precisaria ter um grau de aperfeiçoamento. (DOCENTE A).

Por sua vez o Docente D ressalta perceber muitas assembleias com pouca participação quantitativa dos professores. Esse docente reconhece que “o sindicato mobiliza, faz tudo que pode, pra levar o sindicalizado lá pra discutir, pra decidir. É claro se você não decidir com quem estiver lá, você nunca vai decidir nada – isso é verdade”. Essa observação também é feita pelo Docente G que, assim como o Docente D, diz que é necessário que os dirigentes do MD procurem formas alternativas de envolvimento da categoria. Assim, sugere-se que “talvez através das artes, criar um momento ao longo do dia a dia, em que isso ajude na mobilização pra que lá na frente, eventualmente, quando houver necessidade de uma greve as pessoas mais facilmente cheguem” (DOCENTE G). Para o Docente D, essa ampliação da mobilização perpassa pela inserção do sindicato para além das questões mais diretamente vinculadas às relações de trabalho, explorando a capacidade intelectual dos professores para dar legitimidade ao MD não apenas na categoria, mas em toda sociedade: “ou o sindicato conquista outros movimentos sociais, ou ele tem entrada na sociedade mais amplamente ou não tem saída, eu acho que ele não ganha legitimidade se ele não conseguir fazer isso” (DOCENTE D).

Para o Docente H, essa pouca participação interfere diretamente na legitimidade das decisões tomadas, pois, segundo ele, muitos professores não acatam as decisões de assembleias por entenderem que não expressam a vontade da maioria. Nesse sentido, defende-se a instituição de outra forma de participação dos docentes, com a criação de plebiscitos: “talvez valesse a pena fazer uma experiência, se você quer a decisão seja representativa, fazendo um plebiscito a chance de ser representativa é muito maior.” (DOCENTE H).

Ainda que a Docente B também compartilhe da necessária ampliação da participação dos professores nas decisões tomadas pela categoria, reitera que, para isso, impõe-se um trabalho contínuo de inserção do sindicato em sua base. Tal avaliação é feita considerando a realidade vivenciada no *Campus* em que trabalha:

Tem que ter um trabalho mais contínuo, porque o fato da gente estar longe, de não ter uma Seção Sindical, enfim, uma coisa mais presente, ele acaba ficando muito pontual esse trabalho e não cria raízes, não fortalece, não faz essa formação mesmo. Então, o que eu sinto falta, que talvez se fosse um elemento que melhorasse um pouco essa relação, seria uma continuidade dessa organização (que a gente não tem aqui). [...] O sindicato não teria que ser fazer presente e fortalecer essa organização? Esse não é o papel do sindicato, de fortalecer a organização? (DOCENTE B).

Enfim, independentemente dos fundamentos e dos objetivos que subjazem às avaliações e alternativas apontadas pelos entrevistados, há de fato uma necessidade de maior “enraizamento” do movimento sindical na categoria docente. Muitos professores não se veem, e até não querem se ver, representados no/pelo sindicato. “E nós do Sindicato (eu falo enquanto membro do Sindicato), por outro lado, não temos conseguido reverter essa situação, não temos conseguido nos apresentar como esta alternativa” (DOCENTE C). Essa situação pode ser enfrentada se tivermos melhor compreensão da concepção de organização sindical que os professores carregam.

4.4.5 Concepções de sindicato: “o sindicato é uma arena de luta, de confronto”

No transcorrer das entrevistas também procuramos identificar a concepção de sindicato dos professores. Em linhas gerais, essa noção pode ser classificada em dois eixos centrais. No primeiro, enfatiza-se uma noção de organização sindical vinculada aos moldes dos preceitos burgueses, um sindicato colaborador, que negligencia e/ou atenua a luta de classes. Por outro lado, há uma compreensão da organização sindical autônoma, fundamental

para os direitos da categoria e em grande medida vinculado aos interesses coletivos da classe trabalhadora.

Os posicionamentos do Docente F confirmaram sua posição ideológica completamente contrária ao sindicalismo vinculado aos interesses da classe-que-vive-do-trabalho. Reivindicando uma postura estritamente corporativa, esse professor destaca que não acredita na atual organização sindical, visto “que o sindicato trata pouco do direito do seu associado e muito de política, pilotado por ideologias de partidos” (DOCENTE F). Em outro momento da entrevista, esse professor deixa claro qual a “ideologia” que “pilota” o MD:

[...] não quero esse tipo de compromisso com ideologias que eu acho nocivas, que eu acho que não aproveitam os jovens. É pra não ter nenhuma ideologia? Não, é pra ter ideologia! Você pode discutir, você pode **querer ser marxista**, você pode querer ser o que você quiser, só que você tem que entender que em algum outro momento vem outro direito de lá e a gente tem que conversar. (DOCENTE F. Grifos nossos).

Como vemos, a ideologia dos partidos que “pilota” o movimento, que são “nocivas” no dizer do professor, é a ideologia que reivindica uma revolução social, protagonizada pela classe trabalhadora, trata-se do marxismo. Além dessa questão “mais ideológica”, o Docente F ainda destacou a necessidade da entidade sindical ter “uma postura de responsabilidade não só com seus associados, mas a sua posição na sociedade”. Essa posição perpassa centralmente por um “comportamento adequado nas reivindicações”, visto que não é “postura” de professor reivindicar de forma radicalizada: “Se isso fosse uma greve de motoristas de ônibus está bom, mas eu estou vendo docente queimando pneu na rua. Será que é uma postura correta para o professor, se meter numa barricada, queimar pneus, impedir outros? Será que é?” (DOCENTE F). Entendemos que essa posição demonstra que esse professor não compreende a categoria docente como fração da classe trabalhadora, trata-se de um “coletivo social” superior a outros trabalhadores: os motoristas de ônibus, por exemplo, podem “queimar pneu”, os docentes não.

Vejamos outro trecho discursivo que não deixa dúvidas sobre a concepção de sindicato e a visão de mundo do Docente F:

E depois o sindicato vem e diz: “Não, todas as conquistas que nós tivemos foram conseguidos pelas lutas do sindicato”. Mas quais foram essas conquistas? Eu sou professor associado, mas por que eu sou professor associado? Por que o sindicato quer? Não, porque eu trabalhei, eu me esforcei, eu investi na minha vida, porque eu queria nem ser professor associado, eu queria ser pesquisador. E depois eu consegui as condições de ser professor associado. Então, tem a falácia: “Ah, todos os benefícios vieram de greve”. Mentira, não veio, veio prejuízo! (DOCENTE F).

Ainda que não tenham expressamente se colocado enquanto defensores de um sindicalismo “anticlassista”, os Docentes G e H também reivindicam uma organização sindical mais próxima aos moldes burgueses. O Docente G, ao abordar o papel do sindicato na defesa dos interesses coletivos, destaca que a entidade sindical “precisa também estabelecer alguma forma de fazer com que os professores, alguns professores, contribuam mais”. Trata-se, em essência, de defender um sindicalismo colaborador do Estado, no caso dos docentes do setor público, que para além das reivindicações legítimas da categoria, “fiscaliza” os docentes para que contribuam com a instituição. Mesmo que para isso seja “preciso ‘cortar até na própria carne’ pra você continuar numa trajetória de credibilidade, e as pessoas a cada dia vendo que realmente o encaminhamento é aquele”. (DOCENTE G). Cabe ressaltar que em discurso já analisado anteriormente esse mesmo professor ressaltou que não concebe um docente que não se sensibiliza com as demandas dos estudantes e não oferta, por exemplo, uma disciplina além de seu PIT para uma turma concluinte. Isso induz-nos à conclusão de que o caráter “colaborativo” e “fiscalizador” do sindicato também pressupõe essa “sensibilidade”.

Já para o Docente H, o sindicato precisa dar maior retorno aos sindicalizados, visto que “muitos colegas” não se sindicalizam exatamente por não perceberem nenhuma retribuição da entidade. Mas, afinal, qual seria o retorno esperado? No conjunto da fala desse professor não verificamos nenhuma reivindicação em termos de condições de trabalho ou salário, muito menos de vinculação aos interesses classistas. Entretanto, em um trecho de sua entrevista ele destaca que “muitos colegas que dizem: ‘eu não vou me sindicalizar porque eu não tenho nenhum retorno, eu contribuo e não tenho retorno nenhum e o máximo, **quando eu tenho retorno, é uma festa anual que tem do dia do professor**’” (DOCENTE H. *Grifos nossos*). Isso leva-nos a entender que a “retribuição” esperada tem relação com questões vinculadas aos interesses particulares e aos moldes de associações recreativas. Tais questões, ainda que sejam fundamentais para a constituição de ambientes agradáveis e prazerosos aos professores, quando considerados isoladamente desvirtuam o eixo de atuação do sindicalismo autônomo e combativo.

Por outro lado, com perspectiva antagônica a essa analisada anteriormente, está a concepção do sindicalismo classista. Os professores que tem relação direta e ativa com o MD compreendem que o papel do Sindicato Docente está organicamente vinculado à defesa dos interesses coletivos da categoria e, como destacou o Docente C, à necessidade de organização da classe-que-vive-do-trabalho. No contexto de privatização da universidade, intensificação e

precarização do trabalho docente a organização sindical é apresentada como fundamental para o enfrentamento desse processo.

A função do sindicato é extremamente necessária, importante pra que, quando efetivamente presente, fortaleça essa barreira contra esse esmagamento do profissional da educação. Então, eu vejo como extremamente importante e realmente é uma força que tem certa respeitabilidade. Quando você traz o sindicato pra essa discussão, você vê que passa a se olhar, porque, “Epa! Tem gente brigando pra garantia desses direitos”. (DOCENTE B).

Em tal concepção, considera-se que a sociedade atual é marcada pela luta de classes, controlada pelo capital. Em tal estrutura social também “o sindicato é uma arena de luta, de confronto” (DOCENTE D), ou ainda, uma organização, “uma ferramenta que a gente acaba conseguindo alguma transformação” (DOCENTE B). Para tal é fundamental que ter um sindicalismo autônomo, independente do capital e do Estado: “o sindicato não pode nunca se vincular a governos (isso nunca deu certo, desde Getúlio Vargas), foi sempre um grande problema essa vinculação de sindicato aos governos, tem que ter uma autonomia do sindicato em geral” (DOCENTE D).

Em tal perspectiva, o ANDES-SN é considerado por estes professores como a referência de organização da categoria. Como expressa o Docente C, por ocasião da greve, “onde as direções sindicais se negaram a cumprir essa função, os trabalhadores procuram uma organização própria para tentar responder as necessidades da greve, foi o que aconteceu de um modo geral nas universidades dirigidas pelo PROIFES”. Da mesma forma, expressa o Docente D que nessa arena de lutas do atual movimento docente das universidades federais “o outro sindicato [PROIFES¹¹¹] que de certa forma traiu mesmo a luta, do meu ponto de vista, na verdade eles não tiveram nenhuma conquista que não fosse o que o governo estava desde o início disposto a conceder”.

Nessa concepção, para o Docente D há a necessidade do sindicato não se limitar a uma atuação corporativa e meramente financeira. Por isso, logo que ingressou na universidade esse professor tinha discordâncias com os rumos do MD:

[...] eu achava que o salário não poderia ser o elemento fundamental pra você formatar um movimento de trabalhadores porque eu lembrava um pouco do Lênin no “Que fazer?” que dizia que a consciência sindical que pensa só no “bolso”, não está preparada ainda pra transformar a sociedade. Essa coisa de você mobilizar as pessoas somente pelo “bolso” sempre foi vista pelos teóricos do sindicalismo como algo muito limitado. O “bolso” pode ser um grande fator pra você mobilizar as pessoas, mas uma consciência de classe não se cria só com a consciência econômica. Eu tinha

¹¹¹ Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior.

essas coisas meio de princípio e isso me causava certo estranhamento, eu achava isso muito pouco. Não era que eu achasse que tivesse errado a luta do sindicato, só achava que o sindicato se baseava em algo muito pequeno, do meu ponto de vista. (DOCENTE D).

Além disso, esse professor compreende que, para além das condições de trabalho e salários, o sindicato de docentes das universidades deve tratar também de questões mais amplas, relacionadas com a universidade pública e a sociedade em geral: “ter discussões mais acadêmicas, discussões mais de grandes temas, eu acho que deveria ser tipo uma instância também de discussão acadêmica dentro da universidade” (DOCENTE D). Mais uma vez o ANDES-SN e sua Seção Sindical, ADUFPA, são apresentados como referências nesse processo.

Essa concepção de organização sindical docente com inserção social, com reivindicações para toda a sociedade, tem sido fundamental para a própria preservação da educação pública, tornando-se referencial para a organização e lutas sociais amplas em torno do direito à educação.

Não apenas os sindicatos estão entre as principais entidades responsáveis pela existência de um sistema público de ensino na América Latina, como têm sido uma referência para a preservação de princípios educativos republicanos em sociedades tensionadas por tempos históricos onde a ruína da escola pública moderna é uma das possibilidades. (LEHER, 2002, p. 172).

Pela concepção de sindicato apresentada pelo Docente D, entendemos que é uma contradição o fato deste professor ter se afastado do MD e, principalmente, nunca ter sido sindicalizado. Essa questão de certa forma é abordada pelo docente como uma autocrítica, ao mencionar que pretende se sindicalizar e que tem “vontade de voltar ao sindicato”.

Enfim, percebemos que os discursos dos professores sobre a organização sindical evidenciam centralmente duas concepções de sindicato: de um lado estão aqueles que defendem uma organização pacifista, harmônica, que pressupõe uma conciliação de classes e uma relação amigável com o Estado; por outro lado, há professores que compreendem que essa “harmonia” é impossível na sociedade imperada pelo capital e nesse sentido cabe à organização sindical ser autônoma, classista e atuar não apenas na categoria docente, mas na sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meados de 2009, a partir de leituras e reflexões sobre a realidade das universidades públicas brasileiras, decidimos elaborar um projeto para tese de doutorado que focasse o trabalho docente no contexto da contrarreforma da educação superior brasileira. Tínhamos, como motivação central, uma contradição que identificávamos nesse processo: ao mesmo tempo em que avançava a contrarreforma, limitava-se a participação docente no movimento sindical. Como docente de política educacional, acompanhamos os estudos sobre o processo de contrarreforma da educação, orientada por organismos internacionais, para ajustar a educação nacional aos preceitos do livre mercado¹¹². Enquanto trabalhador e militante sindical, percebíamos no cotidiano da universidade e do movimento docente a ausência de participação ativa da grande maioria dos professores no enfrentamento do processo de intensificação e precarização do trabalho. Diante disso, decidimos ter como objeto de pesquisa o **trabalho docente universitário**, com a intenção precípua de investigarmos **como os professores materializam a contrarreforma da educação superior que tem como uma de suas centralidades a privatização/mercantilização da universidade pública**. No início de 2010 ingressei no Doutorado em Educação na UFPA, e nos anos subsequentes desenvolvemos a presente tese.

Desde o princípio, tínhamos a compreensão de que o conhecimento e a ciência não são neutros. Desse modo, distante de negarmos a objetividade da investigação científica, entendemos que no capitalismo, por envolver uma sociedade de classes, também o conhecimento pressupõe e reafirma uma visão de mundo, ou seja, mesmo que não se reconheça como tal, tem, essencialmente, uma posição de classe.

Em epistemologia, discute-se contemporaneamente a pretensa neutralidade do conhecimento científico. A ciência seria neutra na medida em que é factual, descritiva, isto é, preocupa-se com a descrição e a explicação dos fenômenos, sem emitir juízos de valor, sem fazer prescrições. Porém, deve-se reconhecer que o conhecimento científico, situado em um contexto histórico-social, corresponde a interesses, valores, preconceitos, dos próprios indivíduos e grupos que produzem esse conhecimento e da sociedade que os aplica e utiliza. A ciência não estaria assim imune a elementos ideológicos, não poderia ser neutra. (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2001, p. 194).

Cabe destacar que essa compreensão não pressupõe que a “objetividade” na investigação científica da realidade inexistia, ou que seja impossível apreendê-la, tornando

¹¹² Como elucidamos ao longo desta Tese essa contrarreforma vem se efetivando nas políticas sociais em geral e especificamente na educação brasileira desde a última década do século XX.

assim o pesquisador um sujeito que “descreve a realidade”, conforme sua percepção. Também revultamos a ideia, segunda a qual o conhecimento científico é equivalente a outras formas de “apreensão” da realidade, limitando-se a mais uma manifestação de “pontos de vista”. Partimos da perspectiva teórica do marxismo, ao considerar que todo “objeto da pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, independente da consciência do pesquisador.” (NETTO, 2011b, p. 22).

Nesse sentido, as ideias e pressuposições que tínhamos sobre a participação dos professores no processo de privatização/mercantilização da universidade pública, ainda que fundamentadas teoricamente, não eram suficientes para explicação do fenômeno em questão. Essa compreensão nos remete à Marx (1983) ao estabelecer a distinção entre seu método e o pensamento hegeliano, ressaltando que

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 1983, p. 20).

Assim, com base nesses pressupostos teórico-epistemológicos, entendemos que o processo de compreensão da realidade em sua totalidade implica em dialeticamente “transpor” para o pensamento concretude do fenômeno estudado, a partir de sua existência material. Trata-se, como destaca Kosik (1976) da passagem da pseudoconcreticidade ao concreto pensado, o que pressupõe a utilização e desenvolvimento de processos de abstrações complexos. Dessa forma, a “transposição” do material para a “cabeça”, a partir da investigação científica, não implica, para Marx, na anulação do sujeito, pelo contrário sem a capacidade de abstração humana, o concreto pensado não seria possível.

Nesse sentido, procuramos ao longo desta Tese analisar as condições estruturais da sociedade burguesa atual, na qual se inserem a universidade pública e o trabalho docente universitário. Também levantamos os conhecimentos produzidos sobre as implicações da contrarreforma da educação superior no trabalho docente e, como destacamos na introdução deste estudo, dentre as lacunas das pesquisas sobre esse fenômeno está a necessidade de analisar como os próprios professores materializam o processo de contrarreforma que, entre outras questões, induz à privatização/mercantilização da universidade pública. Entendíamos que também era fundamental, na explicitação do fenômeno em sua totalidade, buscarmos investigar como o trabalhador docente universitário tem reagido, aceitado e enfrentado tal processo. Acreditamos, na presente Tese, ter contribuído para desvelar essa questão.

A partir das leituras, conversas com amigos da academia e do movimento docente, debates nas disciplinas e nas orientações recebidas, fomos percebendo que a angústia inicial, na elaboração do projeto, era também compartilhada por muitos no âmbito acadêmico e político. Ou seja, uma compreensão aparentemente individual, por ser resultado das condições objetivas, era compartilhada por muitos estudiosos e militantes do/no trabalho docente. Dai afirmarmos, desde o início da pesquisa, que dentre seus fundamentos e objetivos estava a necessidade de compreensão/intervenção na realidade, a partir da perspectiva da classe trabalhadora. Assim, entendemos que o desenvolvimento desta investigação foi consequência da construção acadêmica coletiva (a partir da “apropriação” que fizemos das pesquisas de diversos autores), colocada na contra-hegemonia da lógica em curso.

Nessa construção coletiva, identificamos preliminarmente que a análise do trabalho docente pressupunha considerarmos estarmos diante de um contexto de mudanças. Como destacamos na epígrafe da introdução, vivenciamos um “mundo do avesso” e o docente da educação superior não está imune a tal processo.

O trabalho docente vem se modificando à medida que a educação superior está passando por transformações significativas, sobretudo a partir do final dos anos 1990, recebendo nas últimas décadas uma atenção especial, em função do papel que lhe vem sendo atribuído, enquanto propulsora do desenvolvimento econômico. O estudo das atividades que esse trabalhador passa a desempenhar tem despertado interesse de diferentes pesquisadores, com matizes teórico-políticas diferenciadas. Quando se trata do trabalho do professor da educação superior, a questão ganha contornos específicos, tendo em vista as funções que esse nível de ensino representa no crescimento de um país, na produção do conhecimento, da ciência e da tecnologia, elementos fundamentais para o desenvolvimento social e econômico. (MAUÉS, 2010, p. 142).

Sem ignorar as especificidades do trabalho docente, demonstramos que as mudanças em curso afetam a totalidade do trabalho. Por isso, investigamos o trabalho docente universitário diante da crise atual do capital e evidenciamos que as transformações oriundas da reestruturação do modo de produção capitalista impunham alterações, também, no trabalho de professores universitários. Nesse sentido, elucidamos que o processo de precarização, intensificação, exigência de comportamentos psicoemotivos em prol do capital, entre outras questões, experimentado pelo trabalhador docente universitário tem relação orgânica com as mutações no mundo do trabalho. Como particularidade da realidade fenomênica, o trabalho docente na educação superior em geral e, especialmente, nas universidades federais é manifestação orgânica da totalidade socio-histórico do capitalismo contemporâneo. Assim,

sem dicotomizar a parte do todo, buscamos apreender o trabalho docente na realidade dialética que o comporta.

Ao tratarmos o trabalho docente como fração da classe-que-vive-do-trabalho, não ignoramos a sua natureza e especificidade: trabalho imaterial, podendo ser produtivo (quando explorado no setor privado) e improdutivo (quando desenvolvido em instituições públicas). Entretanto, também observamos que com o processo privatização/mercantilização da universidade pública, com a venda de serviços e cursos, e especialmente com a existência de projetos de pesquisa financiados por empresas privadas, com apropriação privada do conhecimento produzido pelos professores envolvidos em tais projetos, a tese do trabalho docente improdutivo nas universidades públicas necessita de melhor análise. Entendemos que, a priori e predominantemente, o trabalho docente em tais instituições permanece improdutivo, mas em algumas situações, fruto da privatização/mercantilização, esse trabalhador acaba sendo diretamente explorado pelo capital, gerando mais-valia, ou seja, sendo de alguma forma trabalho produtivo.

Demonstramos também como o processo de privatização/mercantilização da universidade pública, afetando o trabalho docente, é parte do processo de contrarreforma da educação superior e das políticas sociais em gerais. Como resposta à crise estrutural do capital, experimentamos globalmente o processo de retração das políticas sociais com a transformação de outrora direitos sociais em serviços mercantilizados. Para os países da periferia capitalista, como o Brasil, esse processo tem se evidenciado mais virulento, visto que há dívidas sociais históricas em função da submissão político-econômica que marcam nossa formação. Para a educação superior brasileira, a adoção das políticas neoliberais, a partir da última década do século passado, tem implicado no aprofundamento do controle mercantil sobre tal nível de ensino.

Com isso, “o *lócus* do trabalho docente de ensino superior vem sendo progressivamente privatizado, por meio de dois movimentos complementares.” (MANCIBO & LIMA, 2012, p. 129). O primeiro e mais evidente movimento é a expansão do mercado de ensino superior onde, em âmbito mundial, cerca de 30% das matrículas estão na iniciativa privada e no caso brasileiro, como vimos no capítulo terceiro, esse percentual é superior a 70%. Já o segundo movimento, analisado em pormenores nesta tese, é a privatização/mercantilização que vem ocorrendo no interior das instituições públicas.

Como expressamos na epígrafe do segundo capítulo, fazendo referência à Bertolt Brecht, até mesmo o conhecimento, a sabedoria e o pensamento tendem a ser privatizados no

modo de produção capitalista. Na conjuntura atual, explicitada ao longo desta Tese, identificamos essa tendência também presente nas universidades federais brasileiras. Especialmente no âmbito da UFPA, a pesquisa nos revelou que a formação, o conhecimento e o pensamento produzidos na universidade, para parte dos professores entrevistados, inserem-se nessa lógica privatizante do capital. Entretanto, essa investigação evidenciou também que tal processo não se dá sem contradições dos próprios professores, ao afirmarem/defenderem a tendência hegemônica, sobretudo, por parte daqueles que se colocam contra o movimento.

Em nossa pesquisa, também caracterizamos o trabalho docente na educação superior brasileira, na Região Norte e no Estado do Pará, para focalizar nosso estudo no âmbito da UFPA. Para tal, utilizamos como indicadores analíticos a categoria administrativa, o regime de trabalho e a titulação docente, no contexto da expansão das matrículas e IES no período de 1997 a 2011. Essa análise permitiu-nos perceber como a expansão privado-mercantil sustenta-se no processo de intensificação e precarização do trabalho docente, visto que as matrículas tem elevadíssima expansão (246,4%), aos moldes da educação terciária, conforme preconiza o Banco Mundial, e as funções docentes tem crescimento em patamares consideravelmente menores (116,8%).

Evidenciamos que a tendência expansionista do mercado capitalista, identificada por Marx e Engels (2010) já no *Manifesto Comunista* em 1848, tende a submeter todas as formas de produção e organização política aos interesses do livre mercado. Assim, demonstramos que não apenas o “Ver-o-Peso” será destruído para a construção de um “Shopping Center”, como expressamos na epígrafe do terceiro capítulo desta tese, pois a também Universidade Federal do Pará vivencia a tendência de transformação do público em espaço privado-mercantil, com a mudança da própria concepção de educação pública, conforme destacaram alguns dos professores entrevistados em nossa pesquisa.

Considerando esse contexto de privatização/mercantilização da universidade pública, analisamos o trabalho docente no âmbito específico da expansão das matrículas em cursos de graduação nas universidades federais.

Ao analisarmos a política de expansão do ensino superior pública, em especial nas IFES, identificamos duas ações governamentais adotadas nessas Instituições que afetam diretamente o trabalho docente: a instituição da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), no governo de Fernando Henrique Cardoso, e a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. (CHAVES, 2008, p. 76).

Elucidamos como tais ações consubstanciaram-se em políticas com princípios privado-mercantis na condução das universidades públicas federais. A GED, instituída em 1998 (mantendo sua lógica produtivista até 2004) e extinta em 2008 (com a criação da Gratificação Temporária para o Magistério Superior, conforme estabeleceu o Artigo 18 da Lei 11.784/2008), introduziu uma lógica individualista, meritocrática e produtivista no controle do trabalho docente. Por sua vez o REUNI, instituído em 2007, consubstanciou-se em “contrato de gestão” entre o MEC e as universidades federais para, principalmente, expansão das matrículas em troca de complementação financeira e contratação de docentes e técnico-administrativos. Como demonstramos, a GED e o REUNI consubstanciaram-se em ações que induziram à intensificação do trabalho docente, com condições precárias.

No resultado dessas políticas vimos que, no período de 1998 a 2011 a UFPA, registrou-se um crescimento de quase 60% nas matrículas em cursos de graduação e menos de 40% no quadro docente efetivo. O processo de intensificação foi explicitado na distribuição dessa expansão entre capital e interior: na capital o percentual de matrículas cresceu 28,9% e de professores efetivos aumentou apenas 8%, já no interior aparentemente poder-se-ia considerar que houve redução da intensidade de trabalho, por causa do crescimento de 495,2% no quantitativo de professores e 117,% nas matrículas de graduação, porém com menos de 30% do quadro docente da UFPA os *Campi* do interior detêm mais de 45% das matrículas. Além disso, o depoimento dos professores que atuam em tais *Campi* (Docente B e D), bem como de outros que já atuaram, evidencia que a intensificação do trabalho docente nos *Campi* do interior do estado do Pará tem sido permanente, desde o início do processo de interiorização da UFPA.

Ao consideramos a titulação e o regime de trabalho docente na UFPA, entendemos como positivo para estes trabalhadores a ampliação no percentual dos professores contratados em regime de tempo integral, especialmente com Dedicção Exclusiva, bem como no número de mestres e doutores. Entretanto, essa positividade não é acompanhada da melhoria salarial, pois, como denunciam os entrevistados, há uma perceptível desvalorização salarial que leva muitos docentes a procurarem mais trabalho alternativo para complementarem suas rendas.

Também analisamos a expansão da UFPA em termos de extensão, pesquisa e pós-graduação. Observamos que, no período desta análise, há um crescimento de 210% no número de professores envolvidos em projetos de extensão. Em 2011, quase 20% dos professores desta universidade participavam de tais projetos, enquanto em 1998 esse percentual era de apenas 7,5%. Isso também contribui, sobremaneira, para a intensificação do

trabalho. Entretanto, para além do ensino de graduação e da extensão universitária, a maior expansão da UFPA está nos cursos de pós-graduação.

Entre 1997 e 2011, as matrículas em cursos de especializações cresceram 160%. Além de contribuir para a intensificação do trabalho docente, essa expansão tem implicado no processo de privatização/mercantilização da universidade pública. Trata-se, como vimos, de um dos fortes mecanismos de aproximação da UFPA aos interesses do mercado, pois a maioria desses cursos são conveniados e autofinanciados. Moraes (2013) em estudo sobre tais cursos na UFPA, conclui que sua oferta atende aos preceitos relacionados com a lógica mercantil. Corroboramos essa compreensão e confirmamos “que os cursos de pós-graduação *lato sensu* autofinanciados e conveniados, vêm contribuindo para a mercantilização da educação superior no interior da UFPA.” (MORAES, 2013, p. 184).

A remuneração aos docentes que participam destes cursos surge em forma de bolsas, correspondentes ao número de disciplinas, orientações ou funções de coordenação desempenhadas. Lógica mercantil similar é adotada na participação dos docentes em outros programas e projetos, como foi o caso registrado nos cursos de formação de professores em licenciaturas oferecidas via FUNDEF/FUNDEB e posteriormente, ainda em vigor, no PARFOR. Em todos esses cursos, o “bônus” financeiro é correspondente à produção extra de cada professor envolvido, ou seja, quanto mais intensificar o trabalho, maior é a complementação salarial.

É importante frisarmos que, para além desse complemento salarial, a participação dos professores nos cursos de especialização conveniados e autofinanciados também é motivada pela garantia de condições de trabalho. De acordo com as entrevistas realizadas, percebemos que tais cursos não apenas se automantêm, mas servem como financiadores da infraestrutura física e material da Instituição, além de complementarem a remuneração dos professores envolvidos.

Identificamos também que a maior expansão em termos de matrícula foi registrada em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Entre 1997 e 2011 o número de matriculados nos cursos de mestrado registrou crescimento de 294,6% e no de doutorado foi acima de 1.100%. Nesse sentido, como explicitamos, os professores envolvidos em tais cursos estão entre aqueles que mais sofrem com o processo de intensificação do trabalho docente. A adesão docente a esse processo específico na pós-graduação *stricto sensu* dá-se em função do *status*, o reconhecimento acadêmico que, em grande medida, reflete a necessidade da meritocracia e produtivismo acadêmico. Por outro lado, os professores também entendem que

tais cursos são parte da responsabilidade e função social da universidade pública. Seja como for, os professores unanimemente reconhecem que estar na pós-graduação é intensificar ainda mais o trabalho docente, sem contrapartida remuneratória direta, logo se trata de uma “adesão voluntária”.

A expansão das matrículas em cursos de mestrado e doutorado também implicou na ampliação do percentual de professores envolvidos em projetos de pesquisa. Como sabemos, os professores da pós-graduação *stricto sensu* também desenvolvem projetos de pesquisa e, como vimos nas entrevistas, tais projetos sempre envolvem outros docentes que não estão nesses cursos. Assim, a expansão da pós-graduação implica em mais trabalho para os professores diretamente envolvidos, mas também para aqueles que, de alguma forma se relacionam, ainda que indiretamente, com tais cursos. Enquanto em 1997 pouco mais de um quarto do corpo docente da UFPA estavam envolvidos em tais projetos, no ano de 2011 mais da metade dos professores eram pesquisadores.

Outra questão evidenciada na pesquisa é que se consolida no trabalho docente, especialmente no âmbito na pesquisa e pós-graduação *stricto sensu*, a exacerbação da meritocracia individual e produtivismo acadêmico. “Essa situação tem estabelecido uma nova forma de convivência entre os professores, criando desconfianças, acirrando competitividades e produzindo, em grande escala, com exceções, produções que são apresentadas em forma de artigos ou comunicações” (MAUÉS, 2010, p. 157). Tal processo transpõe para o trabalho docente desenvolvido em universidades federais os princípios mercantis, inserindo-se no contexto macro de privatização/mercantilização do trabalho docente nas instituições de educação superior públicas.

A parte mais visível desse processo está na venda direta de cursos e serviços pela universidade para o setor privado. Como destacamos, os cursos de especialização financiados e autofinanciados, afinam-se aos preceitos do Banco Mundial para a oferta do ensino superior nas instituições públicas. Além disso, também a aproximação com as empresas, via, por exemplo, a execução de projetos de pesquisas por elas financiadas, insere-se na lógica de privatização da universidade pública. Essas ações são induzidas diretamente pelas políticas governamentais e alteram, como reconhecem os próprios professores, o trabalho docente universitário.

A idéia da “modernização racionalizadora” introduzida nas universidades federais por meio da prestação de serviços tem provocado alterações no trabalho docente que se transforma em mercadoria a ser vendida no mercado. Dessa forma, a universidade estimula a busca pela maior

“eficiência e produtividade” por meio da intensificação do trabalho docente que, pelo próprio “esforço individual”, consegue tornar-se mais “produtivo” captando recursos no mercado através da venda de seus serviços. (CHAVES, 2006, p. 8).

Diante dessas mudanças, também identificamos a concepção de universidade dos trabalhadores docentes apontando diferenças e semelhanças a partir dos indicadores de autonomia universitária, prestação de serviços, relação da universidade com mercado, bem como a função social da universidade, envolvendo a concepção de universidade pública. Essa identificação, um dos focos centrais de nossa tese, permitiu-nos analisar como os professores têm interagido com as mudanças em curso, as quais transpõem para a universidade pública o modelo privado-mercantil que intensifica e precariza o trabalho docente universitário. Tal identificação e análise se deu a partir das entrevistas semiestruturadas que realizamos com professores da UFPA.

Como elucidamos no último capítulo desta tese, a concepção de autonomia universitária tem relação direta com a função social que os professores atribuem à universidade pública. Assim, percebemos a existência de duas grandes concepções de universidade e, conseqüentemente, autonomia universitária. Por um lado, 4 (quatro) professores (A, B, C e D), equivalentes à metade dos docentes entrevistados, entendem claramente o processo de privatização e mercantilização da universidade pública, com a submissão da instituição aos interesses do mercado. Esses docentes identificam que essa tendência vai na “contramão” da função social a ser desempenhada por tal instituição e interfere na autonomia da universidade. Por outro lado, 2 (dois) professores (F e H), também com bastante lucidez, defendem a necessidade de aproximação da universidade com o mercado, seja através do atendimento das demandas formativas exigidas pelo mercado de trabalho, ou ainda, por meio da aproximação direta com as empresas para responder também às necessidades de pesquisa e inovação. Essa aproximação, necessária para o cumprimento da função da universidade pública na aceção de tais docentes, não interfere a priori na autonomia universitária.

Em linhas gerais, evidenciamos que o trabalho docente é afetado pela transposição da autonomia para a heteronomia universitária. Entretanto, tal processo de transitoriedade não ocorre sem resistências por parte dos professores, visto que muitos denunciam tal lógica como degradante para o trabalhador docente e problemática para o cumprimento social da universidade, no atendimento de interesses coletivos. Assim, entendemos que

También es importante mencionar que la transición de la universidad autónoma a la universidad heterónoma no es un proceso que ocurre siempre

forma lineal, automática y carente de conflictos, ni es un proceso impulsado exclusivamente por actores externos. Por el contrario, se trata de un proceso complicado y lleno de marchas y contramarchas, apoyado y resistido tanto por fuerzas universitarias como extra-universitarias, y que a menudo tropieza con obstáculos de diverso tipo. (SCHUGURENSKY, 2002, p. 118).

Essa noção de universidade heterônoma é decorrente, sobretudo, da consolidação da instituição enquanto prestadora de serviços, seja para o próprio governo federal e outros entes ou órgãos públicos, seja diretamente para o mercado, via venda de cursos e outros serviços para estudantes ou empresas privadas. No âmbito geral, essas ações limitam a autonomia universitária e, no âmbito específico, também retiram a autonomia docente no desenvolvimento de suas atividades. Cabe destacar que, pelos depoimentos, percebemos que inclusive o controle docente sobre o processo de ensino-aprendizagem fica extremamente prejudicado nas especializações autofinanciadas, bem como nos cursos de formação de professores ofertados pelo PARFOR. Em todos esses casos, a lógica do mercado modifica negativamente o trabalho docente universitário.

Em decorrência da própria concepção de autonomia ou heteronomia universitária, os professores definem suas posições sobre a introdução da lógica privado-mercantil na universidade pública, a partir da venda de serviços. Essa posição tem como manifestação mais explícita a própria definição do que seja universidade pública, tendo como parâmetro central a questão da gratuidade. Para a maioria dos professores (A, B, C, D, E e G), a noção de público pressupõe gratuidade, logo contrários às cobranças de taxas, mensalidades ou venda de serviços em geral no mercado. Porém, nos depoimentos de 2 (dois) docentes, manifesta-se o mesmo discurso dos organismos financeiros internacionais, a defenderem tais cobranças como mecanismo de captação de recursos para as instituições públicas, ou seja, o caráter de pública não implica a gratuidade.

Enfim, concluímos que dentre as consequências principais da contrarreforma da educação superior brasileira no trabalho docente nas universidades públicas federais está o processo de intensificação e precarização. A expansão da UFPA, explicitada no terceiro capítulo, e a crescente adoção dos mecanismos privado-mercantis por essa instituição, tem implicado na sobrecarga de trabalho aos professores. Para responder às demandas de mais-trabalho os professores ampliam o tempo de trabalho e, simultaneamente, reduzem o tempo livre, o tempo de lazer. Assim, o conjunto dos professores enfatizou que já é comum os docentes universitários trabalharem em casa, aos sábados, domingos, feriados e até mesmo em suas férias.

Essa ampliação do tempo de trabalho para além da jornada regulamentar, ainda que maior para os docentes que atuam em cursos de mestrado e doutorado, está presente no conjunto do trabalho docente. Como indicamos para os docentes que estão na pós-graduação *stricto sensu*, em geral, essa intensificação se dá em função das exigências de produtivismo acadêmico estabelecido por órgãos externos à universidade, especialmente a CAPES. Para os docentes que atuam apenas nos cursos de graduação, a intensificação advém da participação em cursos de especialização, cursos e programas específicos (como a UAB e o PARFOR), comumente com retribuição financeira extrassalário. Em todos os casos, reiteramos, são os princípios privado-mercantis, exacerbados na crise estrutural do capital, a nortear e controlar o trabalho docente universitário.

Além disso, também como destacou o conjunto dos professores entrevistados, outra característica do trabalho docente na UFPA é a sua precarização. Como pressupomos desde o princípio desta pesquisa, a expansão da universidade pública, expressa principalmente na ampliação das matrículas em cursos de graduação e pós-graduação, consubstancia-se para além da intensificação do trabalho docente, na sua crescente precarização. Ainda que, no caso da UFPA, o percentual de professores contratados em regime parcial ou temporariamente tenha reduzido significativamente, isso não implicou na ausência ou redução da precarização do trabalho. O conjunto dos participantes da pesquisa destaca que o salário dos professores das universidades públicas perdeu poder aquisitivo ao longo dos anos. Além disso, as condições de trabalho, em termos de infraestrutura física e material, também são denunciadas por suas precariedades, evidenciando que também nas instituições públicas o trabalho docente é dificultado em função da ausência de condições adequadas para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a partir da pesquisa que realizamos, corroboramos com a compreensão de que

A precarização pode ser considerada uma palavra-chave para designar as condições de trabalho no ensino superior brasileiro, sobretudo quando se reporta às condições materiais. Embora a força de trabalho docente nesse nível de ensino esteja cada vez mais qualificada, o trabalho é dificultado pela precariedade das condições em que é produzido. (SILVA, 2012, p. 197).

Diante do processo de privatização/mercantilização da universidade pública, com a intensificação e precarização do trabalho docente, analisamos também como os docentes concebem a organização sindical, especialmente para avaliarmos como o assunto é considerado, no enfrentamento coletivo de tal processo. Partimos da perspectiva que considera o sindicato uma organização coletiva e instrumento de luta da classe-que-vive-do-

trabalho. Também consideramos que, diante da crise estrutural do capital, com o processo de reestruturação produtiva e avanço das políticas antissindicais de cunho neoliberal e a reificação do indivíduo liberal-burguês, o sindicalismo encontra-se em crise. “É desse modo que surge, em sua plenitude histórica, sob a mundialização do capital, a crise do sindicalismo moderno, considerado um dos principais baluartes de resistência da classe operária contra as usurpações cotidianas do capital.” (ALVES, 2000, p. 83).

Nessa conjuntura macroestrutural (de crise do capital e do sindicalismo autônomo e classista) e específica do trabalho docente nas universidades federais brasileiras (com a crescente introdução dos mecanismos privados e mercantis na gestão universitária e no controle e desenvolvimento do próprio trabalho dos professores), identificamos que a concepção dos professores sobre o sindicato aponta em duas direções. Por um lado, há professores que defendem uma organização anticlassista, com o sindicato enquanto colaborador do Estado (no caso dos docentes das instituições públicas), que atua, no limite, na defesa dos interesses da categoria docente, sem perder de vista um papel assistencial na solução dos problemas sociais. Essa posição é explicitamente defendida pelo Docente F e, em essência, é também a concepção de outros professores (G e H).

Em contrapartida, há professores que reivindicam uma organização sindical autônoma, classista, que organize a categoria docente para lutar por seus interesses coletivos. Tal posição é defendida pelos docentes (A, B e C) que tinham, na ocasião da pesquisa, envolvimento ativo com a organização sindical dos professores da UFPA, ou seja, na Adufpa, Seção Sindical do ANDES-Sindicato Nacional. Também essa é a concepção de outro professor (D) que, mesmo sem nunca ter sido sindicalizado, entende a importância do sindicato autônomo, independente de patrões e governos.

Porém, cabe registrarmos que para além da concepção de organização sindical ou a participação no Movimento Docente (MD) a grande maioria dos professores consideram importante o sindicato da categoria. Percebemos que, com exceção do Docente F, a ADUFPA e o ANDES-SN, são reconhecidos e respeitados pelos professores entrevistados.

O estudo que realizamos dessas questões que envolvem o trabalho docente universitário, perpassou por uma questão central para a pesquisa que desenvolvemos. Trata-se da análise sobre os fundamentos políticos-ideológicos do trabalho, desenvolvido por professores universitários. Considerando o conjunto dos discursos que ouvimos e analisamos na presente tese, chegamos à conclusão que esses fundamentos estão ancorados em duas perspectivas ou visões de mundo, de ser humano e de sociedade.

Na primeira perspectiva, identificamos a visão de mundo hegemônica, controlada pelo capital. Parte dos professores compartilha a noção de formação humana individualista, centrada na meritocracia individual, na privatização das relações sociais, com a “submissão” da universidade pública aos interesses privado-mercantis. Essa compreensão, em essência, ignora que o trabalho docente universitário está submetido às condições objetivas da sociedade capitalista. Além disso, compreende-se a sociedade atual como a somatória de indivíduos isolados, ou seja, não se concebe que

[...] no sistema socioeconômico capitalista, o direito e o Estado individualizam os membros potenciais das classes sociais antagônicas justamente para impedir a emergência política dessas classes sociais; ou, noutras palavras, para sufocar o conflito político de classe. Portanto, categorias como as de “sujeito de direito” e de “cidadão”, ao individualizarem os membros das classes sociais antagônicas, contribuem para o sufocamento do conflito social fundamental da sociedade capitalista. (SAES, 2012, p. 13-4).

Em contraposição a essa compreensão, há professores que entendem de forma crítica a universidade e o trabalho docente inserido na sociedade capitalista. Tais docentes são os mesmos que entendem o sindicato no contexto da luta de classes, enquanto instrumento dos trabalhadores. Essas e outras posições evidenciam que uma parte do corpo docente das universidades federais compartilha uma visão de mundo antagônica ou, no limite, diferente do modo de produção capitalista. “Em tempos de defesa apologética do particular, do fragmentário, do microscópico, da idéia, da subjetividade e da irracionalidade, não temos motivo algum para ficar na retaguarda” (LOMBARDI, 2005, p. 34) e para “partimos para a ofensiva” o primeiro passo é identificarmos ainda estarmos numa sociedade de classes, controlada pelo capital.

Identificamos que exatamente a metade dos professores tem aproximação com essa segunda visão de mundo. Entretanto, a maioria destes tem relação direta e ativa com o movimento docente. Como sabemos, esse envolvimento não é tendência no atual cenário das universidades públicas e no mundo do trabalho em geral. Consideramos que a maioria dos professores da UFPA e das universidades federais, está representada pelo/no discurso dos docentes que defendem a visão de mundo hegemônica, a qual induz à privatização/mercantilização da universidade pública.

Nesse sentido, duas questões merecem destaque. A primeira: precisamos considerar que parte dos professores que defendem a tendência hegemônica, também apresenta em seu discurso elementos contra-hegemônicos. Como vimos os depoimentos dos Docentes E e G também afirmam a necessidade da universidade não estar voltada exclusivamente para o

mercado, ou ainda, que a educação pública precisa ser gratuita. A segunda questão: nem todos os professores que apresentam uma visão crítica da situação das universidades públicas brasileiras, e, ainda, defendem uma organização sindical classista e autônoma, estão vinculados ao sindicato. Como vimos, o Docente D, apesar de seu discurso ter semelhanças aos professores que têm atuação no MD, nunca foi sindicalizado.

De toda forma, o estudo realizado nos permite afirmar que, hegemonicamente, os professores da UFPA reafirmam a “cultura acadêmica privatista” (NAIDORF, 2005). Assim, pesquisa que desenvolvemos confirmou a nossa hipótese de que a contrarreforma da educação superior, enfatizando a privatização/mercantilização da universidade pública, se efetiva principalmente por meio do trabalho docente. Nesse processo, os professores identificam as mudanças em seu trabalho, porém, hegemonicamente, não percebem que essas modificações estão articuladas à estrutura-societal-capitalista, ou seja, legitimam tais mudanças e o modo de produção moderno. Entretanto, precisamos complementar essa tese com a seguinte questão: a implementação da contrarreforma, ao transpor a lógica privado-mercantil para as universidades federais, não ocorre sem a resistência dos professores. A pesquisa evidenciou que o trabalho docente universitário insere-se no contexto da luta de classes e, assim sendo, essa resistência também implica na reafirmação de uma universidade pública, gratuita que esteja diretamente vinculada aos interesses da classe-que-vive-do-trabalho.

Para nós essa é realização maior desta pesquisa, visto que para além de um importante trabalho acadêmico, ela representa o aprofundamento da compreensão da realidade objetiva em que se insere o trabalho docente na universidade para fortalecimento da luta em defesa destes trabalhadores, vinculadas ao enfrentamento do conjunto da classe a que pertencemos. Nesse sentido, é indispensável retomarmos a conclamação feita por Marx & Engels (2010), que utilizamos na epígrafe desta tese: “Proletários de todos os países, uni-vos!”¹¹³. E para não restar qualquer dúvida de quem está sendo conclamado, poderíamos “atualizar” o chamado: “Classe-que-vive-do-trabalho de todos os países, uni-vos!”

Por fim, queremos registrar nossa compreensão sobre a necessidade de outros estudos dessa natureza, sabendo que o conhecimento que produzimos sobre a participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior, não se esgota com nossa Tese. Ainda que consideremos a pesquisa ter sido realizada no âmbito do trabalho

¹¹³ Cabe destacar que em nota de Engels à edição inglesa do Manifesto Comunista, publicada em 1.888, há registro de uma concepção ampliada de quem seja o proletário: “*Por proletariado [entende-se], a classe dos assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver.*” (MARX & ENGELS, 2010, p. 40).

docente em 1 (uma) universidade federal específica (como a UFPA) e revele tendências da totalidade, entendemos que não é possível concebermos os resultados encontrados enquanto realidade universal. Por essas e outras questões reiteramos a realização de outros estudos diante da complexidade do fenômeno e, sobretudo, do aprofundamento da crise do capital. Dentre as possibilidades de estudos futuros reconhecemos que está a necessidade de aprofundamento da investigação empírica sobre a captura da subjetividade docente no contexto da contrarreforma da educação superior.

REFERÊNCIAS

ALCÁNTARA, Armando; SILVA, Mônica Aparecida da Rocha. Semejanzas y diferencias en las políticas de educación superior en América Latina: cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile e México. In: SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2006, p. 11-26.

ALGEBAILLE, Maria Emília Bertino. Expansão da educação superior: traços de uma inclusão seletiva no cenário educacional brasileiro. In: VIEITZ, Cândido Giraldez; BARONE, Rosa Elisa Mirra (Org.). **Educação e políticas públicas: tópicos para o debate**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 93-119.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

_____. **A condição de proletariado: a precariedade do trabalho no capitalismo global**. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2009.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Linguagem, dialogismo e polifonia: as vozes bakhtinianas. In: CORRÊA, Paulo S. de A. (org.). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006, p. 245-64.

ANDES-SN. **Cadernos Andes: Proposta do ANDES-SN para a universidade brasileira**. Número 2, 4ª edição (atualizada e revisada). Brasília: ANDES-SN, 2013.

ANTUNES, Ricardo. A substância da crise e a erosão do trabalho. In: SAMPAIO JR, Plínio de Arruda (Org.). **Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2005a.

_____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005b.

. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2ª edição. Campinas-SP: _____. Autores Associados, 2005c.

_____. Trabalho e superfluidade. In: In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3ª edição. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002.

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

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

APPLE, Michael W. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Mariela. Concepciones del espacio público y sentido común em la educación superior. In: LEVY, Betina; GENTILI, Pablo (Org.). **Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina**. Buenos Aires: ClacsoLibros, 2005.

AVILA, Sueli de Fátima Ourique de. **Mercantilização do Ensino Superior: as consequências das mudanças produtivas para os docentes do ensino superior**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UERJ/CEH/FE, 2010.

AVILA, Sueli de Fátima Ourique de; RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LÊDA, Denise Bessa. Trabalho docente na Anped: análise da produção científica. *Inter-Ação*, v. 36, n. 1, jan./jun. 2011, p. 63-80.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D.C.: 1995.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set./dez. 2008, p. 423-436.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BELLONI, Isaura. Educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

BENTANCUR, Nicolás. Las políticas públicas de educación superior en América Latina a finales del siglo XX. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (org.). **Educación superior:**

avaliação da produção científica. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 2000, p. 13-38.

BERTOLDO, Edna; SANTOS, Mônica. Trabalho docente e luta de classes. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (org.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

BERTOLIN, Júlio Cesar G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 237-248, mai./ago. 2011.

BOITO JÚNIOR, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. *Crítica Marxista*, n. 17, p. 10-36, 2003. Disponível em <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica17-A-boito.pdf>>. Acesso em: 25/04/2012.

BOSI, Antônio de Pádua. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. *Educ. Soc.*, Dez. 2007, vol.28, n.101, p.1503-1523. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 07.05.2010.

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

BOSI, ANTONIO. Avaliação, carreira e trabalho docente no ensino superior público: para onde vamos? *Educere et Educare – Revista de Educação*, vol. 5, n. 10, p. 1-16, set./2010.

BRASIL. *Lei n. 12.425, de 17 de junho de 2011*. Diário Oficial da União. Brasília: 2011a. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112425.htm>. Acesso em 22/02/2012.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano mais Brasil, mais desenvolvimento, mais igualdade, mais participação: PPA 2012-2015**. Mensagem Presidencial. Brasília: MP, 2011b.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *DadosGov. Educação. Prouni – Programa Universidade para Todos*. Brasília: MPOG, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010. Disponível em: <<https://i3.gov.planejamento.gov.br/dadosgov/>>. Acesso 05.02.2012.

_____. *Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006*. Diário Oficial da União. Brasília: 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em 15 jul. 2012.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Araújo. A supremacia da iniciativa privada na expansão do ensino superior: realidade brasileira e repercussões no RN. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira; CHAVES, Vera Lucia Jacob (Org.). **Política de**

expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011, p. 15-38.

CAFARGO, Renata. Título atrapalha professor doutor nas universidades particulares. *O Estado de São Paulo*, 19.06.2005. Disponível em: <www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/65377/1/noticia.htm>. Acesso em: 15.01.13.

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, 31^a, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: 2008. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10.05.2010.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Execução Orçamentária*. Brasília: Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados/PRODASEN, 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/loa>>. Acesso em: 19.03.2012.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A universidade na região amazônica: um estudo sobre a interiorização da UFPA. *Ver a educação*, v. 4, n. 1, jan./jun. 1998, p. 31-60. Disponível em <<http://www.ufpa.br/ce/veraeducacao/>>. Acesso em 20.05.2013.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de *et al.* UFPA: um modelo de universidade multicampi para a Amazônia. IN: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006, p. 185-199.

CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo *et al.* **Educação: de direito de cidadania a mercadoria.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 727-731, set. 2003.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Vicente Sisto. Flexibilización laboral de la docência universitaria y la gest(ac)ión de la universidad sin órganos: un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad. In: GENTILI, Pablo; LEVY, Bettina (Org.). **Espacio público y privatización del conocimiento:** estudos sobre políticas universitarias en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2^a edição. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

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. Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-graduação [Dissertação de Mestrado]. Juiz de Fora: Universidade Feral de Juiz de Fora, 2009.

CASTRO, Alda Maria D. A.; CABRAL NETO, Antônio. Educação a distância como estratégia de expansão do ensino superior no Brasil. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org.). **Políticas de educação superior no Brasil:** velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 85-108.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999, p. 179-189.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999, p. 211-222.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1981.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **Liberalismo e educação em debate**. São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 1-60.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de gestão e financiamento da expansão das universidades federais via precarização do trabalho docente. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: Edufpa, 2008.

_____. O público e o privado na educação superior brasileira: a privatização da universidade pública. In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Ronalda Barreto (org.). **A ideia de universidade: rumos e desafios**. Brasília: Liber Livros, 2006, p. 67-90.

_____. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA**. Doutorado em Educação. [Tese de Doutorado]. UFMG, 2005.

_____. **Poder do Estado e poder docente: um olhar sobre o movimento docente na UFPA**. Belém: SPEP/Graphitte, 1997.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRITO, Belmiro Gil. Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: diferenças e convergências. In: _____ (Org.). **Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências atuais**. Lisboa: Educa, 2011, p. 117-142.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; CAMARGO, Arlete Monte de; MONTE, Emerson Duarte; MORAES, Valéria da Silva. A expansão da educação superior no Pará: cenário atual e tendências. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira; CHAVES, Vera Lucia Jacob (Org.). **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. São Paulo: Xamã, 2011, p. 39-64.

CHESNAIS, François. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: _____ (Org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 35-67.

CHILCOTE, Ronald H. **Influências trotskistas sobre a teoria do desenvolvimento da América Latina**. *Revista de Ciências Sociais*. 2009, vol. 40, n. 1, p. 73-98.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; _____ (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

CITELLI, Adilson. Bertolt Brecht: comunicação, poesia e revolução. *Comunicação & Educação*, Ano XII, n. 2, maio/ago. 2007, p. 109-12.

COGGIOLA, Osvaldo. **Governo Lula: da esperança à realidade**. São Paulo: Xamã, 2004.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CORIAT, Benjamin. **Pensa pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: Revan; UFRJ, 1994.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educ. Soc.*, vol. 25, n. 88, Especial Out. 2004, p. 795-817. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>. Acesso em: 17.11.11.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação superior na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma nova reforma? In: CATANI, Afrânio (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XX**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 75-81.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: _____ (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011, p. 17-27.

DEMIER, Felipe. **O fenômeno da “autonomização relativa do Estado” em Trotsky e Gramsci: “bonapartismo” e “cesarismo”**. 6º Colóquio Internacional Marx e Engels, 2009. GT 2: Os marxismos. Anais eletrônicos... Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/o-fenomeno-da-autonomizacao-relativa-do-estado-em-trotsk.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2010.

DIAS, Edmundo Fernandes. “Reestruturação produtiva”: forma atual da luta de classes. *Outubro – Revista do Instituto de Estudos Socialistas*, n. 1, p. 45-52, 1999. Disponível em <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/01/out01_03.pdf>. Acesso em: 01/12/2010.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1999.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: UNESP; Boitempo Editorial, 1997

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ESTEVE, José Manoel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru-SP: Edusc, 1999.

FARIAS, Laurimar de Matos. **O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior**: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA. Belém, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGED/ICED. Universidade Federal do Pará.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; INEP, 2000.

_____. A dimensão histórico-política da nova Lei de Diretrizes e Bases e a educação superior. In: CATANI, Afrânio (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XX**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 55-73.

FÉLIX, Jorge. Mestres viram doutores e acabam demitidos em universidades privadas. *Valor Econômico*, 19.09.12. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=58740>. Acesso em: 15.01.13.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4ª ed. São Paulo: Global, 2009.

_____. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª edição. São Paulo: Globo, 2005.

_____. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Européia nos papéis sociais da universidade. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **O campo universitário no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FIORI, José Luís. **O vôo da coruja**: para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Economistas, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de educação**: um estudo introdutório. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo do avesso**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____ (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2004.

GOMIDE, Denise Camargo; SOUZA, Daniela Moura Rocha; SANTOS, Wilson da Silva. Estado e educação no período do nacional-desenvolvimentismo: 1945-1964. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal de João Pessoa. *Anais eletrônicos*. João Pessoa, 2012, p. 1114-1126. Disponível em <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.27.pdf>. Acesso em 28/10/2012.

GONZÁLEZ, Silvia Tamez & DOMÍNGUEZ, Josué Federico Pérez. **El trabajador universitario: entre o malestar y la lucha**. *Educ. Soc.*, mai/ago. 2009, vol.30, n.107, p. 373-387. Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso em: 07.05.2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 5ª edição. Porto Alegre: L&PM, 1985.

GUIMARÃES, André Rodrigues. **O papel da escola na sociedade capitalista: as percepções de professores de jovens e adultos**. Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional [Dissertação de Mestrado]. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2008.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE, Emerson Duarte; MORAES, Valéria Silva de. A expansão da educação superior no Brasil: análise a partir dos Programas nacionais PROUNI e FIES. XX Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br: Políticas de educação superior no Brasil – expansão, acesso e igualdade social. Anais... João Pessoa, UFPB, 2012. 1 CD-ROM.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE, Emerson Duarte; SANTIAGO, Salomão Nunes. Expansão e financiamento da educação superior pública brasileira: perspectivas para o novo PNE (2011-2020). *Universidade e Sociedade*, ano XXI, nº 48, julho de 2011, p. 21-31.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. 2ª edição. São Paulo: Global Editora, 1983.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **O neoliberalismo: história e implicações**. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2011b.

_____. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 16ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **A produção capitalista do espaço.** 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2006.

HELENE, Otaviano. A privatização do ensino superior. *Brasil de Fato*, n.441, 16 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/7136>>. Acesso em: 19/05/2013.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos:** o breve século XXI: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **A sociedade global.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

IGUTI, Aparecida Mari. A traição nas relações de trabalho da universidade. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v. 6, n. 11, 2002, p. 89-104. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/icse/v6n11/06.pdf>. Acesso em: 26/05/2012.

INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. *Censo da Educação Superior 2011*. Brasília: INEP, 2012a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2011.zip>. Acesso em 18.11.2012.

_____. *Investimentos públicos em educação:* indicadores financeiros educacionais [2000-2010]. Brasília: INEP, 2012b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/estatisticas/gastos_educacao/docs/indicadores_financeiros/pib_direto_nivel.xls>. Acesso em 26.05.2012.

_____. *Sinopse estatística da educação superior 1995*. Brasília: INEP, 1996. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_1995.xls>. Acesso em 18.01.2013.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KOBER, Claudia Mattos. **Qualificação profissional:** uma tarefa de Sísifo. Campinas: Autores Associados, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990:** uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2004, p. 77-95.

_____. Desafios teórico-metodológicos na relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e a crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça.** São Paulo: Editora Claridade, 2003.

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, 29^a, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: 2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10.05.2010.

LEHER, Roberto. Para silenciar os *Campi. Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 25, n. 88, especial, p. 867-891, out./2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a11v2588>>. Acesso em 13/03/2013.

_____. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3^a edição. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002, 145-176.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Reformas e políticas:** educação superior e pós-graduação. Campinas-SP: Alínea, 2008.

LEMOS, Denise. Alienação no trabalho docente? O professor no centro das contradições. *Universidade e Sociedade*, ano XIX, n. 45, p. 27-37, jan./2010.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo.** São Paulo: Global Editora, 1980.

LIMA, Carlos Alberto Ferreira. Estado, financiamento público e crise. In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Ronalda Barreto (org.). *A ideia de universidade: rumos e desafios.* Brasília: Liber Livros, 2006, p. 91-135.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Expansão e reestruturação das universidades federais e intensificação do trabalho docente: o Programa REUNI. *Revista Políticas Públicas*, São Luís – MA, Número Especial, out. 2012, p. 441-452.

_____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do século. *Revista Katálisis*, vol. 14, nº1, Florianópolis, jan./jun. 2011.

_____. **Contra-reforma na educação superior:** de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. *Cadernos Especiais*, n. 30, 2006. Disponível em <<http://www.assistentesocial.com.br/novosite/cadernos/cadespecial30.pdf>>. Acesso em 21.10.2012.

_____. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). Nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 43-67.

LIMA, Rosângela Novaes; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A educação superior no Pará: 1991-2004. IN: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **Educação superior brasileira: 1991-2004 – Pará**. Brasília: INEP, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 1-38.

MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *RAE*, v. 51, n. 3, mai./jun. 2011, p. 244-254. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v51n3/v51n3a05.pdf>>. Acesso em: 13/06/2013.

MANCEBO, Deise. Expansão da educação superior no Brasil: trabalho docente e conflitos educacionais. IV Seminário da Rede Aste. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2013. Disponível em: <<http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Mancebo2013.pdf>>. Acesso em 28/01/2014.

_____. Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural. *Universidade e Sociedade*, Ano VIII, p. 51-59, fev. 1998. 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

_____. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de L. de A. (org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural. *Universidade e Sociedade*, Ano VIII, p. 51-59, fev. 1998. **Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 854-866, Especial – Out. 2004b.

_____. Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural. *Universidade e Sociedade*, Ano VIII, p. 51-59, fev. 1998.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente**. *Educ. rev.*, Dez 2006, n.28, p.37-53. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 07.05.2010.

MANCEBO, Deise; LÉDA, Denise Bessa. A privatização da educação superior no Brasil: impasses e desafios das políticas educacionais no estado neoliberal. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. *Anais...*, São Luís: 2005. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-privatizacao-da>

educacao-superior-no-brasil-impasses-e-desafios-das-politicas-educacionais-n.pdf>. Acesso em 13/02/2014.

MANCEBO, Deise; LIMA, Kátia Regina de Souza. Trabalho docente no contexto de expansão da educação superior. In: MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Org.). **Educação superior: expansão e reformas educativas**. Maringá: Eduem, 2012.

MARTINS, André Silva *et al.*. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, Carlos Eduardo. O Brasil e a dimensão econômico-social do governo Lula: resultados e perspectivas. *Rev. Katálysis*. Florianópolis. 10n. 1 p. 35-43 jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a05.pdf>>. Acesso em 20/04/2012.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Salário, preço e lucro**. 5ª edição. São Paulo: Centauro, 2008a.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I, Livro Primeiro: o processo de produção do capital, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I, Livro Primeiro: o processo de produção do capital, Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico**. Livro 4 de O Capital. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. 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: 10.05.2010.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar em Revista*, n. especial 1, p. 141-160, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/20468/13748>>. Acesso em: 17.11.11.

_____. Profissão e trabalho docente em tempos de reforma da educação superior. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (org.). **Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **O REUNI – Uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA**. Belém, 2012. Tese (Doutorado em Educação). PPGED/ICED. Universidade Federal do Pará.

_____. Os caminhos da Educação a Distância na UFPA. IN: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: Edufpa, 2008.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 69-82.

MENEZES, Mauro de Azevedo. Relações de Trabalho no contexto atual e na reforma trabalhista. *Caderno ANDES*, n. 22, jan. 2006, p. 39-41.

MERCADANTE, Aloizio. **O governo Lula e a construção de um Brasil mais justo**. São Paulo: Perseu Abramo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural**. Conferência de Abertura do II Encontro de São Lázaro. UFBA/FFCH, 2011. Disponível em: <http://www.ffch.ufba.br/IMG/pdf/Conferencia_Meszaros.pdf>. Acesso em: 20.10.11.

_____. **Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar**. São Paulo: Boitempo, 2010.

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

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MF/SRF [Ministério da Fazenda/Secretaria da Receita Federal do Brasil]. *Demonstrativo dos Gastos Tributários Estimativas Bases Efetivas 2009*. Brasília: MF/SRF, 2012. Disponível em: <www.receita.fazenda.gov.br/publico/estudotributario/BensTributarios/2009/DGTAC2009.pdf>. Acesso em 23.09.2012.

_____. *Demonstrativo dos Gastos Tributários Estimadas 2008*. Brasília: MF/SRF, 2011. Disponível em: <www.receita.fazenda.gov.br/Publico/estudotributario/BensTributarios/2008/DGTAC2008.pdf>. Acesso em 23.09.2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MONTE, Emerson Duarte. Trabalho docente na educação à distância: a UFPA como expressão do fenômeno. 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2010.

MORAES, Valéria Silva de. **A pós-graduação lato sensu da UFPA no contexto da mercantilização da educação superior**. Belém, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGED/ICED. Universidade Federal do Pará.

MURANAKA, Maria Aparecida; MINTO, Cesar Augusto. O Capítulo "DA EDUCAÇÃO SUPERIOR" na LDB: uma análise. *Universidade e Sociedade*, n.15, p. 65-75, fev. de 1998.

NAIDORF, Judith. La privatización del conocimiento público en universidades públicas. In: LEVY, Betina; GENTILI, Pablo (Org.). **Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina**. Buenos Aires: Clacso Libros, 2005.

NETTO, José Paulo. 2011. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2011a.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

_____. Uma face contemporânea da barbárie. Texto de comunicação na seção temática "O agravamento da crise estrutural do capitalismo. O socialismo como alternativa à barbárie". III Encontro Internacional "Civilização ou Barbárie", Serpa, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil Século XXI: propostas educacionais em disputa**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). Liberalismo e educação em debate. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, p. 205-24.

_____. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. 2ª edição. São Paulo: Xamã, 2000.

NOGUEIRA, André Magalhães. Universidade e regime de trabalho. *Documento de trabalho n. 56*. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2006. Disponível em: <http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_56.pdf>. Acesso em 29/05/2013.

OHNO, Taiichi. **O Sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala**. Porto Alegre: Bookman, 1997.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista. O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. Universitários, uni-vos. *Universidade e Sociedade*, ano 1, n. 2, novembro de 1991, p. 7-9.

OLIVEIRA, João Ferreira, *et al.* A reforma da educação superior e os mecanismos de parceria público-privada. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005, p. 323-348. Disponível em: <file:///C:/Users/Andre/Downloads/9760-29100-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em 13/03/2013.

PALHARINI, Francisco de Assis. Caderno NUPES: o novo protagonista na formulação teórica da política para o ensino superior. In: MOROSINI, Marília; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **A educação superior em periódicos nacionais**. Vitória: FCAA/UFES, 1998, p. 96-112.

PETRAS, James. O papel dos intelectuais na transformação social. In: RAMPINELLI, Waldir José; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar. **Universidade: a democracia ameaçada**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-27.

PINTO, Geraldo Augusto. **Organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. **Políticas de avaliação institucional da educação superior: o caso da Universidade Federal do Pará**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Pará: 2008.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais dos anos de 1990**. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 3ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2009, p. 219-34.

ROSSI, Wagner. **Capitalismo e educação**. 3ª edição. São Paulo: Moraes, 1986.

RUBIN, Isaak Illich. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAES, Décio Azevedo Marques de. O lugar da noção de sujeito na sociedade capitalista. *Lutas Sociais*, n. 29, p. 9-20, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://pucsp.br/neils/downloads/neils-revista-29-port/decio-azevedo-marques.pdf>>. Acesso em: 13.01.2014.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 69-94.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7ª edição. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SARAIVA, Margarida. Implementação dos princípios de Deming no ensino superior português. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*. Edição Especial, Vol. 1, n. 2, p. 84-109, julho. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004, p. 13-24.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SCARSO, Aline; AMARAL, Michelle. Professores frente à mercantilização. *Brasil de fato*. 19.12.12. Disponível em: <www.brasildefato.com.br/node/11371>. Acesso em 25.01.13.

SCHUGURENSKY, Daniel. Autonomía, heteronomía y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (Org.). **Reformas en los sistemas nacionales de educación superior.** La Coruña, Espanha: Netbiblo, 2002, p. 109-148.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. In: RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva; GUERRA, Antônio Fernando (Org.). **Ética e metodologia: pesquisa na educação.** Itajaí: Editora Univalde: Editora Maria do Cais, 2006.

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

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008a.

_____. Educação superior e diversidade regional no Brasil: o privado (mercantil) como fato de desigualdade e exclusão. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional.** Belém: Edufpa, 2008b, p. 15-46.

_____. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de L. de A. (org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 549-578, set./dez. 1995.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Antonio Ozaí. SILVA. Somos todos delinquentes acadêmicos. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 88, set./2008b. Disponível em <www.espacoacademico.com.br/088/88ozai.pdf>. Acesso em 10/12/2013.

_____. A corrida pelo Lattes. In: RAMPINELLI, Waldir José; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (org.). **Universidade: a democracia ameaçada.** 2ª edição. São Paulo: Xamã, 2005, p. 87-96.

SILVA JR. João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JR. João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, mai./ago. 2005, p. 5-28. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02.pdf>>. Acesso em 13/12/13.

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

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão**. Porto Alegre, 2008a. 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.

_____. Mutações do trabalho docente no Ensino Superior In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32ª, 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: 2009. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10.05.2010.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Solonildo Almeida da. **O caminho *lato sensu* da precarização do trabalho docente universitário na UECE**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UECE/CH/CESA/CMAPPS, 2005.

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.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLÉ, Antoni Pigrau. Las políticas del FMI y del Banco Mundial y los Derechos de los Pueblos. *Revista CIDOB d'AFERS INTERNACIONALS*, n. 29-30, p. 139-175. 1995.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____ (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

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**. Programa de Pós-graduação em Educação [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Pará. Belém: 2011.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social & enquete operária**. 4ª edição. São Paulo: Polis, 1985.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre a prática – Sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

UFPA [Universidade Federal do Pará]. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. *Anuário Estatístico*. Belém: UFPA, 1999, 2012. Disponível em: <www.proplan.ufpa.br/site/>. Acesso em 01.10.2012.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2011-2015**. Belém: UFPA, 2012b. Disponível em <http://www.portal.ufpa.br/docs/pdi_aprovado_final.pdf>. Acesso em 18/10/2013.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

WORLD BANK. **Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria**. Washington: 2003.

_____. **La Educación superior en países en desarrollo: peligros y promesas**. Washington: 2000.

_____. **Documento estratégico del Banco Mundial: la educación en América Latina y el Caribe**. Washington: 1999.

_____. **The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms**. Washington: 1998.

_____. **Financing education in developing countries: An exploration of policy options**. Washington: 1986.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Ano de ingresso na UFPA: _____
3. Unidade de lotação: _____
4. Ano de Conclusão do Doutorado: _____
5. Cargo que ocupa (se for o caso), na UFPA: _____
6. Localização na Carreira (Classe e Nível):
 Auxiliar Assistente Adjunto
 Associado Titular.
7. Regime de Trabalho:
 20 h 40 h DE
8. Cursos/Disciplinas que atua na Graduação e Pós-Graduação (Especificar):
9. Quantidade de Projetos (ensino, pesquisa e extensão) que coordena ou participa:
 - a) Ensino: Sim Não;
 Caso sim, em quantos: Coordenador(a): Sim Não;
 - b) Pesquisa: Sim Não;
 Caso sim, em quantos: Coordenador(a): Sim Não;
 - c) Extensão: Sim Não;
 Caso sim, em quantos: Coordenador(a): Sim Não;

II – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Considerando a conjuntura atual que as Universidades públicas vivenciam com uma forte expansão das suas atividades fins de ensino (tanto na graduação como na pós-graduação), de pesquisa (corrida atrás de editais de fomento) e de extensão em que os professores têm sido envolvidos (seja de forma voluntária ou involuntária), como você avalia os seguintes aspectos:

1. **RELAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM O MERCADO:** (função da Universidade, relação com as empresas, prestação de serviços, autonomia, Cursos de Especialização pagos);
2. **O TRABALHO DO PROFESSOR NOS ÚLTIMOS 15 ANOS:** jornada de trabalho, distribuição da carga horária, atribuições burocráticas, atividades desenvolvidas para além do ensino-pesquisa-extensão, salário, condições de trabalho.
3. **CONDIÇÕES ATUAIS DE TRABALHO DOS PROFESSORES NA UFPA:** infraestrutura; distribuição da carga horária (hora de planejamento, aula efetiva, tempo para pesquisa, extensão, estudos, reuniões, participação em comissões etc.); incentivo a titulação; política de formação continuada; incentivo a produção acadêmica (participação em eventos nacionais e internacionais, publicação de revistas, financiamento de pesquisas, etc.); Relação da jornada de trabalho com espaços/tempos de lazer.
4. **POLÍTICA DE PAGAMENTO DE BOLSAS PARA DOCENTES QUE PARTICIPAM DE PROGRAMAS ESPECÍFICOS DO GOVERNO FEDERAL:** PARFOR; PIBID (bolsas de ensino); UAB (cursos à distância); Obeduc (Observatório da Educação) além de outras bolsas de pesquisa e de extensão.
5. **ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA:** filiação e participação no sindicato e nos partidos políticos, opinião e participação em greves, especialmente a de 2012.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para colaborar com a pesquisa intitulada “**TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA”, desenvolvida por **André Rodrigues Guimarães** e orientada pela docente Dr^a**Vera Lúcia Jacob Chaves**. Poderei contatar/consultar a professora orientadora a qualquer momento através do e-mail “veraluciajacob@gmail.com” ou ainda o doutorando em “andre_unifap@yahoo.com.br”.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos à ética e rigor acadêmico, bem como será garantido o anonimato (com o uso de nomes fictícios e a indicação genérica de “professor” ou “entrevistado”). Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar o pesquisador responsável ou sua orientadora.

_____, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do (a) participante

Nome:

Telefone: