

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA
ARLETE DE FREITAS BOTELHO
CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI
[Orgs.]

3

Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior



Presidente

Haroldo Reimer (Reitor)

Vice-Presidente

Ivano Alessandro Devilla (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica

Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Projeto Gráfico e Capa

Adriana da Costa Almeida

Revisão Linguística

Andressa de Sousa Silva

Cristiane Akemi Sato

Cristiane Navais Alves

Débora Rodrigues de Alencar

Francisco Márcio Júnior

Laercio Ferreira dos Santos

Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves

Michelle Audrey D. Cardoso Machado

Rafaela Vilarinho Mesquita

Rayanna Ornelas Ferreira Bispo

Yeda Silva Moraes

Conselho Editorial

Carla Conti de Freitas (UEG)

Elizete Beatriz Azambuja (UEG)

Flávio Reis dos Santos (UEG)

Joelma Abadia Marciano de Paula (UEG)

Juliana Alves de Araújo Bottechia (UEG)

Maria Aurora Neta (UEG)

Murilo Mendonça Oliveira de Souza (UEG)

Rezende Bruno de Avelar (UEG)

Robson Mendonça Pereira (UEG)

Vandervilson Alves Carneiro (UEG)



XXV SEMINÁRIO NACIONAL
UNIVERSITAS
Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira



© Editora UEG – 2018
© Autoras e autores – 2018

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto no 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Catálogo na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

T758 Trabalho docente na expansão da educação superior. / José Vieira de Sousa; Arlete de Freitas Botelho; Claudia Maffini Griboski (Orgs.). – Anápolis-GO: Ed. UEG, 2018.

338 p. il. (XXV Seminário Nacional Universitas)

ISBN: 978-85-5582-050-2

1. Educação Superior. 2. Mídias. 3. Projeto de Extensão. 4. Trabalho Docente. I. Título. II. Seminário. III. Série.

CDU 37.07

Esta obra é em formato e-Book. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores e dos organizadores.



Editora filiada a ABEU

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP 75.132-903 – Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br/editora@ueg.br

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA
ARLETE DE FREITAS BOTELHO
CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI
[Orgs.]

Trabalho docente: na expansão da Educação Superior



3

© Universidade de Brasília – UnB

Reitora da Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Márcia Abrahão Moura

Decana de Pesquisa e Pós-Graduação – DPP/UnB

Prof^a. Dr^a. Helena Eri Shimizu

Decana de Ensino de Graduação – DEG/UnB

Prof^a Dr^a Cláudia da Conceição Garcia

Decano de Extensão – DEX/UnB

Prof^a Dr^a Olgamir Amância

Decano de Gestão de Pessoas – DGP/UnB

Prof. Dr. Carlos Vieira Mota

Decano de Assuntos Comunitários – DAC/UnB

Prof. Dr. André Luiz Teixeira Reis

Decana de Administração – DAF/UnB

Prof^a. Dr^a. Maria Lucília dos Santos

Decana de Planejamento e Orçamento – DPO/UnB

Prof^a. Dr^a. Denise Imbroisi

Diretora da Faculdade de Educação – FE

Prof^a Dr^a Lívia Freitas Fonseca Borges

Vice Diretora da Faculdade de Educação

Prof^a. Dr^a. Wivian Weller

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FE

Prof^a Dr^a Maria Abádia da Silva

COORDENAÇÃO NACIONAL

Deise Mancebo (UERJ)

João dos Reis Silva Júnior (UFSCar)

João Ferreira de Oliveira (UFG)

José Vieira de Sousa (UnB)

COMISSÃO GERAL LOCAL

José Vieira de Sousa (UnB) – Coordenador

Mônica Castagna Molina (UnB) – Vice-Coordenadora

Claudia Maffini Griboski (UnB) – Presidente do Comitê Científico

COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

Aline Lorrane de Sousa Gomes (UnB)
Arlete de Freitas Botelho (UEG)
Brunna Lepesqueur dos Santos (UnB)
Claudia Maffini Griboski (UnB) – Presidente do Comitê Científico
Cláudio Amorim dos Santos (UnB)
Daniel Azevedo Palma (UnB)
Danielle Estrela Xavier (SEEDF)
Elizana Monteiro dos Santos (UnB)
Jacira Oliveira Leite
Jenijunio dos Santos (UnB)
Jéssica Ferreira Santos (UnB)
José Vieira de Sousa (UnB) – Coordenador Geral
Larissa Gomes Cordeiro (UnB)
Lenilda Damasceno Perpétuo (UnB)
Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira (UnB)
Márcia Mariana Bittencourt Brito (UnB)
Maura Pereira dos Anjos (UnB/UNIFESSPA)
Micheli Suellen Neves Gonçalves (UnB)
Michelle Espíndola Batista (UnB)
Mônica Castagna Molina (UnB) – Vice-Coordenadora
Núbia Luiz Cardoso (SEEDF)
Paola Matos da Hora (UnB)
Polliana Araújo (UnB)
Queina Lima da Silva (UnB)
Sérgio Luiz Teixeira (UnB)

COORDENADORES DOS SUBPROJETOS DE PESQUISA

Subprojeto 1 – Financiamento e Expansão da Educação Superior

Prof.^a Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)

Subprojeto 2 – Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior

Prof.^a Dra. Stella Cecília Duarte Segenreich (UFRJ)

Subprojeto 3 – Avaliação na Expansão da Educação Superior

Prof. Dr. José Carlos Rothen (UFSCar)

Subprojeto 4 – Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior

Prof.^a. Dra. Denise Bessa Léda (UFMA)

Subprojeto 5 – Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior

Prof.^a. Dra. Carina Elisabeth Maciel (UFMS)

Subprojeto 6 – Produção do Conhecimento na Expansão da Educação Superior

Prof.^a. Dra. Karine Nunes de Moraes (UFG)

Subprojeto 7 – Educação do Campo e Expansão da Educação Superior

Prof.^a Dra. Mônica Castagna Molina (UnB)

COMITÊ CIENTÍFICO

Claudia Maffini Griboski (UnB) – Presidente
Afrânio Mendes Catani (USP)
Arlete de Freitas Botelho (UEG)
Arlete Maria Monte de Camargo (UFPA)
Carina Elisabeth Maciel (UFMS)
Carla Vaz dos Santos Ribeiro (UFMA)
Catarina de Almeida Santos (UnB)
Celia Otranto (UFRRJ)
Cláudio Amorim dos Santos (UnB) – Apoio Técnico Acadêmico
Deise Mancebo (UERJ) – Coordenadora do OBEDUC
Denise Bessa Léda (UFMA)
João dos Reis Silva Júnior (UFSCar) – Vice-Coordenador do OBEDUC
João Ferreira de Oliveira (UFG) – Vice-Coordenador do OBEDUC
José Carlos Rothen (UFSCar)
José Vieira de Sousa (UnB) – Coordenador do GT 11 – Política de Educação Superior/ANPEd
Karine Nunes de Moraes (UFG)
Maria das Graças Medeiros Tavares (UNIRIO)
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (UFMG)
Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM)
Monica Castagna Molina (UnB)
Nelson Cardoso Amaral (UFPA)
Olgaíses Maués (UFPA)
Otilia Seiffert (UNIFESP)
Salomão Hage (UFPA)
Stella Cecília Duarte Segenreich (UFRJ)
Stela Meneghel (FURB)
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (UFMT)
Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)

PARECERISTA

Prof. Dr. Marcelo Rodrigues dos Reis (UEG)
<http://lattes.cnpq.br/3233829549749921>

REVISORES DE TEXTOS

1. Ana Cristina Vieira Lopes Romeiro
2. Andressa de Sousa Silva
3. Cristiane Akemi Sato
4. Débora Rodrigues
5. Francisco Márcio Júnior
6. Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves
7. Michelle Audrey
8. Rayanna Ornelas Ferreira Bispo
9. Yeda Silva Moraes

Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior

APRESENTAÇÃO

A presente publicação é resultado do **XXV Seminário Nacional Universitas/BR: “Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira”**, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), no período entre 17 e 19 de maio de 2017. O evento contou com a participação de pesquisadores que compõem a Rede Universitas/BR, vinculados a um expressivo número de universidades brasileiras públicas e privadas. Desse grupo também participam estudantes de diversos programas de pós-graduação – mestrandos e doutorandos –, além de alunos de graduação envolvidos na discussão de políticas, programas e ações relativas à expansão da educação superior no Brasil.

A proposição do Seminário ocorreu a partir da rede de pesquisadores da Rede Universitas/BR – Observatório da Educação (OBEDUC) “Políticas da Expansão da Educação Superior” e do Grupo de Trabalho 11: Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.

Os textos apresentados na obra traduzem resultados de estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Integrado “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”/OBEDUC, estruturado em sete subprojetos. Em cada um desses subprojetos foram apresentados artigos, selecionados previamente por um Comitê Científico, designado pela Coordenação Local do evento. Considerando o elevado número e a qualidade dos artigos produzidos a partir da temática central “Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira”, os trabalhos apresentados durante o Seminário foram organizados na presente publicação, que está estruturada em cinco *e-books*.

Nos diferentes subprojetos se discutem questões relacionadas às transformações verificadas no campo da educação superior brasileira e ao papel das novas regulações que acabam por estimular, ainda mais, a expansão privada. Os artigos oportunizam analisar criticamente a conjuntura brasileira atual e seus impactos no campo, destacando graves riscos em relação à conquista do direito à educação superior pública no País.

Nessa perspectiva, a presente publicação visa ampliar a discussão dos dilemas, impasses e problemas emergentes na educação superior do Brasil. Nos diversos textos que compõe ganham destaque, dentre outras questões, a privatização da produção do conhecimento e a desestruturação da carreira dos docentes das instituições públicas de educação superior, considerando o contexto da crise brasileira, a conjuntura atual e os seus impactos nesse nível educacional.

O **Livro 1** apresenta artigos vinculados aos *Subprojetos 1 – Financiamento na Expansão da Educação Superior e 3 – Avaliação na Expansão da Educação Superior*. Os artigos relativos ao primeiro subprojeto abordam, dentre outras questões, os retrocessos em relação ao financiamento das universidades públicas. Por sua vez, os textos produzidos no âmbito do segundo subprojeto mencionado abordam a centralidade que a avaliação tem ganhado, nos últimos tempos, sobre a educação superior como um todo. Considerando os marcos teóricos e legais da avaliação, problematizam concepções, pressupostos e objetivos da avaliação, tendo em vista o contexto histórico da sua implementação e seus impactos nas esferas educacional, bem como a relação com a nova regulação da educação superior.

O **Livro 2** é composto por artigos produzidos por pesquisadores vinculados ao *Subprojeto 2 – Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior*. Seus artigos revelam preocupação com a compreensão do sentido e alcance dos avanços das políticas privatistas e dos graves retrocessos na conquista da democracia e da autonomia institucional, elementos que apresentam riscos ao direito à educação superior pública. Além disso, abordam temáticas como a mercantilização da educação superior e as mais recentes expressões do gerencialismo como novas formas de regulação do campo da educação superior.

O **Livro 3** está organizado com artigos vinculados ao *Subprojeto 4 – Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior*. Em seu conjunto, os textos possibilitam refletir sobre o trabalho de professores e gestores e as implicações de suas atividades acadêmicas e de gestão sobre o cotidiano das instituições de educação superior, bem como seus reflexos sobre a sociedade. Os efeitos do processo de expansão da educação superior sobre o trabalho e subjetividade docente também ganham espaço no debate proposto, à luz de questionamentos sobre a perseguição da excelência acadêmica e de modelos de gestão que impactam o real sentido do trabalho dos professores.

O **Livro 4** é constituído por artigos de autoria de pesquisadores do *Subprojeto 5 – Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior*. Esse

livro destaca a produção do conhecimento relacionado ao tema políticas públicas para a expansão da educação superior, e seus desdobramentos por meio dos programas federais, especialmente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O par acesso e permanência no contexto da educação superior brasileira ganha relevo nas discussões, a partir das produções científicas que envolvem as categorias expansão, democratização do acesso, e permanência em cursos superiores. Além disso, enfatizam-se os efeitos provocados pelos programas de assistência estudantil e os limites das políticas institucionais no atual contexto político brasileiro.

Por fim, o *Livro 5* está organizado com artigos vinculados ao *Subprojeto 6 – Produção do conhecimento na expansão da educação superior* e *7 – Educação superior do campo*. Os textos do primeiro subprojeto mencionado enfatizam a política de expansão da educação superior e suas contribuições para a qualificação da educação brasileira, em seus dois níveis – básica e superior. Caracterizam, também, as mudanças presentes nas identidades, nos papéis sociais, na organização e na gestão universitária, bem como percursos institucionais, trajetória da pesquisa e produção científica, políticas de internacionalização e perspectivas de qualidade acadêmica. Enquanto isso, os artigos produzidos por pesquisadores do segundo subprojeto apresentam reflexões que, partindo das diretrizes curriculares do Curso de Licenciatura de Educação do Campo, problematizam as políticas de formação de educadores na perspectiva da relação que se estabelece entre universidade e educação básica do campo. Além disso, investigam o contexto da expansão da Educação Superior do Campo, considerando as mudanças políticas, sociais e institucionais em curso, advindas da reforma do Estado Brasileiro.

Cabe destacar que o conjunto dos cinco livros caracteriza-se como uma oportunidade de agregar pesquisadores, graduandos, pós-graduandos em torno da temática da Expansão da Educação Superior, em especial sobre a questão do direito à educação superior pública no contexto da crise brasileira. Revela, substantivamente, a preocupação dos pesquisadores que participaram do XXV Seminário Nacional da Rede Universitas/BR com as políticas nacionais e internacionais de educação superior formuladas e implementadas no contexto da sociedade mundializada e sua relação com a produção do conhecimento e da ciência.

Nessa perspectiva, os resultados de pesquisas, consolidados nos cinco livros antes comentados, constituem elemento fomentador do debate científico e fortalecedor das investigações desenvolvidas nas diversas temáticas neles

abordadas. Enfim, mais do que dar visibilidade à produção do XXV Seminário Nacional da Rede Universitas/BR, essas publicações pretendem contribuir para os avanços na área, oportunizando reflexões e provocando novos diálogos sobre os rumos da expansão da educação superior brasileira.

José Vieira de Sousa – Universidade de Brasília
Arlete de Freitas Botelho – Universidade Estadual de Goiás
Cláudia Maffini Griboski – Universidade de Brasília
(Organizadores)

SUMÁRIO

Práticas de extensão e atividades artístico-culturais na Universidade Federal de São Carlos: cinema, educação e intensificação do trabalho docente.	19
<i>Alan Victor Pimenta</i> <i>Natascha Alves de Queluz Gacic</i>	
A universidade em resistência: neoliberalismo e trabalho docente na UERJ	36
<i>Carlos Eduardo Martins da Silva</i>	
O trabalho terceirizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	54
<i>Deise Mancebo</i> <i>Ana Camilla de Oliveira Baldanzi</i> <i>Danielle Postorivo</i> <i>Guilherme Bento dos Santos</i> <i>João Marcos Queiroz Lopes</i>	
O trabalho de professores-gestores em instituições públicas de Educação Superior: implicações para a saúde e subjetividade desses trabalhadores	69
<i>Denise Bessa Léda</i> <i>Elone Soeiro Barros</i> <i>Ester Nayara da Silva Moura</i> <i>Josane Silva Lima</i>	
O processo de expansão dos IFETs: alguns questionamentos sobre sua racionalidade instrumental e efeitos sobre trabalho e subjetividade docente	80
<i>Thiago Loureiro</i> <i>Eduardo Pinto e Silva</i>	

As repercussões do processo de aposentadoria na subjetividade de docentes de uma instituição federal de Ensino Superior	98
<i>Fabiana Moreira Lima Freire</i>	
<i>Marcela Lobão de Oliveira</i>	
<i>Luíza Fernanda Castro Salgado</i>	
<i>Luiza Mariana de Sousa</i>	
<i>Carla Vaz dos Santos Ribeiro</i>	
A malversação da dinâmica do reconhecimento na pós-graduação da Unesp	112
<i>Fábio Machado Ruza</i>	
<i>Eduardo Pinto e Silva</i>	
As correspondências entre as diretrizes curriculares do ensino técnico integrado ao ensino médio e a institucionalidade dos institutos federais.	128
<i>Katiana de Lima Alves Silva</i>	
<i>Tânia Barbosa Martins</i>	
O que tem de novo no velho capitalismo? Notas sobre a teorização do conceito de capitalismo dependente à luz de Florestan Fernandes .	145
<i>Luana Luna Teixeira</i>	
Aspectos gerais da expansão dos cursos <i>online</i> aberto e massivo no Brasil.	162
<i>Miriam Pavani</i>	
<i>Tânia Barbosa Martins</i>	
Financiamento e trabalho docente na educação superior pública brasileira: arremate de um projeto de mercantilização	178
<i>Savana Diniz Gomes Melo</i>	
<i>Luciana Cristina Nogueira Honório Rodrigues</i>	
O ajuste fiscal e o trabalho docente nos institutos federais: a experiência do IFNMG	197
<i>Paula Francisca da Silva</i>	
<i>Savana Diniz Gomes Melo</i>	

A política de institucionalização de polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil	213
<i>Tânia Barbosa Martins</i>	
A classe-que-vive-do-trabalho-docente: considerações críticas sobre a configuração do mercado de trabalho docente no ensino superior.	227
<i>Catharina Marinho Meirelles</i>	
O trabalho do professor no curso de pedagogia do programa universidade virtual do estado de São Paulo (UNIVESP – 2010 a 2013)	241
<i>Eduardo Pinto e Silva</i> <i>Inayá Maria Sampaio</i>	
Sobre a tentativa de destruição da universidade pública: análise preliminar da terceirização do trabalho nas universidades estatais brasileiras	258
<i>Marianne Josie da Costa Medeiros</i> <i>Andréa Araujo do Vale</i>	
As condições da expansão da Universidade Federal de Viçosa e de implementação do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni) e suas repercussões no trabalho docente	275
<i>Kátia de Cássia Santana</i> <i>Eduardo Pinto e Silva</i>	
Trabalho docente no Instituto Federal do Rio de Janeiro: uma análise do discurso oficial sobre a verticalização do ensino e os desafios da prática docente.	292
<i>Katia Correia da Silva</i>	
O trabalho do professor empreendedor e o papel ideológico das empresas juniores	307
<i>José Renato Bez de Gregório</i>	

Práticas de extensão e atividades artístico-culturais na Universidade Federal de São Carlos: cinema, educação e intensificação do trabalho docente

ALAN VÍCTOR PIMENTA

NATASCHA ALVES DE QUELUZ GACIC

Resumo: As potencialidades pedagógicas do cinema têm sido objeto de estudo e consideração por boa parte da literatura especializada. O emprego de tecnologias e dispositivos audiovisuais como mobilizadores de reflexão e debate, no meio acadêmico, se aplica sob diversos referenciais teóricos e metodológicos cujo empenho deve pautar-se por projetos de ação docente. O texto aqui desenvolvido é fruto de pesquisa de Iniciação Científica que compõe o OBEDUC “Políticas de Expansão da Educação Superior” e pretende descrever e analisar uma das mais importantes propostas de aplicação pedagógica do audiovisual na Universidade Federal de São Carlos, o projeto de extensão CineUFSCar. Levaremos em conta os objetivos do projeto e seguiremos à análise dos resultados a partir do relatório de gestão, das fichas de sessão e da observação dos debates promovidos pelo projeto ao longo do ano de 2014. Nossos objetivos são analisar a proposta e manutenção do projeto idealizado sob as implicações desta modalidade de Atividade de Extensão para o trabalho docente.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Extensão Universitária; Trabalho Docente.

Frequentemente o cinema é tido como elemento de forte impacto educacional e importante instrumento pedagógico. Filmes e imagens são utilizados como disparadores pedagógicos para discussões e debates, por seu forte potencial ilustrativo e apelo sensível. Discussões mais recentes¹, no

1 FRESQUET (s/d), MIGLIORIN (2014 e 2015) e MIRANDA (2013).

entanto, atentam sobre a importância de se considerar o cinema, sob seu caráter próprio de linguagem, como potência *formativa*² de caráter cultural e social do estudante.

Evidentemente que o cinema alarga as possibilidades de discussão sobre quaisquer temáticas, conceitos e conteúdos disciplinares, funcionando como excelente suporte para debates e reflexões. Mas, neste estudo, chamamos atenção para as possibilidades oferecidas pelo cinema em desestabilizar, inconcluir e agitar as discussões. Referimos-nos ao mecanismo próprio do sequencialismo cinematográfico e sua ação sobre os espectadores que se processa em produzir sentidos enquanto se faz ver e ouvir por quem observa.

Tencionamos pensar que a produção de sentidos e significados acontece por meio da relação entre o que se passa na tela e os olhos/ouvidos do espectador. É a este mecanismo, tão sistematicamente invocado por Walter Benjamin³, que chamamos atenção quando salientamos a ação formativa do cinema como linguagem.

Quando exibimos um filme com a finalidade de debater uma temática, demandada pelo cumprimento de um conteúdo específico, apontamos de antemão um sentido a ser percebido e sentido naquilo que será visto. Não há nada de errado com esta prática, mas atentamos ao fato de que esta não é a única maneira de se trabalhar com cinema em ambientes formativos. Neste caso, o sentido estaria dado e não seria desenvolvido em uma relação ao espectador. Este aspecto instrumental da exibição fílmica media os “usos de filmes” por meio das temáticas sugeridas pelos roteiros, deixando para um segundo plano seus aspectos de linguagem, geralmente associados a um conteúdo específico. A seleção/observação dos filmes se dá, então, por meio da análise dos roteiros, e similaridades com o tema proposto em aula.

Este trabalho se propõe a pensar a ação cineclubista na Universidade Federal de São Carlos como modo de construção de conhecimento e formação de saberes, possibilitados pelo contato com obras cinematográficas. Questionamos se os procedimentos de organização cineclubista podem possibilitar formas de *experiência estética* e *aprimoramento de juízo*⁴ artístico, bem como as implicações do desenvolvimento desta metodologia sobre o

2 Para maiores esclarecimentos, acompanhar as discussões de Milton Almeida acerca da Educação Visual promovida pelo cinema e demais mídias audiovisuais. Conferir ALMEIDA (1999, 2004, 2005 e 2007)

3 Conferir Benjamin, 2012.

4 GREENBERG, 2013.

trabalho docente. Para tanto, iremos nos valer do projeto de relatório de extensão da CineUFSCar, mantida pela Pró-reitoria de Extensão da UFSCar.

Cineclubismo e educação

A nova era tecnológica trouxe consigo o barateamento, consequentemente o acesso às tecnologias de produção e distribuição de filmes, esse processo possibilitou a valorização de um novo tipo de exibição, sem fins lucrativos, o cineclubismo. Segundo Giovanni Alves (2010):

Nos primórdios do século XXI, o cineclubismo tornou-se um dos mais importantes movimentos culturais da atualidade. Na medida em que a prática cineclubista souber ir além da mera exibição do filme, ela consegue tornar-se efetivamente um movimento cultural capaz de formar não apenas um “público”, mas sujeitos humanos comprometidos com a transformação histórica da sociedade burguesa. Este é o sentido do cinema como experiência crítica, isto é, a utilização do filme como meio para a formação humana no sentido pleno da palavra (p. 11).

Um cineclube organiza-se a partir de um grupo estruturado de forma democrática, que realiza sessões periódicas de exibição e debates de longas, médias e curtas metragens, no intuito de ampliar o pensamento crítico acerca das produções cinematográficas e do mundo. A frequência é de fundamental importância para esse processo, pois é com ela que o espectador acumula a experiência e o repertório cinematográfico. Também é de extrema importância que o processo de gestão democrática se dê desde a curadoria, seleção dos filmes.

É importante observar que, nesta prática, a gestão e manutenção do cineclube já o estabelecem como processo educativo. Discutir, problematizar e ampliar as possibilidades de curadoria, exibição e mediação de debates significa a partilha de algo além daquilo que o participante julga que sabe. A prática cineclubista se faz na partilha de saberes e de não-saberes por todos aqueles que estão envolvidos no processo. Deste modo, a dinâmica de organização do cineclube dificilmente seguirá um roteiro prévio, já que acompanhará as demandas instadas pelo coletivo. É claro que os procedimentos organizacionais variam pouco: estabelecer uma agenda de reuniões de organização; fazer contato com as distribuidoras de filmes; providenciar a documentação de autorização de exibição dos filmes; trabalhar no material de divulgação das sessões; organizar o espaço que funcionará como sala de exibição; testar as cópias dos filmes antes da sessão,

receber os convidados, enfim, dar sequência aos procedimentos funcionais do cineclubes não implica necessariamente em fixar a vida orgânica do grupo. Em outras palavras, as atividades são suporte de uma demanda que é dada no coletivo e pelo coletivo, por mais que os procedimentos sejam aparentemente os mesmos, variam em seus sentidos e significados, pois atendem a necessidades que se transformam ao longo do tempo.

Esta flutuação também é perceptível nos debates que sucedem às exhibições dos filmes. As diversas impressões, os diferentes posicionamentos provocados pela exibição dos filmes são diferentes camadas de sentido que se chocam, se alteram, se complementam ou simplesmente coexistem, sem muita necessidade de consenso. Não se julga o certo e o errado das interpretações fílmicas antes que se discuta o caminho perceptivo que levou a tal. São impressões diversas e diferentes, e este caráter de multiplicidade é o que contribui no aspecto de tornar o filme um sistema complexo, de ver no filme uma grande quantidade de “filmes possíveis”, uma grandeza de “mundos possíveis” e ampliar as próprias relações sociais em um conjunto alargado de experiências, tornando possível, quiçá, uma visão expandida de si mesmo e da alteridade da sessão.

A ideia do cinema como experiência crítica significa a constituição de um processo intelectual-moral de apropriação efetiva do filme que não se reduz a algumas horas de debate do filme exibido. Para que o sujeito-receptor/sujeito-produtor possa se apropriar efetivamente daquilo que está alienado dele (o filme como obra de arte) é preciso um processo de trabalho capaz de re-significar no decorrer de sua duração crítica, as Imagens Audiovisuais da narrativa fílmica (ALVEZ, 2010, p. 17).

A reeducação do olhar, visando uma forma de experiência estética, se faz através de um processo de autoformação, buscando a percepção de seu desenvolvimento a partir de seus próprios movimentos de busca. O cineclubes surge como proposta de viabilização das condições necessárias para este processo e pode ser, assim, o dispositivo para o desenvolvimento, mas não para a garantia do mesmo. É possível proporcionar uma experiência estética e de formação por meio da discussão do filme, mas dificilmente a sala escura poderá, por si, romper com o padrão posto pela indústria do cinema e da cultura, de ofertar verdades prontas e sentidos completos, esta desconstrução somente o debate e o tempo poderão operar.

A formação cineclubista materializa, também, a liberdade de acesso ao patrimônio artístico cultural nacional e mundial, por meio de seu acesso

gratuito ou de baixo custo, segundo o preceito do artigo 215 da constituição que diz claramente que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

O cinema como indústria rentista, normalmente associado a espaços de consumo, como Shopping Centers, se estabelece como restrição socioespacial e cultural, ao cobrar altos valores de ingresso. Segundo Luís Carlos Lopes: “As culturas oral, escrita e visual do passado foram alteradas. O mundo da vida tem no audiovisual sua referência cultural hegemônica, sem que as mais antigas formas de comunicar tenham desaparecido” (LOPES, 2004, p. 13).

Desta maneira, a produção e reprodução midiática exercem maior influência sobre a vida humana ao mesmo tempo em que limitam e condicionam o acesso à produção artística e cultural, bem como às formas de discussão e problematização.

Os seres humanos continuam, como há milênios, compartilhando signos. A diferença está na presença de meios de comunicação que vêm alterando as mediações sociais tornando-as cada vez mais indiretas. Os registros mentais – memória – e os comportamentos de toda natureza referem-se, de modo cumulativo e crescente, ao que vemos e ouvimos das mídias (LOPES, 2010, p. 13).

Por conseguinte, a construção da memória se dá por meio das mídias mais influentes. Este não é um fator atual e é parte do próprio processo de comunicação na sociedade contemporânea, como adverte Lopes (2010), entretanto, a amplificação dos processos comunicativos favorece a produção da memória individual em conformidade com os interesses da indústria e do consumo. Atualmente as mídias articulam os significados socialmente, veiculando notícias parciais como verdades inquestionáveis (LOPES, 2010).

A comunicação consiste em contratos nos quais nem sempre existe uma ordem de prevalência entre àqueles que transmitem e os que recebem, apesar de existirem relações de poder entre aqueles que possuem as informações e os que as aceitam como elas vêm. É importante ressaltar também, neste contexto, que nem sempre é preciso que haja fala ou texto para que uma mensagem seja transmitida, sua gestualidade de imagem é uma linguagem que ultrapassa o aspecto formal e se constitui como conteúdo.

A este aparato comunicativo da imagem, fizemos referência quando nos referimos ao cinema em sua qualidade de linguagem. O confronto de ideias, a descontinuidade de raciocínios e a evidenciação do dissenso em um debate

cinclubista são os instrumentos na desconstrução e no uso social de construção do saber cinematográfico em movimento nas salas dos cineclubes. É preciso forçar a imagem para que ela perca seu caráter de real e se exponha os artifícios que a constituem como vontade de verdade. Somente assim as mídias e os veículos de informação poderão ser compreendidos e aplicados como possibilidade de formação.

O palácio da memória e o cinema

A representação imagética da história se dá desde o início dos tempos, desta forma o cinema se apresenta como a arte de registrar a memória. A atualidade traz como uma de suas facilidades o acesso imediato a qualquer informação, já não é preciso memorizar, foi-se o tempo em que as gigantescas enciclopédias eram vendidas de porta em porta e memorizadas por seus compradores. Apesar do acesso a rede virtual não ser universal, grande parte da população está a dois “clicks” de qualquer tipo de informação.

A técnica mnemônica do *palácio da memória* é utilizada e referenciada por filósofos e retóricos desde a Antiguidade Ocidental.⁵ A técnica consiste na construção de um “lugar” comum onde as informações, a princípio descoordenadas, são colocadas numa ordem prática. A primeira etapa é escolher um local imaginário de grande importância, quanto maior seu potencial para impressionar o imaginador, maior será seu efeito no momento de se recordar a informação. A casa onde se mora, por exemplo, seria um bom início, a partir daí se colocaria a decorar a maior parte de detalhes contida nela, a seguir, as informações são imaginadas nestes locais, como uma forma de voltar até ele. Uma galeria de arte é um exemplo prático, as obras estão dispostas pela galeria e o indivíduo caminha por ela. Quando ele a visita com frequência, pode facilmente saber onde cada imagem se encontra, a partir daí ele atribui a cada obra memórias e informações que deverão ser lembradas.

O cinema se apresenta como mecanismo atualizado deste palácio da memória, as impressões são gravadas a cada novo filme visto, assim como informações relacionadas a tais. Segundo Almeida (1999), o cinema consiste na “fantástica e contemporânea arte da memória artificial do anônimo e inesquecível *Ad Herennium*”.

Como já supomos anteriormente, os filmes e as imagens são dotados de ideias e de sentidos e é neste ponto que se nota a importância de se atentar ao

5 A Arte da Memória foi constantemente referenciada ao legislador romano Cícero (106-43 a.C.). Para uma compreensão mais aprofundada ver Yates (2007).

cinema como linguagem. Se o espectador absorve aquelas informações e todos os significados envolvidos naquela produção de forma naturalizada e sob seu aspecto midiático de verdade, ele se converte em repositório de verdades fabricadas e sentidos prontos, se portando como repositório formal para um conteúdo externo e aceito acriticamente.

Se atentarmos à mídia televisiva teremos em sua forma de linguagem um bom exemplo. Somos expostos, por meio dela, a um conjunto de imagens e sons ordenados de forma a nos causar impressões e conclusões previamente estabelecidas, alternando oscilações sonoras de acordo com necessidades de maior atenção ou distração ao que se vê e ouve. O resultado é a homogeneização das formas de recepção da informação, caracterizada politicamente por técnicas formais de veiculação e fixação.

A experiência da memória acontece de forma análoga e existe grande similaridade entre ela e as técnicas de decupagem e edição audiovisual. Os centros de exibição audiovisual e debate cineclubista tendem a confrontar este mecanismo, menos por uma “natureza revolucionária” do cineclubismo, mas por seu caráter de discussão e transitoriedade dos sentidos produzidos pelo filme.

O participante cineclubista recém-chegado é como um terráqueo num planeta alienígena. Ele observa os questionamentos, as impressões, as indagações a respeito de uma cena e de outra, ou do motivo de um corte de cena, de certa trilha sonora e se sente maravilhado e ao mesmo tempo desconfortável com aquela quantidade de informações. Ele registra aquelas informações, mesmo que as ache desnecessárias.

Partindo deste ponto, o espectador pode aceitar o estranhamento como parte do processo, torna-lo parte de sua rotina. Esta seria a experiência estética proporcionada pelo cineclubista à qual se referiu Giovanna Alves (2010). Levar a sensação de estranhamento e os questionamentos que emergem da sala de cinema para o cotidiano, percebendo o mundo de uma forma diferente.

A experiência estética se dá a partir daquilo que pode ser percebido pelos sentidos. A beleza contida neste processo é que não se pode prever o indivíduo gostará ou não de algo e esta não deve ser a primeira preocupação. A experiência cineclubista possibilita a superação da falsa oposição do gostar ou não-gostar, fazendo emergir as preocupações com o contexto, as sensações produzida pelo filme, se essas sensações e preocupações foram modificadas pelo debate. Essas são as indagações que devem ser feitas antes da avaliação sobre o gosto e

contituem, para além das “questões de opinião”, as categorias de juízo estético ampliadas pelo carácter formativo da ação cineclubista.

CineUFSCar

O CineUFscar, foi criado com o objetivo de trazer para a população de São Carlos a oportunidade de uma nova formação do olhar, utilizando de filmes não comerciais para gerar discussões sobre temas relevantes para a atualidade, mas também desenvolver em seus participantes um repertório inicial de trabalho com a linguagem cinematográfica. Por questões que vão desde a localização⁶ às dificuldades de divulgação⁷, o projeto contou com a participação quase exclusiva do público universitário no ano de acompanhamento desta pesquisa – 2014.

Como atividade de extensão, o projeto tende a centralizar todas as suas atribuições no docente, encarregado de coordenar a equipe, sendo que esta conta com estudantes de graduação sem qualquer experiência administrativa.

No ano de 2014, a divulgação foi otimizada, dividindo as funções entre os produtores do material e aqueles que executariam as tarefas práticas, como envio semanal de resumos das sessões para o jornal da cidade, colagem e produção de cartazes, além da divulgação em ampla escala em mídias sociais.

A otimização das funções dos envolvidos no projeto possibilitou que as tarefas fossem realizadas de forma mais organizada e eficaz, porém não diminuiu a sobrecarga da equipe. Segundo o relatório de atividade de extensão do ano de 2014, redigido pelo professor Alan Victor Pimenta:

A equipe de trabalho do CineUFSCar conta com a atuação efetiva de apenas 02 (dois) bolsistas, cabendo a eles as atividades de Produção, Divulgação e Execução do Projeto. A quantidade de estudantes na equipe é insuficiente e inviabiliza a devida execução do Projeto, sendo elemento de incalculável prejuízo para o mesmo.

Ao analisarmos o projeto CineUFSCar é possível notar que, desde o princípio, este tinha como objetivo seguir diretrizes cineclubistas com o intuito de propagar a experiência cineclubista para a comunidade são carlense.

Os dois primeiros anos do projeto foram coordenados pelo Dr. Carlos Eduardo de Moraes Dias, do Departamento de Artes e Comunicação (DAC),

⁶ Teatro Universitário Florestan Fernandes, localizado na área norte do campus São Carlos.

⁷ Mídias universitárias, como boletins internos e a RádioUFSCar. Ocasionalmente matérias de jornais locais.

que visava alcançar estudantes do ensino médio, professores e público em geral, tendo como previsão para 2005 um total de 2410 pessoas. Foram produzidas 14 sessões, sendo que: “[...] três delas foram lotação máxima, ou seja, 420 lugares cada. Das 11 restantes tivemos uma média de em 5 sessões 150 pessoas, em 2, 100 e em 4, 50” (CineUFSCar, 2005).

A equipe de trabalho do projeto contava com o coordenador, quatro alunos do DAC e um bolsista mantido pela Pró-reitoria de Extensão, Carlos Eduardo Magalhães. O projeto seguiu, coordenado no ano de 2007 pelo Prof. Arthur Autran Franco de Sa Neto, sofrendo leves alterações relacionadas ao público alvo, que passou a englobar de forma específica os estudantes e funcionários da UFSCar e pessoas da comunidade de São Carlos e região.

Neste ano, a estimativa de público era de 250 pessoas, no entanto, por meio das diversas atividades realizadas pelo projeto, como a revitalização de um cinema abandonado desde o início dos anos 80 no distrito Água Vermelha em São Carlos, que foi realizável graças ao envolvimento dos bolsistas do CineUFSCar de 2006, que [...] em parceria com o programador Leonardo Barbosa Rossato, e a Prefeitura Municipal de São Carlos, participaram do Edital – Pontos de Difusão Digital –, vinculado pelo Ministério da Cultura, consiste em criar espaços de projeção em DVD em locais os quais não possuem acesso à diversidade do audiovisual brasileiro (CineUFSCar 2007).

Até este ano do projeto, as dificuldades encontradas se concentraram em torno da estrutura e da falta de recursos. Nos dois anos seguintes, 2008 e 2009, o projeto foi assumido pela Professora Alexandra Lima Gonçalves Pinto, sofrendo apenas alterações na equipe envolvida, contando com uma pessoa contratada, dois estagiários e três bolsistas da extensão. Segundo o relatório enviado pela coordenadora do projeto, algumas alterações foram necessárias, no entanto

As sessões foram realizadas, sempre com debate e a formação, tanto da equipe quanto do público. O aumento a cada ano do número de público evidencia isso. A consolidação do projeto é evidenciada em sua programação diversificada, exibindo mais de 60% de filmes brasileiros, em sua comunicação com o público e no nível dos debates que fazem com que o projeto tenha uma média de 151 pessoas por sessão (CineUFSCar 2009).

É possível notar pelos projetos que o objetivo do projeto CineUFSCar foi criar um cineclubes universitário que conseguisse atingir também a comunidade, no entanto, para que isso fosse possível, era necessário mais do

que o que projeto apresentava até o momento, no ano de 2009. O Cine, apesar de ser um grande projeto, ainda possuía limitações e atingia majoritariamente o público universitário, restringindo sua ação à universidade.

Em 2010, a coordenadora do projeto, Profa. Elaine Coster, o reiniciou após uma profunda reestruturação, o projeto passou a contar com

[...] o trabalho de duas coordenadoras, Profa. Alexandra Pinto e Profa. Eliane Coster, ambas docentes do DAC, uma estagiária de 20 horas/semanais e duas bolsistas de 12 horas/semanais; o projeto teve também uma redução de verba [...], porém, em contrapartida, as atividades ficaram restritas às demandas do CineUFSCar (CineUFSCar 2010).

A falta de orçamento custou e ainda custa muito ao Cine, a impossibilidade de uma melhor formação dos bolsistas e a sobrecarga do trabalho dos coordenadores se deve muito à necessidade de manutenção do Projeto mesmo sem infraestrutura e financiamento adequados. Um movimento perceptível na observação dos relatórios de atividade do CineUFSCar é a constante decrescente no quadro de integrantes da equipe, partindo de 4 auxiliares, um programador e bolsistas a um grupo de apenas 2 bolsistas de graduação e o coordenador, no ano de 2013.

As mudanças geradas pela alteração no projeto continuaram no ano de 2011, gerando mais parcerias, aumento de 30% dos debates e 30% nas exibições em 35mm.

Entretanto, no ano de 2012, a coordenadora Alexandra Lima Gonçalves Pinto levantou, nas alterações necessárias ao projeto, uma questão muito pertinente a este trabalho, segundo ela “A maior dificuldade encontrada, sem dúvida, foi a equipe muito pequena, o que no caso desse projeto específico dificulta bastante o trabalho, sobrecarregando muito o coordenador” (Projeto CineUFSCar , 2012)

O ano de 2013 foi de crucial importância para o CineUFSCar, pois o projeto visava neste ano estreitar mais os laços dos diversos campi da UFSCar, acrescentando Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino ao raio de ação das atividades do Cine. Esta alteração visou atender às demandas de consolidação das políticas de expansão de atividades artístico-culturais da Pró-reitoria de Extensão.

Outra mudança de extrema importância para o projeto foi a aproximação com a comunidade. Neste ano, o Cine tinha como um de seus objetivos ampliar a participação da comunidade no projeto, como a participação do público na escolha dos filmes e/ou ciclos a serem exibidos. A parceria com as instituições Casa Fora do Eixo e a rede cineclubista São Cines possibilitou que

o projeto alcançasse sua meta de integrar a comunidade universitária às atividades de curadoria e efetivação de parcerias, para que fosse possível atingir ainda mais o público da cidade de São Carlos: “A rede de divulgação da programação do CineUFSCar também foi ampliada, passando a abranger jornais e sites referenciais da cidade de São Carlos, além do tradicional site do CineUFSCar” (Projeto CineUFSCar, 2013).

O ano de 2014 representou a consolidação das diversas parcerias feitas até então pelo projeto, no sentido de atingir a comunidade externa Universidade.

A partir das informações colocadas é possível observar que o raio de ação do projeto CineUFSCar cresceu ao longo dos anos com as alterações feitas em cada projeto, a atenção de cada coordenador às necessidades do projeto possibilitaram que o mesmo continuasse buscando seu objetivo de concretizar o cinema universitário como cineclube. Não obstante, é preciso acrescentar que a cada alteração feita o trabalho dos integrantes da equipe se intensificou, considerando que os coordenadores foram os mais sobrecarregados por terem que orientar uma nova equipe de bolsistas a cada ano.

No ano de 2015, ano de término da presente pesquisa, o CineUFSCar se apresentava caracteristicamente como um cineclube, entendendo esta como uma prática teórico-metodológica tal qual desenvolvida acima. O esforço maior tem se efetivado no sentido de integrar os esforços e as demandas da comunidade externa à UFSCar. Mesmo considerando a integração do Projeto às demandas mais pontuais da comunidade acadêmica, no sentido de atender às orientações de eventos de áreas diversas – seguindo um projeto de gestão descentralizado – o CineUFSCar carece de maior participação do público não universitário, no que se refere à participação mais efetiva no planejamento e na execução das sessões. No texto *Pequeno Manual do Cineclube*, Felipe Macedo define que um cineclube é uma comunidade e sendo assim ele

[...] se distingue do cinema comercial justamente por ser uma iniciativa do próprio público – a comunidade que falamos – que se junta não apenas para ver filmes, mas para escolher os filmes que vão ver: não apenas para se divertir, mas também para aprender, se informar, participar. E mesmo para fazer filmes (MACEDO, s/d, p. 313).

Sendo assim, para que o projeto se efetivasse como cineclube, seria necessária uma reestruturação no cotidiano dos envolvidos. O projeto precisaria exigir mais de seus espectadores, torná-los participantes ativos, não só do debate, mas na produção de cada sessão ou mostra. Estas alterações

envolveriam a comunidade no processo de expansão do ensino superior e sua efetiva integração social.

Essas experiências, por sua vez, forneceriam aos expectadores-participantes outras formas de percepção do assistir e a partilha de experiência cineclubista, na medida em que também modificaria o cotidiano de cada espectador.

Existem, ainda, outras questões a serem observadas, como, por exemplo, o fato de um projeto de forte caráter pedagógico como o CineUFSCar sofrer grande flutuação administrativa, pois é grande a alternância de coordenadores, sob diferentes plataformas de gestão, a dirigirem suas atividades. Em grande parte o CineUFSCar é entendido e mantido como forma de cumprimento do tempo mínimo necessário de desempenho de atividades de extensão, apenas o necessário para a somatória da pontuação exigida para a progressão e promoção na carreira docente. Esta característica se deve, em grande medida, à sobrecarga de trabalho exigido pela atividade, somada à grande rotatividade da equipe de trabalho, pois não há um servidor técnico-administrativo, que mantenha regularidade nos trabalhos, e a necessidade de reiniciar o treinamento de uma nova equipe a cada ciclo anual.

A mudança constate de coordenadores, acrescida das diversas alterações feitas por cada coordenador para que o mesmo continuasse atingindo seus objetivos, demonstra que apesar do engajamento no projeto o desgaste do trabalho, precarizado, impossibilita seu desenvolvimento.

É importante, ainda, constatar que não se trata de um problema exclusivo do CineUFSCar, mas de grande parte das Atividades de Extensão, em especial daquelas consideradas Artístico-Culturais, sob forte impacto de uma política de expansão que não se concretiza mediante o financiamento adequado, tampouco sobre adequada reposição do quadro técnico-administrativo.

Precarização do trabalho docente e os projetos de extensão

O regimento dos processos de avaliação de desempenho para progressão e promoção estabelecido pelo Conselho Universitário (ConsUNI) da UFSCar estabelece os requisitos e etapas necessárias a cumprir no processo de evolução da carreira docente. O ConsUNI entende como progressão a passagem do servidor para o próximo nível da mesma Classe, enquanto que promoção seria a passagem do servidor de uma Classe para a próxima, na sequência.

Este documento explica que o processo de progressão se dá através do acúmulo de pontos. Inicialmente é preciso o exercício de no mínimo 24 meses, segundo o § 2º do Capítulo II da resolução.

A promoção ocorrerá após decorrido o interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível de cada Classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção e, ainda, as condições estabelecidas no Artigo 4º desta Resolução (RESOLUÇÃO ConsUni nº 819, 2015).

As Classes estão divididas de A a E, apenas depois de progredir dentro da classe o docente é submetido ao processo de promoção. Para cada progressão existe um número mínimo de pontos, que podem ser atingidos de formas diversas. Dentro das atividades de ensino existe o limite máximo de 10 pontos anuais, dentro destas são especificados:

I – para cada participação, como membro titular, em banca examinadora de tese de doutorado, desde que não seja o orientador ou em banca de concurso público de natureza acadêmica: um ponto;

II – para cada participação, como membro titular, em banca examinadora de dissertação de mestrado, desde que não seja o orientador ou em banca examinadora de qualificação para mestrado ou doutorado: meio ponto;

III – para cada participação, como membro titular, em banca examinadora de trabalho de conclusão de curso ou monografia de graduação, trabalho de conclusão ou monografia de atividade de extensão ou curso de especialização, desde que não seja o orientador: meio ponto;

IV – para cada parecer emitido para órgãos científicos, agências de fomento editoras, revistas científicas: um ponto por parecer;

V – por outras atividades: até dois pontos, a critério da comissão de avaliação (RESOLUÇÃO ConsUni nº 819, 2015).

Analisando os pontos citados, é possível afirmar que, a progressão e promoção na carreira docente não é tão simples, a valorização do trabalho docente fica atrelada apenas ao plano da idealização de uma carreira promissora. Além disso, é preciso acrescentar que cada atividade exercida pelo docente deve ser feita em paralelo com as aulas, o acúmulo de funções e a exigência de qualidade do trabalho contribuem para o desenvolvimento da identidade do professor tarefeiro. A Sociedade vem empurrando cada vez mais os docentes para a era produtivista, à revelia do pleno desenvolvimento desta produção. O professor já não é mais um intelectual, mas um operário na linha de produção, até mesmo a produção de conhecimento científico se torna mecanizada. Ele executa apenas as atividades necessárias para progredir, pesquisa apenas o que lhe é oferecido como oportunidade para atingir a próxima etapa. A identidade intelectual, pouco a pouco é extinta do “profissional da docência”, restando apenas a necessidade de cumprir sua

função institucional e não mais a função social do professor (FREITAS, 2012).

Nas atividades de extensão, o docente precisa coordenar o projeto e ministrar as aulas, e ser orientador dos estagiários e bolsistas, já que a universidade não oferece um treinamento prévio. Entramos, assim, no ponto crucial que exemplifica a necessidade de um ressurgimento anual do projeto CineUFSCar: a precarização do trabalho docente.

Quando se coloca em debate a questão dos projetos de extensão, na maior parte dos casos, não é avaliado o que será necessário para que o docente consiga coordenar o projeto de forma eficiente. Apesar da análise contínua dos relatórios de cada ano, as necessidades são colocadas num plano ideal, onde o bolsista ou estagiário já sabe o que é preciso para auxiliar nos projetos em que estão envolvidos e o trabalho a ser executado pelo coordenador em relação a isso é apenas conduzi-lo, a justificativa dada é a de que a prática traz o aprendizado.

Colocando estes fatores em um plano real, vê-se projetos reofertados a cada ano, com uma nova equipe que reiniciará todo o trabalho, por não ter a capacitação necessária. O aprendizado virá, mas qual o sentido de um projeto que precisa se reinventar a cada nova equipe formada? A continuidade do projeto se perde e muitas vezes o se perde o sentido. A docência se torna apenas uma ferramenta, uma via para alcançar um objetivo, não permitindo mais que o professor efetive seu processo de pesquisa e investigação, a real produção intelectual, ligada à reflexão.

Até 2009 o CineUFSCar contava com a presença do funcionário contratado Leonardo Barbosa, que tinha como função manter o funcionamento do projeto, assim como conduzir novos integrantes da equipe. No ano de 2009, simultaneamente à saída de Leonardo, o Cine passou a ter projeções digitais após a aquisição de um projetor solicitado pela Profa. Alexandra Pinto. A partir desse momento o raio de ação do CineUFSCar passou a ser mais abrangente, as projeções digitais são mais práticas e não demandam tanto conhecimento prático-teórico sobre cinema, como as projeções analógicas necessitavam, os filmes digitais são mais baratos e isto possibilitou a formação de um acervo com maior diversidade de filmes, entretanto, estruturalmente, isso trouxe maiores demandas.

Diversos estudos apontam que a sobrecarga e precarização são os maiores motivos de adoecimento e afastamento na docência (CRUZ, 2010). Quando se trata de projetos de extensão universitários, muito se fala dos resultados, de

como os projetos são ricos e educativos, até mesmo transformadores, mas os bastidores destes projetos nunca são evidenciados.

Em paralelo à valorização do potencial transformador do cineclubismo, a implementação de uma política de expansão do ensino superior se distancia do próprio patamar teórico e torna-se alheia às próprias reflexões, dissociada da realização docente.

Considerações finais

É um fato que as mídias trazem para a sociedade atual uma quantidade inigualável de informações a todo tempo, a pesar da dificuldade de acesso por grande parte da população. Estas informações são geradoras de significados, muitas vezes tendenciosos, e transmitem informações parciais como totalizantes e geradores de regimes de verdade. O cineclubismo surge neste contexto como possibilidade de reação. Os filmes atraem um grande público interessado em entretenimento sem custos e este público se apropria do filme, de sua mensagem e linguagem, podendo ser surpreendido com a oportunidade de partilha de percepções e trabalho sobre a própria subjetividade.

Desta forma, pensar no cineclubismo universitário é pensar na possibilidade de trazer para discussão diversos sujeitos e contextos a compartilhar e transformar ideias e práticas, o que torna do cineclubismo também uma ferramenta de luta e resistência.

O cinema vem se tornando cada vez mais um ambiente restrito, bem como a universidade. Ainda que os processos de expansão do acesso à universidade, bem como os programas de permanência, tenham conseguido aproximar duas realidades distintas, ainda existe uma separação nítida entre a comunidade e a universidade. O projeto de Extensão CineUFSCar trabalha desde seu início com a tentativa de trazer a comunidade para dentro da universidade para que a mesma ocupe o espaço que também a pertence, sem deixar de destacar que o debate acerca dos filmes exibidos são também de cunho político, que possibilita uma maior consciência social, conquanto esta não é uma tarefa fácil de ser realizada e a desvalorização do trabalho dos envolvidos na realização do projeto só faz com que a cada ano seja necessário reinventá-lo, pensando em novas táticas e metodologias para que o mesmo funcione.

Por meio desta pesquisa constatamos que as políticas de expansão universitária não acompanham, necessariamente, as políticas de expansão do ensino superior. Os projetos permanecem sucateados por falta de estrutura e

pessoal, recursos esparsos que se somam às necessidades crescentes de ações quantitativas, degradantes do debate efetivo acerca de políticas culturais para a educação que impedem que a universidade efetive seu papel social.

Por fim, a efetivação do papel social da Atividade Artístico-Cultural CineUFSCar como cineclubes esbarra em questões de ordem gerencial na institucionalidade da universidade. Este impedimento decorre de mudanças no cumprimento de políticas públicas e da alteração do status da produção de conhecimento pela universidade.

Referências

- ALMEIDA, M. J.; **Cinema: arte da memória**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999, p. 150
- _____. **Imagens e sons: A nova cultura oral**. SP: Cortez, 3 ed., 2004.
- _____. Um castelo para a memória. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.9, n.1, p. 229-265, dez. 2007.
- _____. A educação visual na televisão vista como educação cultural, política e estética. 2000. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1858>>
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica (1955). **Walter Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem e percepção**. tr. Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. RJ: Contraponto, 2012.
- ALVES, G.; MACEDO, F. **Cineclubes, Cinema e Educação**. 1ª ed. Bauru: Editora Praxis, 2010. p. 213
- FREITAS, C. **A função social do professor: concepções em conflitos** Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1506%20Artigo%20Carmen%20Freitas.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.
- FARIA, A. et al. (Org.). **Imagens e palavras: homenagem a Milton José de Almeida**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- FRESQUET, A. (org.). **Cinema e Educação: A Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas**. BH: MG: Universo Produções, s/d. Disponível em: <www.educacao.ufrj.br> Acesso em mar. 2017.
- GREENBERG, C. **Estética Doméstica**. SP: Cosac Naify, 2013.
- HUNGER, D.; et al. **O dilema extensão universitária**. 3. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/edur640.pdf>>. Acesso em mar. 2017.
- LOPES, L.C.; **O culto as mídias: interpretação, cultura e contratos**. São Carlos: EduFSCar, 2004. p. 158

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. RJ: Ed. Beco do Azogue, 2015.

_____. **Inventar com a diferença** – Material de Apoio. Niterói: RJ: UFF, 2014. Disponível em: www.inventarcomadiferenca.org (acesso em 26 de Mar. de 2017)

MIRANDA, C. E., COPPOLA, G. D. e RIGOTTI, G. F.; “**Educação pelo cinema**”; disponível em <<http://artigoCientífico.tebas.kinghost.net/>> Acesso em mar. 2017.

MORAES CRUZ, R.; et al. **Saúde docente, condições e carga de trabalho**. Disponível em: < <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1024/863>>. Acesso em mar. 2017.

MOSTAFA, S. P. Cinema no ensino superior com a Pedagogia das Imagens em Gilles Deleuze. In: MOSTAFA, S. P.; NOVA CRUZ, D. V. (Org.). **Deleuze vai ao Cinema**. Campinas, SP: Alínea, 2010, p. 99-110

VASCONCELLOS, V. A. S.; OLIVEIRA, V. F – Universidade Federal de Santa Maria, **Experiências estéticas na docência**: o cinema como dispositivo formativo. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/1935/193531778010.pdf>. Acesso em: 03/01/2015;

YATES, F. A. **A arte da memória**. Campinas: SP: Ed. da Unicamp, 2007.

A universidade em resistência: neoliberalismo e trabalho docente na UERJ

CARLOS EDUARDO MARTINS DA SILVA

Resumo: O artigo apresentado para XXV Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/BR é um componente ativo dos estudos de doutoramento (PPFH-UERJ), trabalho orientado pela Prof. Dra. Deise Mancebo (UERJ). Pretendemos apresentar, em linhas gerais, o processo de desenvolvimento da universidade em questão entre a introdução da lógica neoliberal no Brasil (1990) até a crise dessa universidade. Precarização, terceirização e desmonte do patrimônio público são as marcas da universidade atual: o governo do estado se desautoriza financeiramente em nome da “crise brasileira” e da suposta crise fiscal do Estado do Rio de Janeiro. Esse corte temporal que está inserido no que chamamos de história do tempo presente está marcado pela introdução do regime de tempo integral de dedicação exclusiva intitulado de “PROCIÊNCIA” até o atual estado de “calamidade” universitária. Nessa trajetória histórica do Trabalho docente faz-se necessário reafirmarmos a importância do conceito de experiência (Thompson), pois as atividades do movimento associativo na universidade demonstram a grande capacidade de resistência dos docentes frente às práticas neoliberais em execução por parte do governo do Estado.

Palavras-Chave: UERJ; Resistência; Dedicção Exclusiva; Autonomia Universitária; Movimento Docente.

Esse estudo enquadra-se, em linhas gerais, na perspectiva da história do tempo presente que nos permite uma visão singular para compreender as relações entre a ação voluntária, a consciência dos homens e o todo social estruturado que o cercam. Nessa linha de reflexão, E.P. Thompson nos instiga ao complexo debate historiográfico e nos possibilita compreender ricas possibilidades de análise do social e, portanto, da história.

Mas, seguramente, qualquer visão mais madura da história (ou da realidade contemporânea) precisa, de alguma forma, combinar avaliações de ambos os tipos: dos homens como consumidores de suas próprias existências mortais e como produtores de futuro, dos homens como indivíduos e agentes históricos, de homens sendo e tornando-se (THOMPSON, 1988, p. 172).

Assim, o conceito de experiência deve ser compreendido como um caminho para a superação de problemas historiográficos, logo, o conceito ganha corpo ao ser compreendido como “chave para superar a contradição entre determinação e agência humana no interior da historiografia marxista” (THOMPSON, 2001, p. 43).

O historiador marxista brasileiro Badaró, estudioso da obra de Thompson, indica, também, a importância da relação entre objetividade e subjetividade, entre materialidade e subjetividade, entre determinações materiais e valores,

Thompson procurou articular, em um contexto histórico específico e minuciosamente estudado, a relação entre as determinações materiais com os elementos subjetivos – no sentido de sistemas de valores, crenças, moral, atitudes – envolvidos no processo de articulação de identidades constituintes da consciência de classe (BADARÓ, 2012, p. 85).

Entender a história como a ciência dos homens em processo, a ciência do contexto, como indicado acima por Thompson, também colabora para a compreensão do papel da experiência como singularidade e não como modelo fixo, estável e único, portanto como modelo global.

Haveria, ainda assim, um universal: os grandes processos se dão de modo histórico, isto é, particular. Experiências históricas elevadas ao status de modelo geral conduzem a grandes equívocos. A revolução francesa, ou uma determinada leitura que se faz dela, não é “a” revolução burguesa. E o mesmo se dá com a experiência da ex-URSS, a qual não esgota nem inviabiliza um novo projeto de transformação socialista (THOMPSON, 1988, p. 47).

No caso da universidade e, em específico, das ações dos docentes no interior dessa instituição social, podemos trazer as reflexões sobre em que consiste a totalidade concreta.

Investigar dentro de concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem. A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem (FRIGOTTO, 2012, p. 143).

A relação entre subjetividade e objetividade, tão importante entre os historiadores em geral e especificamente para nós, historiadores do social

dado em uma instituição determinada, surge na instigante afirmação de Frigotto (2012):

É na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado (p. 167).

Ao tentar compreender o contexto histórico que compõe o cenário dos sujeitos sociais participantes da pesquisa nos aproximamos, mais uma vez, do conceito de experiência do historiador E. P. Thompson. Nesse caminho, em nosso trabalho, a categoria da experiência é útil para resgatar a dimensão humana do processo social e político, pois

[...] o que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: “experiência humana”. É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejavam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de “empirismo” (THOMPSON, 1988, p. 182).

É necessário avançar sobre o conceito de experiência, pois, tal qual entende o autor, esse entendimento possibilita o desvendamento de valores, normas, práticas de um grupo social, ou seja, pode-se descobrir o modo de ser deste grupo ou segmento social, a sua cultura:

Essas agitações, esses acontecimentos, se estão dentro do “ser social” com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à experiência – uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (THOMPSON, 1981, p. 15).

Ao avançarmos sobre a ideia de experiência em Thompson (1981) e entrelaçarmos o conceito de experiência à ideia historicamente construída de acontecimento(s), devemos perceber o quanto as reflexões do historiador inglês no clássico *A miséria da Teoria* são implacáveis em sua crítica ao estruturalismo (althusseriano):

A experiência não espera discretamente, fora dos seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anunciar mortes,

crises de subsistência, guerra de trincheiras, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas passam fome: os que sobrevivem pensam o mercado de outra forma. Pessoas são presas: na prisão meditam sobre a lei de novas maneiras (...). Dentro do ser social ocorrem mudanças que dão origem a uma experiência transformada: e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e oferece grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 1981, p. 17).

O pensador E. P. Thompson trata a experiência enquanto um conceito fundamental que estabelece as possibilidades para explicar a mudança histórica com alguma racionalidade, pois, para o historiador inglês, o chão ontológico da experiência é a história real e não a cultura ou a linguagem. Nessa linha de raciocínio, Thompson se afasta das interpretações culturalistas do termo experiência, de sua negação de determinações materiais ou estruturais na formação da identidade dos sujeitos sociais, e afirma a importância da experiência na construção do conhecimento frente aos “giros linguísticos”, por exemplo. Nessa linha de argumentação, Harvey (2001) indica:

O retrato do pós-modernismo parece depender para ter validade de um modo particular para experimentar, interpretar e ser no mundo que envolve questões ainda problemáticas quanto à personalidade, à motivação e ao comportamento nestas sociedades. A experiência torna-se fragmentada em uma série de acontecimentos presentes não relacionados no tempo, e a ideia de um eu coerente e de projetos para um futuro melhor torna-se de difícil concepção. O caráter imediato dos eventos, o sensacionalismo do espetáculo (político, científico, militar, bem como a diversão) se tornam a consciência da matéria forjada (p. 57).

O historiador inglês E. P. Thompson (1988), em importante e instigante passagem sobre cultura em que critica a ideia fixa de cultura como consenso e unidade sistêmica, aborda uma visão de cultura instigante e fundamental para a compreensão dos processos históricos:

Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitantes, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um sistema. E na verdade o próprio termo cultura, com sua invocação confortável de um consenso,

pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto (p. 17).

Nesse sentido, o professor Eurelino Coelho aponta um pertinente caminho ao tratar de ações humanas: “Trata-se no fim de pensar a história como a dialética entre a ação dos sujeitos históricos (que fazem a história) e as condições dadas em que tais sujeitos têm de agir (que eles não escolhem)” (COELHO, 2010, p. 8).

Hoje, na perspectiva da história do tempo presente, de pensar as condições de ação social em determinadas situações, a complexidade dos jogos, das lutas, dos embates e debates por onde andam, correm e agem os agentes sociais; é fundamental para compreender as singularidades, pois, segundo Coelho: “Além disso, cada acontecimento é protagonizado por sujeitos distintos, também irrepetíveis. Só mediante uma arbitrariedade metodológica se pode desconsiderar a evidência da singularidade dos sujeitos históricos” (2010, p. 8).

A agência humana desenvolve-se no tempo e no espaço, e em cada espaço social os agentes humanos agem de forma que as condições podem (ou não) oferecer as possibilidades de ação. Assim, pensar com E. P. Thompson a relação entre poder, experiência e acontecimentos nos leva a percorrer o caminho, sempre presente, da reflexão histórica onde o historiador inglês aborda o conceito de hegemonia cultural.

Estou falando teoricamente. O conceito de hegemonia é muito valioso, e sem ele não saberíamos compreender como as relações eram estruturadas. Mas embora essa hegemonia cultural possa definir os limites do que é possível, e inibir o crescimento de horizontes e expectativas alternativos, não há nada determinado ou automático nesse processo. Essa hegemonia só pode ser sustentada pelos governantes pelo exercício constante da habilidade, do teatro e da concessão. Em segundo lugar, essa hegemonia, até quando imposta com sucesso, não impõe uma visão abrangente da vida. Ao contrário, ela impõe antolhos que impedem a visão em certas direções, embora a deixem livre em outras. Pode coexistir (como aconteceu na Inglaterra do século XVIII) com uma cultura muito vigorosa e autônoma do povo, derivada de sua própria experiência e recursos. Essa cultura, que em muitos pontos pode ser resistente a toda forma de dominação externa, constitui uma ameaça sempre presente às descrições oficiais da realidade. Com o solavanco brusco da experiência, a intrusão de propagandistas “sediciosos”, a multidão da “Igreja e rei” pode se tornar

jacobina ou Luddita, a Marinha czarista leal pode ser tornar uma frota bolchevique insurrecional (THOMPSON, 1998, p. 78).

Assim, o trabalho de pesquisa deve articular teoria e prática a todo tempo e ao mesmo tempo, pois devemos, ao menos, tentar compreender a importância do valor operativo dos conceitos e, ao buscar caminhos e (des)caminhos, levar em consideração o que nos chama a atenção Bujes: “O trabalho de pesquisa teve, então, como algumas de suas estratégias, desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento, num esforço para engendrar novos problemas e objetos de pesquisa” (BUJES, 2002, p. 11).

Neoliberalismo e trabalho docente na UERJ: experiências e reflexões

A crise do socialismo real em 1989, cuja expressão é a queda do muro de Berlim, possibilitou revigoramento nas políticas mundiais do sistema hegemônico, em crise desde o final da década de 1960. Assim, a nova fase de acumulação capitalista, denominada como neoliberalismo, apresenta algumas características centrais: “Um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar a meta de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (HARVEY, 2008, p. 27-28).

No Brasil, a derrota do (velho) Lula nas eleições de 1989 e a vitória de Fernando Collor marcam a introdução de uma série de medidas que redefinem a dinâmica do Estado brasileiro, ampliando a privatização das empresas públicas (Ex: Companhia Vale do Rio Doce) e nos setores sociais (saúde e educação) de atendimento à população menos favorecida – a partir da redução de verbas e serviços.

A educação de nível universitário, como parte constitutiva da totalidade concreta e, portanto, do sistema capitalista, não poderia ficar fora das mudanças sistêmicas e vai participar da nova fase de desenvolvimento intitulada neoliberalismo.

Sistemas educacionais foram submetidos a profundos processos de privatização, com a expansão da educação superior pela via privada, e a introdução, nas instituições públicas, de uma tendência – cada vez mais predominante – de mercantilização do trabalho docente, tornando a gestão das universidades cada vez mais parecida com a de uma empresa (MANCEBO, 2009, p. 3).

Esse (novo) sistema de subordinação das universidades ao capital, por diferentes vias – entre elas o apoio público (estatal/governamental) ao mercado

com a imposição de uma lógica produtivista à universidade e a quebra dos princípios de autonomia universitária –, aproxima o sistema público de ensino superior à lógica da administração gerencial.

Entretanto, inserida em um sistema político-produtivista alicerçado nas noções de produtividade e competitividade, a autonomia concedida apenas em uma maior liberdade de organização, onde a adequação às necessidades do mercado torna-se o ponto central (LOPES, 2006, p. 57).

Assim, a construção de uma universidade heterônoma, “sem (aparente) liberdade de atuação” está diretamente entrelaçada a um movimento de subordinação do trabalho docente à lógica do mercado: “As novas formas de organização do trabalho acadêmico são indicadas pelas agências de fomento, notadamente por meio de grupos, núcleos e laboratórios, formas que permitem aumentar a “produtividade” das instituições” (LEHER, 2005, p. 238).

Essa lógica também está presente, nos casos das IES públicas, na utilização de professores substitutos, bolsistas e professores-tutores, com o consequente “crescimento da força de trabalho docente sendo marcada pela flexibilização dos contratos de trabalho” (MANCEBO, 2009, p. 8). No caso das universidades, podemos observar uma dupla ação do projeto neoliberal em curso: a flexibilização dos contratos de trabalho docente e o reforço do produtivismo do docente efetivo (concurado). Nessa linha de raciocínio é explicativo o seguinte pensamento:

A proposta de flexibilização da gestão das instituições de ensino superior tem propiciado contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como os “temporários”, “precários”, “substitutos”, promovido mudanças nas funções básicas do docente, acrescentando à sua rotina um sem-número de procedimentos burocráticos inerentes às práticas avaliativas e agregadas ao trabalho de muitos deles a responsabilidade pelo agenciamento de recursos não só para implementação e manutenção de projetos da universidade como também para garantir a complementação de seu salário (LOPES, 2006, p. 104).

É importante afirmar que os “precarizados” são utilizados como essa nova força de trabalho na graduação, enquanto uma parcela significativa dos professores efetivos está inserida em suas longas jornadas produtivista na pós-graduação. São ilustrativos os dados do *DataUery*¹:

1 Ano referência 2013

- 1) Em 2013 a universidade contava com 713 professores substitutos que representavam 31,79% em relação aos 2243 docentes efetivos (100%);
- 2) Entre 2009 e 2013 o número de docentes efetivos cresceu (mediocrementemente) 3,36% ou seja, de 2170 docentes efetivos que trabalhavam na universidade em 2009 esse número cresceu *miseravelmente* para 2243 em 2013;
- 3) O número de servidores por docentes foi reduzido entre 1996 e 2007 de 2,5 para 1,8. Estabilizou-se em 2,0 em 2011 e 2012 e somente em 2013 subiu para 2,3. Mesmo com a pequena melhora em 2013 a proporção era inferior a 1996 quando a universidade era bem menor que hoje.

Em uma primeira e inicial avaliação dos dados, os números acima nos auxiliam na percepção de que, em termos estruturais, principalmente em número de funcionários e docentes entre 1996 e 2013, a universidade deveria ter crescido mais. Para refletir sobre os dados e a afirmação acima, podemos apresentar, por comparação, interessantes números:

- 1) O número total de alunos (G + PG) cresceu de 20.945 (100%) em 1996 para 28.624 (136.66%) em 2013;
- 2) O número de cursos de mestrado cresceu de 20 (100%) em 1996 para 52 (152%) em 2013;
- 3) O número de cursos de doutorado cresceu de 5(100%) em 1996 para 37 (740%) em 2013.

Por outro lado, podemos observar que a maioria dos docentes encontra-se enquadrada em um regime de trabalho que permite que esses funcionários permaneçam trabalhando pela universidade durante longas jornadas, dentro ou fora de suas dependências:

- 1) A maioria dos docentes (1951) encontra-se enquadrada no sistema de 40h ou 40h/D.E. – representando 86,98% do total;
- 2) A maioria dos docentes são doutores (1675) – representando 74,67% do total.

Está em curso à subordinação da universidade cada vez mais à lógica capitalista, aproximando-a, em sua dimensão gerencial, administrativa e política, a uma empresa, aprisionando o tempo e fazendo das pesquisas científicas as necessidades do produtivismo neoliberal. O processo de

“mercadificação” abre tensões entre o poder constituído e a autonomia da realização de pesquisa e, portanto, do livre pensar do pesquisador. Esse embate entre os diferentes projetos de ciência, do fazer científico e da constituição da academia em uma sociedade de classes tende a atravessar as reflexões sobre o tempo humano da criação.

Desenvolve-se na universidade um complexo campo de batalha. As ingerências do novo panorama social – materializadas concretamente nas universidades, através dos programas de avaliação institucional e docente, na organização e no formato de alguns de seus cursos e, em especial nas universidades públicas, nas formas preconizadas de captação de recursos tanto para o provimento de equipamentos para o aparelho universitário, quanto para parte da remuneração do professor – se defrontam com a tradição e as concepções idealizadas de ensino superior como instituição social, como espaço autônomo de discussão crítica e criação do novo (LOPES, 2006, p. 52).

A perda de autonomia do tempo intelectual do pesquisador está diretamente relacionada à perda de autonomia da própria universidade, como tem demonstrado este estudo. Nesse sentido, é interessante que a crise que se instala na UERJ atual deve ser pensada dentro de um quadro de “mercadificação” ou mercantilização da universidade, marcado pela retirada do Estado regional e seguindo as determinações macroestruturais da linha de frente do financiamento universitário com a redução nas verbas diretas (fonte 00). Como afirma Padrão, “na prática, os valores fixados (pelos órgãos de planejamento do estado) não consideram as demandas e os investimentos necessários à manutenção e ao funcionamento da instituição, aprovados pelo Conselho Universitário” (PADRÃO, 2009, p. 29).

A retirada do Estado Fluminense no campo do financiamento é marcada pela redução do repasse de verbas e pela consequente necessidade de buscar verbas próprias – que muitas vezes nem sequer são controladas de forma autônoma pelo sistema administrativo da universidade. Nessa lógica heterônoma, a queda no financiamento implica a redução dos salários diretos e a implementação de novas fontes de remuneração salarial, fato que marca de forma aguda a subjetividade dos docentes, eis a privatização.

Sem aumento salarial, os docentes se veem obrigados a buscar novas fontes de financiamento para a sua própria sobrevivência, adequando-se ao produtivismo acadêmico e à mercantilização do trabalho inclusive para, além de bolsas e financiamentos, conseguir ascender no último plano de carreira. Este prevê uma série de pontos para que o docente consiga passar de adjunto

para associado, por exemplo, o único meio de conseguir aumento salarial de fonte direta do Estado.

As perdas acumuladas são da ordem de 80% e afetam de maneira mais dramática nossos colegas aposentados. Os professores também não conseguem progredir na carreira, mesmo depois de comprovadas todas as exigências legais para tal. Nessa conta, somam-se ainda problemas de infraestrutura, falta de professores, investimento insuficiente na assistência estudantil, entre outros (ASDUERJ, 2015).

O aumento salarial direto e/ou indireto, no caso mundial, brasileiro e “UERJiano” está atrelado, portanto, a um aumento de produtividade acadêmica. A busca por receitas para o desenvolvimento de projetos, para a captação de verba em agências para financiamento de pesquisas, participação de editais e outros acaba transformando subjetividade docente.

Esses processos acabam por instigar a reflexão entre vida e ciência e devem ser realizadas à luz da compreensão crítica de que a relação entre os seres humanos com a natureza é uma relação social. Por isso, ciência e materialidade caminham juntas.

Não se trata de dizer que a teoria do valor-trabalho não reconhece o papel crescente da ciência, mas que a ciência encontra-se tolhida em seu desenvolvimento pela base material das relações entre capital e trabalho [...]. A ciência e a tecnologia não têm lógica autônoma e nem um curso independente, mas têm vínculos sólidos com o seu movimento reprodutivo (ANTUNES, 2003, p. 122).

A mercantilização da educação com alta densidade de produtivismo acadêmico é a grande marca da educação superior em tempos neoliberais. Essa marca chega a nossa universidade de forma singular, pois a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, após a justa luta pela implementação da Dedicção Exclusiva (2012) que foi “distorcida” com a manutenção do Prociência. A conquista da universal Dedicção Exclusiva não garantiu o fim do Prociência, e essa aparente contradição é a “prova empírica” da lógica produtivista acadêmica na UERJ: o governo estadual, em conjunto com a reitoria da universidade, manteve o programa Prociência, o que significou, como já mencionado, a manutenção de uma “elite”.

Nos últimos anos a Associação de Docentes tem debatido as condições do trabalho docente e apontado para a emergência das lutas de resistência frente ao atual estado de “caos” na universidade, conforme veiculado, inclusive, nas mídias sociais e nos jornais. Em matéria intitulada “Crise da UERJ é reflexo da crise do governo Pezão” os diretores da Associação de

Docentes Bruno Deusadará, Lia de Mattos Rocha e Paulo Alentejano afirmam:

A UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) é, sem dúvida, um patrimônio reconhecido da população fluminense, onde muitos dos nossos jovens desejam estudar. É fácil entender a importância da universidade em um Estado como o Rio de Janeiro, que concentra fixação de conhecimento e tecnologia, formação profissional de ponta e compromisso com a justiça social. Essa lição, porém, parece não ter sido adequadamente compreendida pelo grupo que ocupa o Palácio Guanabara há algumas décadas. Basta ver o que tem levado a UERJ aos noticiários do país. Problemas financeiros e de infraestrutura gravíssimos assolam seus trabalhadores e estudantes, comprometem sua missão institucional e têm tornado difícil exercer o ensino, a pesquisa e a extensão (UOL, 2015).

Frente aos complexos problemas enfrentados pela universidade, que se encontra em crise econômica, sem autônoma financeira, sem recursos e com críticas internas à imobilização da administração central (reitoria), o debate teórico e ideológico sobre democracia e autonomia ganha ainda mais relevância – sobretudo no contexto de mercantilização da vida pessoal e profissional dos docentes e da universidade. A histórica luta da comunidade universitária por autonomia é a marca ideológica da luta de resistência frente ao projeto (heterônimo) de universidade do capital. A luta por democracia marca a disputa contra os autoritarismos vigentes dentro e fora da universidade. Nesse caminho, a nota assinada pelo professor Bruno Deusadará diretor da Associação de Docentes da UERJ, levanta a problemática, nos seguintes termos:

O governador Pezão teve a chance de se tornar o primeiro a aprender a lição. Uma emenda à Lei de Diretrizes Orçamentárias pretendia garantir 6% da receita corrente líquida do Estado para as universidades públicas, como já prevê a Constituição estadual. Segundo dados apresentados à época pelo presidente da Comissão de Educação da ALERJ (Assembleia Legislativa do Rio), o deputado Comte Bittencourt, a aprovação dos 6% ampliaria em R\$ 917 milhões os recursos para o ensino superior no Estado. Atualmente, o governo fluminense destina R\$ 1,3 bilhão para as quatro instituições de ensino superior do Rio, o que representa apenas 3,6% do orçamento de receitas correntes líquidas para 2015. Vincular o orçamento das universidades a um percentual da arrecadação é uma medida adotada em São Paulo, cujas instituições estão entre as mais importantes do mundo. A conta é simples: quanto mais um Estado cresce

economicamente, mais ele deveria investir em conhecimento e formação profissional qualificada (ASDUERJ, 2015).

Autonomia e democracia não podem, portanto, andar separadas para que consigamos, um dia, instalar uma verdadeira universidade. A universidade como parte constitutiva da sociedade mundial coloca o debate sobre a relação entre democracia e capitalismo como um caminho a ser pensado de forma global.

Nesse sentido, devemos compreender o atual estado de “crise da universidade do estado do Rio de Janeiro” no interior da realidade sistêmica, como nos indica Frigotto (2017):

Qual o bloco de forças que, por ideologia e por interesse, tem como meta o desmanche da universidade pública e do serviço público; a crise da Uerj e do serviço público do Rio de Janeiro como o modelo de aplicação do credo da *austeridade*. (anulação de direitos universais); (p. 50).

É significativo o discurso de *austeridade*, pois sobre a aparência percebemos a essência da questão que é fundamentada em manter a lógica do sistema como, por exemplo, a transferência de capital do setor público para o setor privado, como indicado por Salim (2017):

Também servem de exemplo as isenções fiscais, da ordem de 28 bilhões de reais para empresas privadas em 2016, praticada pelo governo do estado do Rio de Janeiro, que se declara falido quando se trata do pagamento dos salários de seus servidores e do repasse orçamentário para as universidades estaduais (p. 167).

Essa é a questão central, a destruição da universidade, ela não pertence mais as necessidades do capital,

Com tudo isso, fica claro que não se trata nem de falta de recursos nem de qualquer outro motivo pontual. Trata-se de uma clara política de destruição da universidade pública e gratuita, pois isso, para o capital, é uma necessidade absoluta para a defesa dos seus interesses (TONET, 2017, p. 39).

Ainda caminhando sob esses trilhos, concordamos com o raciocínio de Tonet (2017):

[...] O que está em jogo não é a preocupação com um tipo de desenvolvimento que beneficie toda a população. A lógica do capital simplesmente não permite isso. O que está em jogo é apenas a reprodução dos interesses da burguesia, ameaçados pela crise. E esses

interesses devem ser defendidos com todas as armas — econômicas, políticas, ideológicas, culturais —, inclusive com a violência mais aberta e brutal, mas, claro, sempre sob a capa da defesa dos interesses de toda a humanidade (p.37).

A atual “crise brasileira” coloca uma questão central sobre a universidade, o trabalho docente e o processo de avanço neoliberal sobre os direitos dos trabalhadores. Esse é o caminho histórico do grande capital, aumentar a exploração frente à queda da taxa de lucro.

A crise do estado do Rio de Janeiro e a Uerj expressam o modelo que servirá para o conjunto dos estados e de suas instituições públicas. Vale ressaltar: por vinte anos, seguirão a PEC 55 e nenhum dinheiro a mais para a esfera pública. Com efeito, o acórdão da austeridade da PEC, que envolve o parlamento, o Poder Judiciário e o Poder Executivo, apoiado pela grande mídia, é pressuposto para suspender unicamente por três anos os juros da dívida do estado do Rio de Janeiro com a União, mas com a contrapartida que, além de não ter mais investimento em educação, saúde e serviços públicos, a crise e a dívida do estado têm de ser assumidas pelos trabalhadores do serviço público (FRIGOTTO, 2017, p. 55).

Devemos considerar, para os efeitos do nosso raciocínio, a relação entre micro e macro, entendendo o micro como parte constitutiva da realidade concreta, logo, compreende-se as microresistências enquanto a materialização operativa das macroresistências como as organizadas pelos movimentos sociais dentro da universidade, sendo fundamentais para lutas sociais contra a lógica de mercado.

A luta de classes, em seu aspecto contingente, se expressa por microrresistências e de simulação ocultas do trabalho vivo contra o novo patamar de exploração da força de trabalho. A crise de sindicatos e partidos trabalhistas, “intelectuais orgânicos” da classe, expressam, em parte, as dificuldades de as instituições políticas (e sindicatos) enfrentaram a “guerra de posição” que ocorre no campo da subjetividade das individualidades de classe do trabalho (ALVES, 2011, p. 114-115).

A AsdUERJ tem conseguido ocupar um papel de destaque nas batalhas em defesa da categoria e da universidade. Superando enormes desafios, a Associação tem conseguido colocar a resistência coletiva em debate, realizando assembleias representativas e demonstrando a possibilidade de se contrapor ao neoliberalismo ao construir espaços de defesa coletiva com boas assembleias e capacidade organizativa e reivindicatória. Vitórias políticas e jurídicas, ainda

que parciais, como a realização de concurso público, são fundamentais na luta contra o neoliberalismo. Sobre esse processo é elucidativo o próprio pensamento da atual vice-reitora:

Comparado ao ano de 2007, a universidade teve um salto de qualificação extraordinário no quadro docente em relação à titulação – de 1.231 doutores no quadro efetivo em 2007 para 2.314 em 2016 –, principalmente com a diminuição do número de docentes substitutos (contratos temporários) e ampliação significativa do quadro docente efetivo. Cabe aqui destacar que grande parte dessa ampliação do quadro docente efetivo teve origem na sentença do processo judicial número 0153645-96.2007.8.19.0001 (2007.001.149833-2), que obrigava a Uerj a recompor seu quadro docente, diminuindo progressivamente o número de docentes substitutos, que chegou a representar mais de 30% do quadro docente da Universidade. Para tanto, 611 vagas foram autorizadas em 2014 para a realização de concursos públicos docentes. A fim de regular os termos da sentença judicial, foi celebrado um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) entre a Uerj e o Ministério Público Estadual, passando a serem, os substitutos, contratados somente para as situações de vacâncias e licenças. Isso fez com que, em 2016, o número de substitutos não passasse de 4% do quadro efetivo permanente. De todo modo, mesmo com todo o crescimento qualitativo que a universidade alcançou no período observado (2007 a 2016), o número total de docentes (substitutos+ efetivos) hoje é praticamente o mesmo (WASHINGTON, 2017, p. 246)

Elucidativo são os dados do último *DataUerj* (2016) que indica o seguinte quadro docente na universidade, em 2011 – eram 2.146 docentes (100%) – e após a vitória da abertura dos concursos em 2015 – 2.803 (130.61%) – tanto que a universidade conta hoje com 1.035 docentes (36.92%) entre 0 a 4 anos de serviço na universidade.

O trabalho apresentado utiliza os dados publicados no *DataUerj* (2014 e 2016) tendo como referência o ano de 2013 e 2015. Sabemos que a universidade encontrasse em uma situação crítica onde o período letivo de 2016/2 começou no último dia 10 de abril, assim a nota da AsdUERJ é bastante significativa ao apresentar, mais uma vez, a situação da universidade:

- 1) As bolsas dos estudantes estão atrasadas há dois meses;
- 2) Professores e servidores técnico-administrativos não receberam o 13º salário de 2016, nem os salários de fevereiro e mar. deste ano, e não há previsão de pagamento dos mesmos;

- 3) O Restaurante Universitário não está funcionando e não há previsão de quando voltará a funcionar;
- 4) Os serviços de limpeza e manutenção não foram plenamente restabelecidos na UERJ;
- 5) Os servidores técnico-administrativos encontram-se em greve. <https://www.asdUERJ.org.br/>

(In)conclusão provisória

Compreendemos que os estudos sobre a UERJ nos levam a reafirmar a necessidade de uma concepção democrática de universidade e de sociedade. Por isso, torna-se fundamental fazer a defesa da autonomia, da democracia e do tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão. Para isso, a luta em defesa da universidade pública deve ser uma luta contra a colonização do saber, pela construção de um saber comprometido com as classes subalternas e contrário a mercantilização do saber e da produção científica.

Mas aqui cabe uma última reflexão, seria possível mudar os atuais caminhos trilhados pelo grande capital para a universidade sem uma alteração significativa na dinâmica do Estado?

Todos sabem, políticas de Estado, políticas públicas, não guardam qualquer semelhança com a economia do lar! Sem o determinante reconhecimento do papel do Estado na esfera pública estamos, *a priori*, ocultando posições políticas e omitindo uma opção de classe que provocará o aprofundamento da pobreza para a maior parte da população brasileira (SALIM, 2017, p. 167).

Referências

- ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho**. Bauru: canal 6, 2013.
- _____. **Trabalho e subjetividade: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- ANDERSON, P. **A batalha de ideias na construção de alternativas**. In: BORON, A. A. (org.): **Nova hegemonia mundial: alternativas de mudança e movimento social**, Buenos Aires: Clacso, 2004. Disponível em: <biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/hegemo/pt/nova.htm>. Acesso em mar. 2017.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**, 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.
- BADARÓ, Marcelo. **E.P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2012.

- BORON, A. Crise das democracias e os movimentos sociais na América Latina: notas para uma discussão. In: CASTELO, R. (org.). **Encruzilhadas da América Latina no século XXI**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010, p. 81-97.
- BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Caminhos investigativos II**; outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 11-33.
- COELHO, E. A dialética na oficina do Historiador: ideias arriscadas sobre algumas questões de Método. **Revista História e Luta de classes**, n.9, jun 2010.
- DOSSE, F. **Renascimento do acontecimento**: um desafio para o historiador – entre Esfinge e Fênix. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FERREIRA, M. M. História, tempo presente e história Oral. Topoi. **Revista de História**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ/7letras, set 2002, n.5, p. 314-332.
- FONTES, V. História e verdade. **Revista Ciências e Letras**, n.18, Porto Alegre, 1997.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: CIAVATTA, M. (org.). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 29-45.
- _____. O golpe de Estado e o desmanche da universidade e da esfera pública. In: MARCE, P.; PAVAN, I.; SIQUEIRA, M. (Orgs.). **Hoje acordei pra luta!** Intelectuais pela universidade pública. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2017, p. 88-113.
- GOHN, M. G. M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **EccoS** – Revista científica, UNINOVE, São Paulo, vol.7, n.2, p. 253-274, jul dez 2005.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**, 4. ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- _____. **O neoliberalismo**: História e Implicações. São Paulo: Loyola, 2008.
- LEFEBVRE, H. **Para compreender o pensamento de Karl Marx**. Lisboa: Edições 70, 1966.
- LEHER, R. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FÁVERO, O. (org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP; Autores Associados; Niterói, RJ: EDUFF, 2005, p. 29-46.
- LEVI, G. Sobre a micro-História *In*: BURKE, P. (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 69-82.

- LOPES, M.a C. R. **Produção e/ou produtividade**: discutindo o trabalho na Universidade. Tese de doutorado em Psicologia Social/UERJ, 2006.
- LOORAU, R. Implicação e SobreImplicação. In: ALTOÉ, S. **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 186-98.
- MANCEBO, D. UERJ: Da Gênese utilitária aos compromissos “Pró-Ciência”. In: MOROSINI, M. (org.). **A Universidade no Brasil**: Concepções e Modelos. Brasília: INEP, 2006, p. 33-46.
- _____. **UERJ: Da gênese aos compromissos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
- _____. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, A. M. B. (org.) **Psicologia e o compromisso social**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. Trabalho Docente na UERJ: Intensificação, Precarização e Efeitos de Subjetivação (1995/2008). **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.UERJ.br/index.php/revistaempauta/article/view/2631>> Acesso em mar 2017.
- _____; SILVA JÚNIOR, J. R; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. São Paulo: Alínea, 2008.
- MARCEL, P. , PAVAN, I., SIQUEIRA, M. (Orgs.). **Hoje acordei pra luta!** : intelectuais pela universidade pública. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2017.
- NOSELLA, P.; BUFFA, Ester. **Instituições escolares** – por que e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.
- PADRÃO, S. Financiamento Público da UERJ: Uma questão de autonomia. **Advir**, Rio de Janeiro, n. 23, dez 2009.
- REVEL, J. **Jogos de escalas**. A experiência da Microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- _____. **Proposições**: Ensaios de História e Historiografias. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- ROSSO, S. D. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.
- _____. Crise socioeconômica e intensificação do trabalho. In: ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- SALIM, V. Defender a Uerj: recusa à lógica Privatista neoliberal do ensino superior brasileiro In: MARCEL, P., PAVAN, I., SIQUEIRA, M. (Orgs) **Hoje acordei pra luta!** Intelectuais pela universidade pública. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2017.
- SAFATLE, V. **A esquerda que não teme dizer o seu nome**. São Paulo: Três estrelas, 2012.

SEGRERA, F. L. Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. Campinas; Sorocaba, SP. **Revista Avaliação**, vol.13, n.2, pp.267-291, jul 2008.

SGUISSARDI, V. **A Universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva.** In MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. (org.). São Paulo: Cortez, 2004, p. 18-32.

TONET, I. Universidade pública: o sentido de nossa luta. In: MARCEL, P., PAVAN, I., SIQUEIRA, M. (Orgs.). **Hoje acordei pra luta!** Intelectuais pela universidade pública. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2017.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

O trabalho terceirizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

DEISE MANCEBO

ANA CAMILLA DE OLIVEIRA BALDANZI

DANIELLE POSTORIVO

GUILHERME BENTO DOS SANTOS

JOÃO MARCOS QUEIROZ LOPES

Resumo: Este trabalho discute a terceirização, tomando como referência empírica a situação da UERJ. Para tal, foram consultados: (1) a literatura específica sobre o tema; (2) a legislação e normas sobre a terceirização na universidade e (3) os contratos realizados. Na introdução, contextualiza-se a terceirização no mundo do trabalho e no Brasil. Em seguida, apresenta-se a crise que se assiste no Estado do Rio de Janeiro, nomeadamente, na UERJ; o corte de verbas promovido pelo governo do Estado, nos últimos anos, e seus impactos na instituição (atrasos do pagamento de bolsas, salários e verbas de custeio). A terceira parte analisa a terceirização na universidade, em especial, os serviços terceirizados que exigem nível fundamental (perfis de ascensoria, limpeza e vigilância); as atuais circunstâncias de admissão e demissão, que ocorrem em grandes levas e as condições de trabalho – autonomia, garantias trabalhistas, segurança, dentre outros aspectos. Nas considerações finais, abordam-se os impactos que a terceirização vem provocando na universidade, a interrupção dos serviços básicos e apresenta-se as consequências negativas que esse modelo tem revelado tanto para os trabalhadores, quanto para a comunidade acadêmica. Advoga-se, por fim, a possibilidade de reversão desse quadro na UERJ.

Palavras-chave: Trabalho; Terceirização; Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

As últimas três décadas do século XX foram marcadas por intensas transformações no sistema capitalista, uma vez que os modelos de trabalho taylorista e fordista mostraram sinais de esgotamento, gerando uma forte crise estrutural do sistema, o que ocasionou a necessidade da busca de alternativas de processos de trabalho capazes de manter a expansão do lucro empresarial e o reestabelecimento do capitalismo (ANTUNES; PRAUN, 2015).

Neste cenário, surge uma nova divisão internacional do trabalho (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 409), e até nos países capitalistas desenvolvidos pôde-se observar mudanças profundas na classe trabalhadora, como é o caso da diminuição massiva do proletariado industrial, com um aumento significativo de cargos nos setores de serviços. No Brasil, com o avanço das políticas neoliberais, a partir de 1990, essas mudanças são mais perceptíveis com “a introdução de novas tecnologias, a adoção de padrões organizacionais e formas de organização do trabalho, com técnicas inspiradas no *toyotismo*, nas formas flexíveis de acumulação, bem como através do uso de amplo instrumental que, no limite, burla a própria legislação social do trabalho” (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; LÉDA, 2016, p. 740). Conforme Antunes e Praun (2015), nesta conjuntura, observam-se

[...] baixos salários, associados a ritmos de produção intensificados e jornadas de trabalho prolongadas [além disso], a expansão intensificada da reestruturação produtiva, [...] teve como consequências a flexibilização, a informalidade e a profunda precarização das condições de trabalho e vida da classe trabalhadora brasileira (p. 409).

Na gestão e organização do processo de trabalho, a acumulação flexível, inspirada no *toyotismo*, emprega a reengenharia, adota a lógica da empresa enxuta, elimina postos de trabalho e força o aumento da produtividade. Pode-se afirmar que a precarização social do trabalho está no centro da dinâmica do capitalismo flexível e, dentre as modalidades de precarização, destaca-se a terceirização.

Utilizaremos, nesse texto, a definição dada a esse processo por Marcelino e Cavalcante (2012), assim compreendida: “a terceirização é todo processo de contratação de trabalhadores por empresa interposta, cujo objetivo último é a redução de custos com a força de trabalho e/ou a externalização dos conflitos trabalhistas” (MARCELINO; CAVALCANTE, 2012, p. 338).

Adicionalmente, esses autores argumentam que, na realidade brasileira

[...] a terceirização é inseparável da ampliação da exploração do trabalho, da precarização das condições de vida das classes trabalhadoras. E, certamente, ela não teria a abrangência que tem hoje se não fosse a sua capacidade de reduzir custos – e, portanto, de servir como poderoso instrumento para a recomposição das taxas de lucro – e de transferir para outras empresas (as contratadas) o “problema trabalhista” (MARCELINO; CAVALCANTE, 2012, p. 338).

Portanto, nota-se que este modelo atende a uma modalidade de trabalho altamente exploratória, proveniente de uma reestruturação estratégica do

sistema capitalista, que visa à manutenção do lucro do empresariado, a partir da informalização dos contratos. Estudo realizado pelo DIEESE e CUT (2014) sobre as condições de trabalho dos terceirizados indicou que, em 2013, a remuneração dos trabalhadores terceirizados foi 24,7% menor do que os não-terceirizados. Extraordinariamente, esses trabalhadores terceirizados praticavam 3 horas semanais a mais, sem contabilizar horas extras ou banco de horas. Além disso, o tempo de permanência no emprego, no caso deles, foi 53,5% menor do que no setor contratante. O rendimento dos terceirizados se concentra em grande parte (78,5%), na faixa salarial de até três salários mínimos. No caso dos contratados nessa mesma faixa, esse número é de 67,4%. Até o descumprimento dos direitos trabalhistas são recorrentes nos setores terceirizados, gerando uma produção intensa e com jornadas prolongadas de trabalho. Conforme Antunes (2015):

São nestas atividades terceirizadas que as burlas à legislação social protetora do trabalho tornam-se mais frequentes. [...] muitos terceirizados estão há anos sem usufruir um dia de férias, pois a contingência e a incerteza avassalam o seu cotidiano. E só uma minoria consegue ir à justiça do trabalho, pois o terceirizado (e a terceirizada) não tem nem tempo, nem recursos e frequentemente carece do apoio de sindicatos para fazê-lo. E sabemos que nos serviços, onde se expande celeremente a terceirização, viceja amplamente a informalidade e a alta rotatividade (p. 9).

Com frequência são utilizadas argumentações em prol da terceirização, que defendem seu uso em nome de uma maior qualidade e especialização no trabalho. Todavia, tais discursos não encontram evidências empíricas em nosso país. Ao contrário, nas atividades terceirizadas, os acidentes de trabalho, por exemplo, são em maior número, dadas as limitações frequentes daqueles que são responsáveis por atividades sem o adequado preparo (ANTUNES, 2015; DIEESE; CUT, 2014).

As mudanças no mundo do trabalho foram intensas nos últimos anos no Brasil. Dentre essas modificações a terceirização é uma das mais danosas para os trabalhadores, encontra-se em pleno processo de expansão e deverá ser ampliada com a promulgação da Lei nº 13.429, de 31 de mar. de 2017 (BRASIL, 2017).

Obviamente, as instituições de educação superior e o trabalho nelas desenvolvido não passam incólumes a todo esse processo. Os impactos dessas mutações para o trabalho docente já são alvo de muitas discussões e investigações, o que não tem ocorrido em relação aos demais trabalhadores das IES, justificando, portanto, o presente trabalho, que tem como propósito

analisar o modelo de trabalho terceirizado, tendo como referência empírica as condições de trabalho desses trabalhadores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A crise do Estado do Rio de Janeiro e da UERJ

É fato notório, a nível nacional, a calamidade socioeconômica que vive o Estado do Rio de Janeiro, sendo a situação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) um dos principais expoentes dessa história. A UERJ vive junto com o Estado do Rio a pior crise de sua história, em que o corte de verbas promovido pelo governo tem provocado, de 2014 para cá, uma espécie de falência da universidade, com falta de bolsas, salários e verbas de custeio. O apogeu da crise é o ano de 2017, ano em que a UERJ, até a presente data, ainda não iniciou o calendário letivo do segundo semestre de 2016, devido à falta de condições mínimas de funcionamento. Com um déficit de 19,3 bilhões no orçamento¹, 2017 marca o aprofundamento da crise financeira do Estado do Rio de Janeiro, que já se arrastava, pelo menos, desde o final de 2014. Nessa virada de ano, quase a totalidade do funcionalismo público teve o salário de dezembro parcelado e sem qualquer perspectiva de pagamento do décimo terceiro salário.

Mancebo, Abelha e Reis (2017) registram que a UERJ fechou o ano de 2016 com mais de R\$ 416 milhões em valores não pagos, situação que se aprofundaria em 2017. Os trâmites do orçamento foram os seguintes: o orçamento da universidade foi, inicialmente, preparado no Conselho Universitário, após criteriosa consulta a suas diversas unidades, comportando despesas de custeio, investimento e pessoal.

Da universidade, o orçamento [foi] encaminhado para a Assembleia Legislativa (ALERJ), que operou, em 2016, um corte de 16%. O governo do Estado, todavia, deixou de repassar 31,2% dos valores liquidados, fazendo a UERJ amargar, somente com serviços de manutenção das atividades operacionais (limpeza, segurança e manutenção), uma dívida que está em mais de R\$ 75 milhões, mais da metade dos valores liquidados. Só em pessoal, ficaram pendentes R\$ 324 milhões e mais de R\$ 15 milhões em bolsas para estudantes e docentes, impactando diretamente a possibilidade de permanência dos estudantes cotistas, além das atividades de pesquisa (MANCEBO; ABELHA; REIS, 2017, p. 71).

1 Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/lei-que-preve-orcamento-do-gh.html>> Acesso em mar. 2017.

Crise de despesa ou crise de receita?

A justificativa apresentada pelo governo do Estado é que essa seria uma crise de despesa, devido a um suposto aumento dos gastos públicos. Nossa compreensão é inversa: o problema do Rio de Janeiro é uma crise de receita, criada pelas desonerações fiscais, falta de cobrança da dívida ativa e pelo pagamento da dívida pública do Estado.

As desonerações fiscais (ou isenções fiscais) consistem em liberar empresas de pagar o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), principal receita dos governos estaduais. Segundo um estudo do Observatório de Benefícios, entre 2007 e 2015, o Estado do Rio de Janeiro teve em renúncias declaradas R\$ 185 bilhões, sendo desse total R\$ 47 bilhões em renúncia efetiva (MANCIBO; ABELHA; REIS, 2017), o que possibilitaria o funcionamento da UERJ por quase 30 anos. O governo alega que essa prática é fundamental para atrair investimentos para o Rio de Janeiro, no entanto, é possível afirmar que essa prática é recorrente porque não há um enfrentamento à "guerra fiscal", à revelia da Constituição de 1988 que estabeleceu mecanismos para evitá-la. Além disso, a justificativa de que as desonerações são para estimular a geração de empregos, não se aplica a uma série de empresas beneficiárias, como o caso de joalheiras e empresas do setor eletroeletrônico que comercializam pela internet (BELISÁRIO; DUCHIADE, 2016), além de outras empresas que possuem uma taxa de baixa geração de empregos.

Devido à gravidade da crise, a ALERJ, onde o governo do Estado possui a maioria da base parlamentar, aprovou em dezembro de 2016 uma lei que tenta restringir as isenções fiscais, obrigando o governador a enviar um Projeto de Lei (PL) para ser apreciado pela casa, caso queira conceder novas isenções para empresas. Assim posto, no dia 6 de abril de 2017, o governo, em plena calamidade vivida no Estado, já apresentou um PL que tem como objetivo abrir mão de R\$ 650 milhões de ICMS em favor da fabricante de bebidas AMBEV/Companhia de Bebidas das Américas (DUTRA, 2017)².

No que se refere à dívida pública, o Estado do Rio de Janeiro deve mais de R\$ 100 bilhões. A origem desse valor astronômico está nos anos da ditadura militar, quando o governo federal estimulava o endividamento dos estados. Os juros altos fixados pelo Plano Real nos anos 90 provocaram um aumento substancial dessa dívida, que atualmente já ultrapassa os 200% da Receita

2 Trata-se do Projeto de Lei n. 2543, de 2017. Deve-se registrar que, desde 2011, através de decretos, o Estado já aprovou a concessão de financiamentos que totalizam R\$ 2,4 bilhões à essa companhia.

Corrente Líquida, tornando-se assim uma dívida ilegal, pois fere a Lei de Responsabilidade Fiscal (MOREIRA, 2017).

A UERJ e o povo fluminense pagam pela crise

Ao invés de propor um plano de emergência para o Rio de Janeiro, que atacasse as causas reais do problema e ampliasse as receitas, as medidas tomadas pelo governo do Estado foram uma série de propostas batizadas pelos servidos públicos como "pacote de maldades". Esse pacote visava ao corte de programas sociais do Estado, congelamento de salários e gastos públicos até 2020 e aumento de descontos previdenciários e foi, em grande parte, derrotado devido à pressão das ruas, protagonizada pelos servidores públicos. Todavia, após a derrota do "pacote de maldades", o governador Luiz Fernando Pezão recorre ao governo federal e junto com o ministro da fazenda Henrique Meirelles, assinam um "Termo de Compromisso", que consiste em:

Nos próximos três anos, o acordo com o governo federal pretende zerar as contas [do Rio de Janeiro] com o aumento de ICMS e outras medidas para melhorar a arrecadação; corte de despesas; enxugamento de secretarias e autarquias; um plano de demissão voluntária; aumento da contribuição dos servidores para a previdência – de 11% para 14%, mais uma “contribuição” compulsória de 8%, totalizando 22% de descontos nos salários do funcionalismo estadual nos próximos três anos; renegociação de dívidas e novos empréstimos. A Companhia de Águas e Esgotos (CEDAE) deverá ser privatizada, entrando como garantia para os empréstimos, assim como está prevista a antecipação de royalties do petróleo (MANCIBO; ABELHA; REIS, 2017, p. 77).

Na contramão do que se espera para enfrentar uma crise de receita, a ALERJ aprovou a privatização da CEDAE, a única estatal lucrativa do Estado do Rio, que em 2015 rendeu R\$ 248,8 milhões em lucros líquidos aos cofres do Estado (BARBOSA; SAVEDRA; AQUINO, 2017). Os demais itens do Termo de Compromisso ainda não foram votados ou implementados até o presente momento.

Com a recusa do governo do Estado em admitir que a crise financeira do Rio não seja uma crise de despesa, a UERJ continua até a presente data sem uma proposta razoável por parte do governo para conseguir iniciar seu calendário letivo. O atraso dos salários e bolsas já virou rotina. A verba de custeio, que contempla o pagamento das empresas terceirizadas, foi de apenas R\$ 15,5 milhões, em 2016, (dos R\$ 90 milhões anuais que são necessários). Em 2017, simplesmente ainda não houve qualquer repasse (FRANCO; CANÔNICO, 2017),

impossibilitando o pagamento dos funcionários terceirizados, conseqüentemente, inviabilizando as condições mínimas de funcionamento da instituição³.

Terceirização na UERJ

Considerando a situação de crise do Estado do Rio de Janeiro e, conseqüentemente, da UERJ, é de se esperar que os impactos sobre o trabalho terceirizado sejam grandes. E, de fato, o são.

Para analisá-lo, utilizamos, até o presente, dois procedimentos metodológicos básicos: a leitura e análise da documentação referente ao tema e análise dos contratos de trabalho.

Análise da documentação referente à terceirização na UERJ

O trabalho sobre a documentação compreendeu o rastreamento, leitura e análise de todos os Atos Executivos de Administração (AEDAs), desde 1990 à presente data, que se referissem ao assunto, da legislação promulgada na ALERJ e demais documentos internos de interesse⁴.

De um modo geral, pode-se dizer que são muitas as atividades que hoje se encontram terceirizadas na universidade, incluindo diversos serviços desenvolvidos no Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE). Diante dessa dificuldade, selecionamos três perfis de trabalhadores para acompanharmos mais de perto: ascensoria, limpeza e vigilância. Todos os três perfis já foram preenchidos por trabalhadores concursados e muitos desses trabalhadores de carreira ainda se encontram na instituição, possivelmente, à espera da aposentadoria.

Outro aspecto a destacar é que pelo menos até o início dos anos 2000, as decisões referentes à carreira dos trabalhadores da universidade esgotavam-se no âmbito da própria instituição e que a partir dessa data os pormenores

3 Até o momento que concluímos esse texto, a UERJ passava pelo quinto adiamento consecutivo do início do período letivo de 2016/2.

4 Os documentos selecionados, lidos e analisados foram os seguintes, em ordem cronológica: Ato Executivo de Decisão Administrativa (AEDA) n. 34 de 1990; AEDA n. 0004 de 1992; Resolução n. 0001 de 1994; AEDA n. 0041 de 1994; AEDA n. 0028 de 1995; AEDA n. 005 de 1995; AEDA n. 048 de 1995; Resolução n. 10 de 1997; Resolução n. 03 de 1998; Manual de Cargos dos Servidores Técnico-Administrativos de 1998; AEDA n. 0031 de 1999; Lei n. 4796 de 29 de junho de 2006; AEDA n. 0026 de 2013; Manual de Cargos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 2007; Lei n. 6701, de 11 de março de 2014 e AEDA n. 11, de 2014.

legais de carreira passam a ser decididos na ALERJ, na qual o governo do Estado tem forte influência. Assim, leis estaduais definem e estruturam o planejamento de cargos, carreiras e progressão salarial, evidenciando forte perda de autonomia da universidade. Além disso, as próprias licitações para contratar empresas interpostas que oferecem os serviços terceiros, também são feitas pela Secretaria da Fazenda (SEFAZ).

A rotatividade desses empregos é a marca fundamental que o distingue do trabalhador concursado. O trabalhador terceirizado, por falta de estrutura de trabalho, ausência de plano de carreira e consequentemente grandes incertezas, tem sua dimensão futura muito prejudicada e sua subjetividade fragmentada. Soma-se, ainda, a discriminação sofrida pela distinção que é colocada no ambiente de trabalho. São utilizados uniformes diferentes, alguns lugares tem acesso restrito e os próprios trabalhadores diretos mantêm uma hierarquia entre eles. A solidariedade também é afetada diretamente, pois se encontra, no mesmo ambiente, trabalhadores regidos por legislações distintas, o que dificulta imensamente qualquer tentativa de defesa coletiva, entre elas, a organização sindical. O próprio Sindicato dos Trabalhadores das Universidades Públicas Estaduais do Estado do Rio de Janeiro (SINTUPERJ), que representa os técnico-administrativos, não visualiza possibilidades de unificar sua extensa pauta de lutas com a dos terceirizados.

Assim, em situação bastante frágil, os trabalhadores terceirizados vivem cotidianamente uma situação instável, sendo recorrentes práticas como demissões em massa sem aviso prévio, não pagamentos de salários atrasados, 13º salário e férias. Essa é uma realidade que, infelizmente, extrapola a UERJ, sendo comum "o não cumprimento das obrigações trabalhistas, principalmente ao final dos contratos de prestação de serviços, [...] uma realidade nefasta no mundo da terceirização." (DIEESE; CUT, 2014, p. 11). Ao se ver desamparado, muitas vezes o trabalhador procura o direito do trabalho para reaver o que lhe é devido, mas, infelizmente, a corresponsabilidade da empresa contratante juntamente com a empresa interposta nem sempre é colocada em prática⁵.

O acompanhamento histórico da documentação trouxe-nos algumas surpresas. Na realidade, não localizamos qualquer normativa, interna ou externa à UERJ, que tenha extinguido esses três perfis que acompanhamos

5 A nova Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 prevê que o trabalhador terceirizado só pode cobrar o pagamento de direitos trabalhistas da empresa tomadora de serviço após se esgotarem os bens da empresa que terceiriza. Enfim, prorroga indefinidamente a possibilidade do terceirizado reaver seus direitos.

mais de perto. Nem as duas regulações mais atuais – a Lei Estadual nº 6701 de 11 de mar. de 2014 e o Ato Executivo da Administração (AEDA) de novembro de 2014 – o fazem. O que ocorreu foi a alocação dos perfis de ascensoria e limpeza (a partir do Manual de Cargos de setembro de 1998), numa categoria mais ampla denominada Serviços Operacionais, mantida até os dias atuais. Assim sendo, do ponto de vista legal, esses perfis seriam cabíveis de serem contratados por concurso público como era feito outrora. Contudo, não há indícios de vontade política para que isso seja feito. Pelo contrário, os gastos com as empresas que oferecem os serviços terceiros aumentaram, consideravelmente, nos últimos anos.

Análise dos contratos referentes à terceirização na UERJ

Realizamos a análise dos contratos através do site da Secretaria da Fazenda do Estado do Rio de Janeiro/SEFAZ (<http://www.transparencia.rj.gov.br>), onde pudemos detectar 25.205 contratos realizados de 1978 a 2017, com diferentes unidades administrativas do Estado do Rio de Janeiro.

No que tange à UERJ, localizamos o registro de 2.542 contratos, dos quais 2.073 referiam-se ao Hospital Pedro Ernesto (HUPE). Os registros dos contratos com a UERJ, no site da SEFAZ, começam em 2002, terminam em 2014 e sua distribuição, ao longo dos anos, pode ser apreciada na Tabela 1 e no Gráfico 1.

Tabela 1 – Número de contratos e valores totais dispendidos, pela Secretaria da Fazenda com a UERJ, por ano.

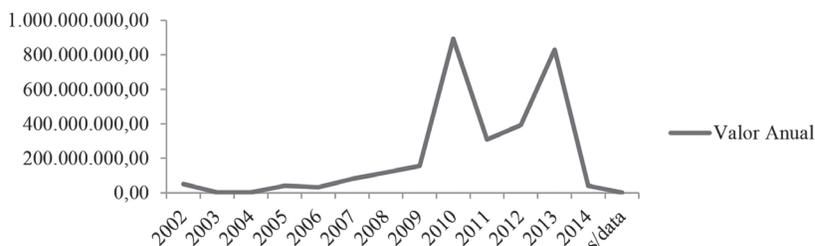
Ano	N de Contratos	Valor Anual
2002	3	51.113.849,38
2003	2	1.572.228,16
2004	4	1.824.964,63
2005	12	40.766.624,64
2006	161	31.642.089,98
2007	181	80.959.110,27
2008	327	117.886.559,53
2009	257	156.675.693,53
2010	232	892.507.363,63

Ano	N de Contratos	Valor Anual
2011	283	309.221.687,49
2012	407	392.334.540,97
2013	506	829.870.871,58
2014	164	40.250.878,69
s/data	3	367.987,00
TOTAL	2542	2.946.994.449,48

Fonte: Site da Transparência, Secretaria da Fazenda do Estado do Rio de Janeiro (<http://www.transparencia.rj.gov.br>).

No início da série histórica considerada, os contratos eram em pequeno número, mas eles aumentam ao longo do tempo, voltando a declinar a partir de 2014. Esse declínio pode ter uma dupla interpretação: pode significar simplesmente a não atualização da Tabela publicada pela Secretaria, ou indicar o início da crise do Estado e o decorrente descaso que o governo vem assumindo com a universidade.

Gráfico 1 – Valores totais dispendidos em contratos, pela Secretaria da Fazenda com a UERJ, por ano.



Fonte: Site da Transparência, Secretaria da Fazenda do Estado do Rio de Janeiro (<http://www.transparencia.rj.gov.br>).

O Gráfico 1, exposto acima, apresenta o valor dispendido pela Secretaria da Fazenda com a UERJ, indicando grande variabilidade, mas com fortes picos nos anos de 2010 e 2013, ambos no Governo Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão (2007-2010). Essa apresentação sintética dos dados poderia dar a impressão de um alto investimento desse governo na instituição, todavia, o montante dispendido com a UERJ, incluindo o Hospital, só representa 0,93% do que foi gasto com as demais instituições do Estado.

Por fim, deve-se destacar que os contratos destinam-se às mais diferentes finalidades como: compra de medicamentos, reformas em geral, locação de imóveis, até o que nos interessa mais diretamente, os contratos realizados para admissão de trabalhadores terceirizados que deverão realizar serviços na UERJ de limpeza, ascensoria, segurança etc. Ainda não tivemos a oportunidade de analisar, detalhadamente, os 2.542 contratos que envolveram a UERJ. Imagina-se que, em muitos desses contratos, a terceirização seja a forma de contrato vigente. No entanto, gostaríamos de destacar a situação de duas firmas que, em passado recente, foram as responsáveis pelos contratos de limpeza, ascensoria e vigilância: a Construir Arquitetura e Serviços Ltda e a Dinâmica Segurança Patrimonial Ltda.

A Dinâmica Segurança Patrimonial Ltda teve somente dois contratos assinados com o Governo do Estado para a segurança ostensiva da universidade: o primeiro em 2005, no valor de R\$ 36.747.348,84 e o segundo em 2010, no valor de R\$688.065.850,50.

A Construir Arquitetura e Serviços Ltda já teve 14 diferentes contratos assinados, entre 2002 e 2013, para um leque de serviços bem mais amplo: limpeza e higienização do HUPE e da Policlínica Piquet Carneiro; serviços gerais de limpeza e conservação da UERJ; desinsetização, limpeza e desinfecção dos reservatórios de água potável; manutenção predial e de equipamentos; prestação de serviços de condutores de veículos. Curiosamente, nenhum contrato cita os serviços de ascensoria.

Em muitos textos de defensores da terceirização é utilizado o argumento do barateamento de custos que esse modelo de trabalho proporciona ao contratante, mesmo que isso signifique piores condições de trabalho e descumprimento de direitos. Todavia, esse não parece ser o caso da UERJ. Ainda não tivemos acesso aos contratos para verificar com precisão dados como o número de trabalhadores e as normas neles contidos, mas um simples exercício matemático induz-nos à perplexidade. O contrato da Dinâmica Segurança Patrimonial Ltda com o governo do Estado, para a segurança ostensiva da UERJ, por exemplo, foi de R\$688.065.850,50, com validade entre outubro de 2010 e outubro de 2014, o que significa um repasse mensal de R\$14.334.705,21. Considerando que os gastos com um segurança noturno, conforme o Sindicato dos Vigilantes, é de R\$ 2.976,04 por mês⁶, teríamos

6 Na realidade, conforme o Sindicato dos Vigilantes, o salário mais alto de um segurança noturno é de R\$ 2.413,01. Incluímos acima os gastos médios com encargos trabalhistas. Disponível em: <http://www.sindivigilantesdosul.org.br/wp-content/uploads/2013/10/Tabela-de-Sal%C3%A1rios-2016-ASP2.pdf>.

4817 trabalhadores contratados. Quase dois vigilantes por professor. Na realidade, o estudo desenvolvido pelo DIEESE e CUT (2014) já chamava atenção que o Estado paga às empresas que terceirizam um valor quatro a seis vezes maior do que os dispendidos com servidores concursados.

Obviamente, nunca tivemos dois seguranças por docente na UERJ, nem esses trabalhadores tinham condições nababescas de trabalho, que justificassem tais gastos. No prosseguimento da pesquisa, esperamos ter mais dados e explicações objetivas sobre a perplexidade que nos causaram despesas de tal ordem sem a correspondente prestação dos serviços.

Considerações finais

Indiscutivelmente, a UERJ passa por grave crise que afeta toda a comunidade universitária. Pela primeira vez na sua história, a universidade está sem aulas há três meses – mesmo que não haja uma greve de professores – pela completa falta de condições materiais e de segurança. Todavia, para os trabalhadores terceirizados, as consequências são muito mais graves e chegaram primeiro.

Pelo menos desde meados de 2014, os pagamentos dos terceirizados atrasam sistematicamente. No início de junho de 2016, a Construir Arquitetura e Serviços Ltda demitiu, aproximadamente, 500 trabalhadores sem pagar aviso prévio e, na época, devia-lhes cinco meses de salário⁷. Com os trabalhadores da Dinâmica Segurança Patrimonial Ltda ocorreram fatos parecidos. Foram demitidos 400 funcionários que trabalhavam como vigilantes. Quando foram dispensados, os empregados também não recebiam salários há dois meses.

Deve-se registrar que desses 900 trabalhadores é exigido um comportamento servil, mesmo diante de situações como essas. Alguns continuaram trabalhando sem salários, sem contrato, sem auxílio passagem, sem vale-alimentação, numa tentativa de “guardar” o emprego, na esperança de serem recontratados quando uma nova empresa assumisse. Na limpeza e ascensoria, a maior parte são mulheres, muitas têm idades consideradas bem avançadas para o mercado de trabalho, e suas chances de conseguirem novos empregos são reduzidas. Por fim, alguns trabalham na universidade há mais de 10 anos, exercendo as mesmas funções, mas isso não lhes deu nenhuma garantia trabalhista, na hora de serem descartados.

7 Disponível em: <http://noticias.band.uol.com.br/jornaldorio/videos/quadros//15881674/cerca-de-500-funcionario-terceirizados-da-UERJ-sao-demitidos.html>

Corroborando a literatura crítica da área, a terceirização na UERJ não é implementada para especializar ou modernizar, temporariamente, um certo serviço. Pelo contrário, são os perfis mais generalistas que estão terceirizados. Ou seja, são aqueles que não necessitam de extensa formação, muitas vezes exigindo apenas ensino fundamental. O objetivo desse modelo de contratação é, em primeiro lugar, reduzir o custo com salário e direitos trabalhistas, mesmo que os contratos que viabilizam esses empregos sejam astronômicos, como vimos na seção anterior.

Os danos para a UERJ estão sendo imensos, pois a não prestação dos serviços, por parte das empresas terceirizadas tem levado a sucessivos adiamentos do reinício das aulas, paralisa alguns projetos de extensão e compromete o pleno desenvolvimento de pesquisas.

Acredita-se que situações semelhantes possam estar ocorrendo em outras instituições educacionais e demais campos do serviço público, pois uma diversidade de modalidades de terceirização já está em curso na esfera pública, a exemplo de: “concessão, permissão, parcerias, cooperativas, ONGs, Organizações Sociais e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público” (DRUCK, 2015, s/p.). Infelizmente, esse tipo de contrato deve se generalizar, pois com a promulgação da Lei nº 13.429, de 31 de mar. de 2017, empresas e instituições podem terceirizar quaisquer atividades. Isso significa, por exemplo, que uma escola ou universidade que antes poderia contratar somente serviços terceirizados de limpeza, alimentação e contabilidade agora pode fazê-lo para quaisquer profissionais, inclusive professores, configurando um quadro em que boa parte dos serviços públicos será realizada não mais pelo “servidor público”, profissional concursado, com carreira, mas pelos mais diferentes tipos de trabalhadores, em geral empregados de forma precária, com contratos por tempo determinado, por projetos, sem os mesmos direitos que o funcionário público e com salários mais baixos.

Por fim, consideramos, seguindo Antunes (2015), que a classe trabalhadora assalariada – hoje regida pela CLT ou por vínculos estatutários próprios aos servidores públicos – possa converter-se em assalariados terceirizados, abrindo caminho para a “sociedade da terceirização total”, que perpetuará ainda mais o trabalho desprovido de sentido humano-societal.

Referências

ANTUNES, R. A sociedade da terceirização total. **Revista da ABET**, v. 14, n. 1, p. 6-12, 2015.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, 2015.

BARBOSA, C.; SAVEDRA, P.; AQUINO, W. **Com venda aprovada na Alerj, Cedae é a única estatal que dá lucro**. 2017. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/economia/2017-02-21/com-venda-aprovada-na-alerj-cedae-e-a-unica-estatal-queda-lucro.html>>. Acesso abr. 2017.

BELISÁRIO, A; DUCHIADE, A. 2016. **Desconto bilionário concedido a empresas é fator-chave no rombo do Rio**. Disponível em: <<http://apublica.org/2016/11/desconto-bilionario-concedido-a-empresas-e-fator-chave-no-rombo-do-rio/>>. Acesso abr. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.429**, de 31 de mar. de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm>. Acesso em abr. 2017.

DIEESE. CUT. **Terceirização e desenvolvimento: uma conta que não fecha**. Dossiê acerca do impacto da terceirização sobre os trabalhadores e propostas para garantir a igualdade de direitos. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2014.

DRUCK, G. **A terceirização no setor público e a proposta de liberalização da terceirização pelo PL 4330**. 2015. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/01/a-terceirizacao-no-setor-publico-e-a-proposta-de-liberalizacao-da-terceirizacao-pelo-pl-4330/>>. Acesso em abr. 2017.

DUTRA, B. **Peção pede isenção de ICMS à Ambev e projeto causa polêmica na Alerj**. 2017. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/economia/pecao-pede-isencao-de-icms-ambev-projeto-causa-polemica-na-alerj-21170408.html>>. Acesso em abr. 2017.

FRANCO, L; CANÔNICO, M. **Em crise, universidade estadual do RJ vive caos sem pesquisa e aula parada**. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/03/1867979-em-crise-universidade-do-rio-vive-caos-com-pesquisa-parada-e-sem-aulas.shtml>>. Acesso em abr. 2017.

G1. **Lei que prevê orçamento do RJ com déficit de R\$ 9 bilhões em 2017 entra em vigor**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/lei-que-preve-orcamento-do-rj-com-deficit-de-r-19-bilhoes-em-2017-entra-em-vigor.ghtml>>. Acesso em abr. 2017.

MANCEBO, D; ABELHA, G; DOS REIS, R. O mito do autofinanciamento da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como estratégia para o aumento da expropriação do fundo público no Rio de Janeiro. In: MARCEL, P; PAVAN, I; SIQUEIRA, M. (Orgs.). **Hoje acordei pra luta!** Intelectuais pela universidade pública. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017. p. 69-81.

MANCEBO, D; SILVA JÚNIOR, J. R; LÉDA, D. B. O trabalho nas instituições de Educação Superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, p. 739-757, 2016.

MARCELINO, P; CAVALCANTE, S. Por uma definição de terceirização. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 25, n. 65, p. 331-346, 2012.

MOREIRA, R. **FIRJAN**: RS, MG e RJ têm pior situação fiscal e dívidas que ultrapassam limite de 200% da receita. 2017. Disponível em: <<http://www.avozdepetropolis.com.br/firjan-rs-mg-e-rj-tem-pior-situacao-fiscal-e-dividas-que-ultrapassam-limite-de-200-da-receita/>>. Acesso abr. 2017.

O trabalho de professores-gestores em instituições públicas de Educação Superior: implicações para a saúde e subjetividade desses trabalhadores

DENISE BESSA LÉDA
ELONE SOEIRO BARROS
ESTER NAYARA DA SILVA MOURA
JOSANE SILVA LIMA

Resumo: O presente trabalho trata-se de uma pesquisa em andamento cujo objetivo é analisar o trabalho de professores-gestores de instituições públicas de educação superior e as implicações de suas atividades acadêmicas e de gestão para a saúde e subjetividade desses trabalhadores. O discurso da excelência e da flexibilização tem adentrado com voracidade o mundo do trabalho. Para manter-se nesse ideal, é exigido do trabalhador maior performance de suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais. Na gestão acadêmica, existe uma potencialização desses ideais de alto desempenho, pressionando o professor-gestor, que já se dedica a uma jornada de aulas e a uma busca incessante por produção acadêmica, a dar conta, também, do cotidiano da gestão. Toma-se como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico dialético, bem como a psicodinâmica do trabalho. A pesquisa empírica desenvolve-se a partir de entrevistas com professores doutores de instituições públicas da capital maranhense com inserção em cursos de graduação e programas de pós-graduação e que ocupam cargos de gestão. Pretende-se dar maior visibilidade à problemática explorada e contribuir para que esses trabalhadores desenvolvam um maior poder de luta diante do sofrimento que o cotidiano do trabalho lhes proporciona.

Palavras-chave: Trabalho docente; Gestão; Saúde.

O objeto de investigação que constitui o foco da pesquisa é a análise do trabalho de professores-gestores e as implicações das atividades docentes e da gestão acadêmica para a saúde e subjetividade desses trabalhadores.

Para o alcance de tal proposta, tomamos como guia algumas questões problematizadoras, tais como: Como os docentes-pesquisadores em cargos de gestão acadêmica têm enfrentado o processo de intensificação da sua atividade laboral? Em que medida esses docentes conseguem ter posturas críticas diante

de uma cultura acadêmica regida por princípios gerencialistas? Como articulam as demandas de trabalho da docência e do cargo de gestão que ocupam? Quais as repercussões da prática do modelo gerencial na subjetividade e na saúde dos docentes? Quais as especificidades da organização e das condições de trabalho nos diferentes espaços acadêmicos de atuação dos professores-gestores?

No presente texto iremos apresentar algumas reflexões iniciais que articulam categorias como: trabalho docente; gestão; saúde; entre outras.

As transformações em curso no mundo do trabalho

A realidade contemporânea apresenta a tríade trabalho/precarização/desemprego de forma ímpar, pois impõe ao trabalhador uma roda-viva, um incessante “correr atrás” à procura de sua subsistência, a partir de valores e oportunidades ditadas pelo mercado.

O esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista, como padrão dominante, foi inevitável e reestruturações de ordem econômica, social e política foram necessárias. Um novo padrão passou a predominar diante do contexto de desregulamentações e flexibilizações dos sistemas produtivos, seus mercados e do modo de contratação dos trabalhadores. Esse novo padrão recebeu, adequadamente, a denominação de “acumulação flexível” por Harvey (1996, p. 140):

Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...] envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços” [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” [...] a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo [...].

Mas, esse período também é identificado como toyotismo, em função de muitos dos seus princípios terem sido gestados no âmbito da fábrica japonesa Toyota. Ele tem entre suas características: estoques reduzidos; produção *just in time*; trabalhador multifuncional; implantação de novas tecnologias; desregulamentação dos contratos de trabalho; empresas transnacionais; entre outras.

A precarização, elemento estrutural do capitalismo em tempos de acumulação flexível, remete às profundas transformações no mundo do

trabalho, isso não é de hoje, mas tem tomado várias nuances atualmente e uma delas se concretiza através da chamada terceirização.

Com a aprovação recente pela Câmara dos Deputados e posterior sanção presidencial da Lei da terceirização (Projeto de Lei 4.302/1998), que regulamenta essa prática e permite que as organizações terceirizem todas as atividades, – inclusive as chamadas atividades-fim – certamente se evidenciará o acirramento da precarização laboral. Essa Lei irá deixar mais robusta a flexibilização do mercado de trabalho. E como bem sinaliza Aquino (2008, p. 170):

[...] precarização e flexibilização poderiam ser tomadas como fenômenos profundamente integrados [...] A complementaridade entre as categorias precarização e flexibilização aponta para uma curiosa estratégia discursiva. Enquanto a primeira é vista como negativa e recusada nos discursos oficiais, a segunda é, não só aceita, como defendida como estratégia de enfrentamento à crise do trabalho, mas vistas com mais detalhe elas remetem a mecanismos muito semelhantes de ‘ajuste’ frente à crise.

É como mecanismo salvador da atual crise de empregos que a referida Lei foi referendada. Assim como ela, algumas outras medidas de ajuste diante da atual crise econômica vêm sendo tomadas, recaindo sobre os mais pobres o corte de gastos em áreas sociais, assim como vem sendo encaminhados projetos que retiram direitos adquiridos da classe trabalhadora. Nessa crise ainda comparece, inevitavelmente, taxas ascendentes de desemprego. Essa vulnerabilidade dos vínculos de trabalho nos remete a Druck (2011, p. 43), quando esta autora diz:

A perda do emprego ou a perda da condição de uma inserção estável no emprego cria uma condição de insegurança e de um modo de vida e de trabalho precários, nos planos objetivo e subjetivo, fazendo desenvolver a ruptura dos laços e dos vínculos, tornando-os vulneráveis e sob uma condição social fragilizada, ou de “desfiliação” social.

E para os que (ainda) estão no mundo do trabalho, vivendo diversas gradações de precarização e exploração, muitas exigências lhes são impostas, seja de modo direto com a ameaça explícita de perda do emprego, ou subliminarmente através, por exemplo, da cultura da excelência.

A ideologia do mérito e da excelência se dissemina pelas organizações privadas e públicas, sendo a competição uma prática bastante comum e, inegavelmente, estimulada para que as muitas metas (institucionais e pessoais) sejam constantemente superadas, ainda gerando o enfraquecimento de

sindicatos e a dissolução de coletivos de luta. Cabe destacar que as organizações públicas não estão imunes a todo esse processo, pelo contrário, são cobradas cada vez mais a abandonarem os procedimentos qualificados como rígidos e obsoletos do modelo burocrático de gestão, para adotarem padrões flexíveis e inovadores do modelo gerencialista, “[...] como forma de banir o comodismo e a passividade trazidos pelo intervencionismo estatal, que rebaixa a capacidade de iniciativa dos indivíduos em resolverem seus problemas” (RIBEIRO; LEDA, 2016, p. 102).

Contudo, embora os princípios gerencialistas venham sendo absorvidos e naturalizados pelos gestores e por boa parte dos trabalhadores, observamos que, especialmente nas instituições públicas, elementos de precarização já se fazem presentes, em função dos cortes de recursos em todas as esferas governamentais. Com isso, obras são interrompidas, materiais e equipamentos não são adquiridos ou consertados e concursos não são efetivados. Favorecendo, assim, a lógica do “fazer mais com menos” e exacerbando a intensificação laboral. A partir de agora, na melhor das hipóteses, para suprir a não efetivação de servidores concursados, os governos farão uso da Lei da terceirização.

Inseridas nesse contexto de “novos e velhos desafios” (DRUCK, 2011) estão as universidades públicas, instituições que hoje estão bastante absorvidas pela cultura do gerencialismo, naturalizando princípios de competitividade, de empreendedorismo e de autossuperação no cotidiano acadêmico. São essas as reflexões que serão trazidas no próximo tópico.

A cultura acadêmica regida por princípios gerencialistas

Nos últimos anos, temos percebido grandes mudanças no funcionamento das instituições públicas, pois, nas últimas décadas, os serviços públicos foram adequando sua organização interna para atender às demandas externas que passaram a ser exigidas pelo sistema capitalista. Destarte, Ribeiro e Leda (2016, p. 99) ao discutirem a situação das instituições federais de educação superior (IFES), corroboram com a ideia de que há um “embaralhamento das fronteiras entre o público e o privado”, provocando uma importante transformação na gestão pública, a qual, de maneira concisa, as autoras apresentam como sendo a “[...] substituição do modelo burocrático de administração pública pelo modelo de administração gerencial”.

Nesse contexto, a ideologia gerencialista, sorrateiramente, se aproximou da cultura acadêmica de modo que, hoje, todos – discentes e docentes – são exigidos a trabalhar nessa lógica da flexibilização, na tentativa de gerar produtos com mais eficiência e qualidade, diminuindo prazos e sempre centrados num

maior controle dos gastos públicos. Esse modelo de gestão está cada vez mais presente na educação, sobretudo nos cursos de pós-graduação, os quais estão carregados desses valores ideológicos de modo tão consistente que se “[...] transformam em veículo [s] por excelência de sua difusão” (GURGEL, 2003, p. 27).

A exemplo disso, podemos comentar acerca do grande apoio ao empreendedorismo dentro de universidades públicas. Desse modo, com o discurso de incentivar a inovação e a tecnologia, vêm sendo criadas diversas *startups*,¹ que procuram, incessantemente, gerar lucros cada vez maiores com custos de manutenção muito baixos, as quais conseguem crescer rapidamente, mesmo que em um cenário de extrema instabilidade. Os alunos comprometidos com as chamadas Empresas Juniores ficam tão envolvidos nessa corrida diária para se reinventarem que, às vezes, não percebem o quão submergidos estão nessa ideologia gerencialista que, paulatinamente, vai engolindo cada um.

A inevitável imersão dos ideais gerenciais dentro da academia é reflexo daquilo que outrora víamos apenas no ambiente das instituições privadas. Entretanto, ao pararmos para analisar em que as universidades se tornaram, notamos que as novas tecnologias gerenciais as transformaram tão somente em mais uma de suas organizações de produção, nas quais seus membros são extremamente pressionados a produzir incessantemente. Todavia, não nos cabe a demonização desses valores, mas uma ampliação do olhar crítico, a fim de possibilitar uma compreensão dos fatos, para que as pessoas presentes nesse contexto sejam capazes de analisar as muitas determinações envolvidas em seu trabalho. Contudo, sabemos que essa tarefa não é fácil, pois a ideologia gerencialista, muitas vezes, encontra-se escamoteada, sendo incapaz de ser percebida facilmente, carregando consigo sua força de gerenciar não só “[...] a força de trabalho, mas também o pensamento, sem que ao menos se tenha a compreensão disto”. (GURGEL, 2003, p. 30).

É nesse cenário que os professores das IFES estão inseridos, numa cultura acadêmica pautada em ideais gerenciais, forçados a terem habilidades suficientemente capazes de dar conta de um perfil cada vez mais atrelado a princípios de flexibilidade, polivalência e empreendedorismo (RIBEIRO;

1 “[...] significa o ato de começar algo, normalmente relacionado com companhias e empresas que estão no início de suas atividades e que buscam explorar atividades inovadoras no mercado” (<https://www.significados.com.br/startup/>). Na UFMA, recentemente, foi assinado convênio com a Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) que prevê incentivo às empresas juniores para criação de startups (www.ufma.br, 27/03/2017)

LEDA, 2016). Ademais, esses professores precisam ser capazes, ainda, de lidar com a redução de investimentos à educação superior, o que gera diversas dificuldades na elaboração e execução de seus projetos e programas acadêmicos, suscitando vários problemas, inclusive àqueles que dependem dessas implementações para sua ascensão na carreira, visto que, segundo tal contexto, o docente vale por aquilo que produz. Mas como produzir se não há financiamento adequado?

O docente inserido em um contexto de trabalho com tais princípios e submetido a um trabalho precarizado e intensificado, assume um perfil que requer empenho, coragem e ousadia diante de tantas demandas. Nessa direção, corre o risco de reforçar um sistema que vem gerando sobrecarga, perda de sentido no trabalho, sofrimento e doenças de diversos tipos, e o mais grave, esse trabalhador pode tornar-se uma espécie de carrasco, voltando essa lógica contra si mesmo e seus pares.

Diante desse panorama, torna-se fundamental a continuidade das reflexões sobre o trabalho docente, pela necessidade urgente de se incrementar estudos referentes ao trabalho e à saúde dos docentes do ensino superior. Algumas ponderações a esse respeito serão trazidas no tópico a seguir. Contudo, para atender aos objetivos da pesquisa que está sendo desenvolvida, a análise será direcionada para os professores-gestores.

O trabalho de professores-gestores em instituições públicas de Educação Superior

Para situar as transformações vividas pelos professores-gestores de programas de pós-graduação da educação superior pública no Brasil, é preciso destacar o processo de reconfiguração vivido nesse nível de ensino. Esse processo se inicia em 1970, com a chamada mundialização da economia, amplamente comandada pelas multinacionais, o que leva a ciência ao status de mercadoria, bem como a tecnologia e a inovação (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009). Para manter-se nessa lógica de produção do trabalho imaterial, o Estado acabou por reconfigurar o sistema regulador no campo da pesquisa, fomentando cada vez mais o espírito produtivista. Prova disso foram as políticas relacionadas à pós-graduação implementadas a partir da década de 1990.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, que possui a determinação de contratação de um terço de mestres e doutores em regime de contratação integral para realização de pesquisa nas universidades, ocorreu um verdadeiro *boom* nos cursos de pós-graduação pelo país, aumentando consideravelmente o número de

matrículas (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009). A fim de regular esse novo momento de produção, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundada na década de 1950, precisou desenvolver um novo modelo de avaliação, que, logicamente, traria impacto à vida dos professores pesquisadores ligados às universidades do país. Sobre isso, Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 42) salientam:

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 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 pesquisas financiadas por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas.

Tais mudanças na política de produção acadêmica e, por conseguinte, no perfil do professor pesquisador trouxe inúmeros impactos não apenas para o perfil dos programas de pós-graduação, mas principalmente para a identidade desses trabalhadores e para a relação destes com o seu ofício. Sendo assim, tanto o conhecimento, como o pesquisador é deslocado para o lugar de mercadoria, dentro de uma lógica meritocrática, em que o professor ideal é aquele que consegue turbinar o seu currículo Lattes, com trabalhos sendo publicados em periódicos bem qualificados, um perfil empreendedor para buscar editais que financiem suas atividades de pesquisa, e cuidar de todas as atividades relacionadas ao ensino, na graduação e na pós-graduação.

Esse cenário se intensifica ainda mais quando voltamos o olhar para os professores que exercem cargo de gestão em programas de pós-graduação. Pois, além de lidar com a dinâmica produtivista para si, é convocado a alimentar essa lógica no programa que coordena. Tudo isso numa cultura em que o discurso da excelência e da flexibilização disfarçam os ataques à subjetividade, naturalizando a lógica da competição e do individualismo, com intensas repercussões às relações interpessoais, à saúde física e psíquica, enfim, em diversos âmbitos.

Torna-se comum a dinâmica das metas e do trabalho que acompanham esses professores-gestores em todos os espaços da sua vida, via contatos eletrônicos e demais estratégias que se colocam como incentivos à carreira e consecutivamente ao sucesso pessoal e profissional. Essa “nova” cultura do trabalho termina por requerer dos trabalhadores uma maior *performance* de

suas capacidades físicas, cognitivas e emotivas, sempre objetivando os melhores resultados (DAL ROSSO, 2006).

A intensificação das atividades laborais de gestão, especialmente no âmbito acadêmico, se dá em função das cobranças efetivadas pela gestão superior das universidades, levando o professor-gestor que já se dedica a uma corrida incessante por produção acadêmica, a tentar dar conta, também, de outros processos relacionados ao gerenciamento dos programas, como: corrida por editais de financiamento, elaboração de projeto para concorrer a tais editais, preparação de relatório de prestação de contas, monitoramento dos prazos de defesa dos trabalhos de conclusão, dentre outros elementos que compõem a cultura acadêmica atual, com conceitos e técnicas cada vez mais próximos da lógica da iniciativa privada.

Os parâmetros desse processo são princípios como: flexibilidade, empreendedorismo e autossuperação. Oliva e Corti (2008, p. 1, tradução nossa) comentam: “O trabalho docente universitário foi invadido por conceitos que passaram a ser ‘normais’, fruto da extrapolação do campo de padrões da gestão empresarial [para a educação].” Ou seja, temos uma gestão acadêmica cada vez mais norteada pela lógica dos grandes executivos. Mintzberg (1973) já postulava as seguintes afirmações sobre esse emergente perfil: “[...] os executivos trabalham num ritmo inexorável e que suas atividades se caracterizam pela brevidade, variedade e descontinuidade e que eles estão firmemente orientados para a ação, não apresentando inclinações para atividades de reflexão.” (MINTZBERG, 1973, p. 2).

Ante o exposto, nos perguntamos: Em que medida esses docentes imersos em uma cultura acadêmica regida por princípios gerencialistas conseguem sustentar posturas críticas diante da mesma? Essa pergunta assume relevância ao constatarmos que, aliada a essas práticas, temos o surgimento de sérias patologias silenciosamente desenvolvidas. Ribeiro e Leda (2016, p. 12) colocam que: “O desdobramento desse ritmo frenético, tão característico do modelo gerencialista, pode ser identificado no aumento de: problemas vocais, pressão arterial, cardiopatias, exaustão física, enxaqueca, estresse, burnout, depressão, e outros agravos psíquicos e psicossomáticos”. Tais efeitos nocivos nos remetem à análise de Dejours (1998), pois o mesmo coloca que, dentro do contexto laboral de uma organização, as relações de trabalho podem capturar do trabalhador a sua subjetividade, eliminando o sujeito, e tal ameaça à subjetividade o lançaria em um processo de sofrimento psíquico.

As discussões do trabalho aqui citadas nos levam aos objetivos dessa pesquisa em desenvolvimento, tendo em vista a urgente necessidade de estudos que contribuam com reflexões críticas sobre as alterações do mundo do trabalho e suas repercussões nos recursos humanos (docentes, discentes e técnicos) da universidade pública.

Em relação ao campo empírico da presente pesquisa, na capital maranhense, estão alocadas três instituições de ensino superior públicas, quais sejam: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e o Instituto Federal do Maranhão – IFMA. O mapeamento já realizado a respeito do quantitativo de coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* trouxe os seguintes dados: A UFMA possui trinta e sete programas, cada um contendo um coordenador e um vice coordenador; O IFMA com três programas *stricto sensu*, com um coordenador cada; e a UEMA com quinze programas de pós-graduação, cada qual com um coordenador e um vice. Desse modo, o universo da pesquisa empírica totaliza cinquenta e cinco coordenadores e cinquenta e dois vice coordenadores. É desse universo que serão selecionados para as entrevistas, os professores-gestores que devem estar ocupando cargos de gestão acadêmica há pelo menos um ano.

Considerações finais

A partir da análise do trabalho de professores-gestores em instituições públicas de educação superior da capital maranhense e as implicações dessas atividades para sua saúde e subjetividade, esta pesquisa pretende abranger nexos mais específicos que contornam esse objetivo geral. Para tal, o período referente à revisão de literatura tem proporcionado um aprofundamento teórico-conceitual das principais categorias a serem abordadas no desenvolvimento do estudo, quais sejam: o trabalho docente, gestão acadêmica, organização do trabalho, condições de trabalho em instituições de educação superior, saúde e subjetividade.

Consideramos que os incentivos para o alcance de metas, à superação de si e do outro, de fato, acarretam em uma fragilização dos coletivos de luta dentro das instituições laborais, eximindo o trabalhador de qualquer aparato que lhe auxilie na defesa contra as consequências dos ideais gerencialistas. Em lugar de se posicionar criticamente contra os padrões de flexibilidade e excelência impostos, segundo Gaulejac (2007, p. 122), o trabalhador – inserido num “sistema managíario” – e a organização realizariam uma espécie de simbiose, em que o sujeito encontra um meio de canalizar suas frustrações

e energia narcísica, enquanto a organização viabiliza seu projeto gerencialista, provendo o sujeito de uma excitação permanente para defender-se de suas angústias. Aqui, entendemos o poder gerencialista como um “[...] sistema de solicitação que suscita um comportamento reativo, flexível, adaptável, capaz de pôr em prática o projeto da empresa” (GAULEJAC, 2007, p. 114).

Seguindo o pensamento de Stephen Ball (2005, apud SALIMON; SIQUEIRA, 2013) que define as reestruturações organizacionais como reformas de subjetividades, entende-se que não há como descolar este ambiente de trabalho – afetado pelas atuais transformações nos padrões gerenciais – e a conjuntura política que o envolve das temáticas subjetividade e saúde do trabalhador. Não se pode discutir produtividade, competição, qualidade, entre outros aspectos, desarticulando-os dos custos sociais das doenças profissionais e das defesas geradas por cada trabalhador no seu cotidiano laboral; isto é, o vínculo saúde-sociedade precisa ser analisado.

Nesse sentido, é de suma importância que se dê maior visibilidade à problemática estudada no contexto destes professores, pois é sabido que, ao associarmos o funcionamento psíquico à organização do trabalho, certamente as organizações podem ser perigosas para o equilíbrio psíquico ao bloquear vias de descarga psíquica e impedir a atividade laboral criativa, destruindo o desejo dos trabalhadores e, conseqüentemente, gerando doenças mentais e físicas (DEJOURS et al., 1993).

Há uma complexa gama de assuntos interligados ao tema central do estudo, e isso eleva as expectativas dos pesquisadores, especialmente no que tange ao fomento do senso crítico de docentes e discentes a partir da divulgação dos resultados da pesquisa, bem como à possibilidade de formação de recursos humanos, em nível de graduação e pós-graduação.

Referências

- AQUINO, C. O processo de precarização laboral e a produção subjetiva: um olhar desde a psicologia social. **O Público e o Privado**, v. 11, 2008, p. 169-178.
- DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, educação e saúde**, v. 4, n. 1, 2006, p. 65-91.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de Psicopatologia do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEJOURS, C.; DESSORS, D.; DESRIAX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 1993, p. 23-34.

- DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 01, 2011, p. 37-57.
- GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2007.
- GURGEL, C. **A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2003.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.
- INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. **Programas**. São Luis: IFMA/PRPGI, 2016. Disponível em: <<http://www.prpgi.edu.br/programas/>>. Acesso em: 19 de abr. 2017.
- MINTZBERG, H. **Trabalho do executivo: o folclore e o fato**. Coleção Harvard de administração. São Paulo: Abril S. A. 1973.
- OLIVA, L.; CORTI, A. La lógica mercantil y el trabajo docente. In: SEMINARIO DE LA RED DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE, 7, 2008, Buenos Aires. **Anales...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p.1-9.
- RIBEIRO, C; LEDA, D. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades públicas brasileiras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, Outubro-Dezembro 2016, p. 97-117.
- SALIMON, M. I.; SIQUEIRA, M.V.S. Ideologia gerencialista e subjetividade do trabalhador no terceiro setor. **Revista de Administração**, São Paulo, v.48, n.4, 2013, p. 643-657.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **O trabalho (intensificado) nas federais: Pós-graduação e Produtivismo Acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Cursos de pós-graduação**. São Luis: UEMA/PPG, 2016. Disponível em: <http://www.ppg.uema.br/?page_id=579>. Acesso em: 25 de abr. 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. **Catálogo dos cursos de pós-graduação**. São Luis: UFMA/PPPPI, 2016. Disponível em: <http://www.portais.ufma.br/PortalProReitoria/pppgi/paginas/pagina_estatica.jsf?id=265>. Acesso em: 20 de abr. 2017.

O processo de expansão dos IFETs: alguns questionamentos sobre sua racionalidade instrumental e efeitos sobre trabalho e subjetividade docente

THIAGO LOUREIRO
EDUARDO PINTO E SILVA

Resumo: O texto apresenta dados preliminares de pesquisa de doutorado sobre o processo de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e, particularmente, sobre o IFSP, *campus* de São Carlos. Consideramos a lógica produtiva e instrumental que caracteriza a educação federal brasileira, e os IFETs em especial. Historicamente, a Educação Profissional e Tecnológica nasceu no país com o perfil voltado para atender ao setor produtivo. E em seu desenvolvimento, em diferentes períodos, perpassou por sucessivas mudanças até o momento recente de sua institucionalização. O Ministério da Educação e Cultura apresenta o discurso no qual proclama a formação do sujeito consciente e emancipado. Suspeitamos, porém, que as diretrizes norteadoras da criação dos Institutos se materializem de forma distinta da apregoada no discurso oficial. Deste modo, procuramos caracterizar a atual configuração da Educação Profissional e Tecnológica em nível nacional e contextualizá-la no IFSP de São Carlos. Ao fazê-lo, levantamos alguns questionamentos acerca dos possíveis efeitos que a racionalidade instrumental pode vir a ter sobre o trabalho e subjetividade docente.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Expansão; Institutos Federais; Trabalho do Professor; Subjetividade.

No presente artigo apresentamos dados preliminares de pesquisa de doutorado sobre o processo de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), e, particularmente, da criação e desenvolvimento do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* São Carlos.

Consideramos a hipótese da existência de uma lógica produtiva e instrumental da educação federal brasileira, da educação profissional e dos IFETs, em especial.

Argumentamos que, historicamente, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nasceu no país com o perfil voltado para atender ao setor produtivo. E que em seu desenvolvimento, em diferentes períodos, perpassou por sucessivas mudanças até o momento recente de sua institucionalização. Como é sabido, os IFETs antes eram denominados Centros de Educação Federal e Tecnológica (CEFETs). E estes, por sua vez, também surgiram no contexto da história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), a qual passou por diferentes reestruturações e denominações em seus 108 anos de existência.

Por ora apontamos que o Ministério da Educação e Cultura apresenta o discurso no qual proclama, em sua proposta de formação profissional, o desenvolvimento e formação de um sujeito consciente e emancipado. Suspeitamos, porém, que as diretrizes norteadoras da criação dos IFETs possam vir a se materializar de forma distinta da apreendida no discurso oficial. Desse modo, procuramos caracterizar a atual configuração da EPT em nível nacional e contextualizá-la no IFSP, em seus distintos *campi*, e no de São Carlos em particular. Ao fazê-lo, levantamos alguns questionamentos acerca dos possíveis efeitos que a suposta racionalidade instrumental possa vir a ter sobre o trabalho e subjetividade docente.

Iniciada em 1909, a RFEPT originou a Escola de Aprendizes e Artífices, que posteriormente (com reestruturações em diferentes governos e temporalidades históricas) deram origem aos CEFETs (AZEVEDO, SHIROMA e COAN, 2012). Somente em 2009 essas unidades se transformaram nos atuais Institutos (MEC, 2016a). Segundo apuramos, há no presente ano (2017), 38 IFETs em todo o país, distribuídos em 562 *campus*. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. Segundo dados do MEC (2016a), existem dois CEFETs, 25 escolas vinculadas às Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica (MEC, 2016 a).

Desse modo, cabe a pergunta: o que caracteriza os IFETs? Consideramos que não seja possível compreendê-los como equivalentes às Universidades públicas e centros de pesquisa públicos de excelência consolidados, ou às universidades federais, particularmente, com as quais geralmente trazem alguma aproximação (no caso do IFSP, a unidade de São Carlos foi construída no *campus* da Universidade Federal de São Carlos). E tampouco seria possível compreendê-los como uma escola profissionalizante tipicamente tecnicista e afinada à ideologia e demandas da sociedade capitalista, ou ainda, ao feitiço e

perfil de instituições melhor conceituadas, mas não por isto imune a questionamentos ou críticas, tais como o SESI, SENAI etc. De qualquer forma, fica a questão: qual seria a singularidade e identidade dos IFETs? Quais as possibilidades e limites para uma mudança em termos da função historicamente condizente com a lógica do capital na atual educação profissional nos IFETs?

Conforme apontam Pacheco¹, Pereira e Sobrinho (2010) os IFETs são uma criação brasileira e estão atrelados a um projeto político-pedagógico que, segundo o MEC, visa formar um sujeito consciente e emancipado. Em tese é distinto, portanto, dos modelos utilitaristas e instrumentais, amalgamados no paradigma gerencial de administração.

O contexto que abarca a criação desses Institutos, no entanto, quando se considera outros aspectos envolvidos, e dados não considerados por seus protagonistas, abre uma gama de perguntas e possibilidades de investigações. Um aspecto importante a se considerar é a configuração do Estado brasileiro reformado (SILVA JÚNIOR, 2002) e as ingerências de órgãos como o Banco Mundial, na proposição das políticas sociais e educacionais (TORRES, 1996). Pretendemos, portanto, com o desenvolvimento da pesquisa, e pautados pela crítica à reforma do estado e ingerências do Banco Mundial na Educação, nos concentrar na investigação de um estudo de caso: o IFSP.

No presente artigo tecemos algumas considerações históricas sobre a expansão mais recente das instituições profissionais de ensino público superior. Delimitamos o cenário pós-1990 (com o cuidado para não negligenciar as marcas e ranços de épocas pretéritas). Nosso intuito é poder realizar um levantamento preliminar de dados da implantação dos IFETs e identificar as diretrizes e concepções presentes em documentos oficiais. E esse levantamento se articula à seguinte indagação: as diretrizes e concepções proclamadas nos documentos estariam se materializando no cotidiano da instituição? Questão essa que nos remete a outras indagações, relativas às formas de relações de trabalho e seus possíveis impactos na subjetividade e vivências de sofrimento-prazer dos professores.

1 Elieser Moreira Pacheco ocupava o cargo de Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na época da publicação do texto referenciado e de criação dos IFETs.

A educação profissional nos governos FHC e Lula: considerações preliminares

Em nossa pesquisa não pretendemos propriamente comparar avanços e retrocessos das políticas públicas na esfera da educação profissional nos governos FHC, Lula, Dilma e Temer, mas, outrossim, procurar compreender as complexas determinações e sentidos que engendram o desenvolvimento de tais políticas.

Arcary (2016) aponta que analisar os IFETs evoca recorrer a aspectos históricos e políticos que envolvem a criação e manutenção desses Institutos, mediados por tensões e conflitos do Estado e dos atores que os compõem.

O autor ainda considera que as reformas ou reconfigurações das instituições federais de educação profissional se imiscuam, mais recentemente, às ambiguidades de uma dinâmica política de um governo que se declarava de esquerda, mas que aplicava o núcleo duro de programas de seus adversários. Nesse contexto se constitui um cenário de intensificação e precarização de trabalho para as diferentes categorias que nele se inserem (ARCARY, 2016). Acrescenta-se a tais considerações, outras indicadas por Andrade (2014), na qual argumenta que, tanto na era FHC, como no lulismo e no governo Dilma, percebe-se uma ausência de esforços no sentido da avaliação da implantação das políticas públicas da educação profissional.

Em 1997, no governo de FHC, o Brasil assinou com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) o Acordo de Empréstimo nº 1.052/OCBR. Esse acordo possibilitou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) criado pela Portaria nº 1.005, de 10 de setembro, e da Resolução nº 112/1997. De acordo com Andrade (2014 p. 71),

[...] o programa, com vigência até 2006, contou inicialmente com recursos de US\$ 500 milhões dos quais 50% do financiamento do BID e 50% de contrapartida brasileira, formada, em proporções iguais, pelos ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, por meio do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Inicialmente o Programa foi gerenciado pela SETEC, e mais tarde a gestão foi transferida para o FNDE.

Andrade (2014) acredita que o MEC considerava o fato de que o Brasil, por ser a nona economia do mundo e por ter realizado alianças comerciais, políticas e econômicas com outros países, precisava acompanhar a modernização das tecnologias nos processos de produção, e conseqüentemente formar profissionais para atender as demandas de reestruturação produtiva, o

que o motivou a realizar a reforma da educação profissional. Essa reforma abrangia aspectos técnico-pedagógicos, como flexibilização curricular, gestão escolar que contemplasse a autonomia, a captação de recursos e parcerias.

As ações de expansão da oferta de educação profissional e tecnológica decorrem da publicação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que deu nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948/1994, facultando à União a possibilidade de executar ações de implantação de novas unidades de ensino técnico e/ou agrotécnico, com preferência para o estabelecimento de parcerias com estados, municípios, Distrito Federal, e com organizações do setor produtivo ou organizações não governamentais (ONGs), que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Foram construídas por meio da Lei nº 11.249, de 23 de dezembro de 2005, vinte e seis novas unidades descentralizadas vinculadas aos CEFETs. O IFSP de São Carlos deriva de um CEFET atrelado à Fase I do Plano de Expansão da Rede. A unidade de São Carlos foi então criada por meio da Portaria Ministerial nº 1008, de 29 de outubro de 2007 (ANDRADE, 2014; IFSP, 2017). Trata-se do primeiro *campus* do IFSP que possui suas instalações no interior de um *campus* universitário (IFSP, 2017). O ano letivo no IFSP São Carlos iniciou-se com 160 alunos, distribuídos em 04 turmas no período noturno. Acredita-se que esta localização possa ser um elemento redutor da autonomia dos servidores do Instituto e que esta parceria, com outras instituições, possa ser alvo de possíveis fragilidades (por exemplo, elos políticos e condições de trabalho) que implique (negativamente) na dimensão subjetiva e de saúde do professor.

A justificativa para a vinda do IFSP ao município de São Carlos centrou-se essencialmente na demanda. A cidade destaca-se no ramo industrial, sobretudo nos segmentos da mecânica e da eletroeletrônica, além do seu alto grau de desenvolvimento de tecnologias – o que a configura como a “capital da tecnologia” no país. Recentemente, uma nova cadeia produtiva passa a aderir à região: o segmento aeronáutico, o que marca a presença na região de empresas como a EMBRAER (Gavião Peixoto) e TAM (BRASIL, 2008). Ademais, o município conta com a primeira incubadora de empresas de base tecnológica do país, a Fundação Parque de Alta Tecnologia. Segundo o documento do IFSP (2012, p. 14):

São Carlos possui capital humano altamente qualificado, excelente estrutura de apoio, instituições de ensino/pesquisa e poder público, empenhados em promover o desenvolvimento econômico e social por

meio da utilização de Ciência e Tecnologia. Este contexto viabiliza uma grande concentração de empresas de base tecnológica.

A proposição dos IFETs, de modo geral, e do IFSP em São Carlos em particular, geralmente foi acompanhada por discursos altamente promissores em termos de suas potencialidades inovadoras e de desenvolvimento regional. O que nos remete a algumas considerações e questionamentos, ainda que incipientes, sobre a hibridez e ambiguidades envolvidas nesse processo de reconfiguração da educação profissional brasileira.

IFETs: inovação, hibridez e ambiguidades

No período FHC, dentre as transformações ocorridas na esfera educacional, Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) destacam a promoção e a separação da educação técnica do ensino médio, a extinção de colégios técnicos integrados, a prioridade aos cursos superiores de tecnologia e a transformação das escolas técnicas em centros de educação tecnológica. Esses foram alguns dos substratos disparadores para as intenções de mudanças na gestão posterior à de FHC, que culminou na institucionalização dos IFETs em 2009, período de segundo mandato de Lula (OTRANTO, 2010; PACHECO; PEREIRA e SOBRINHO, 2010).

Os IFETs são considerados de forma relativamente ambígua por Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010): os autores os apontam como uma instituição híbrida, “entre Universidade e Cefet”, ao mesmo tempo em que indicam que seu “formato jurídico” se distingue da “universidade clássica”. Indicam algumas diferenças e peculiaridades e indicam o caráter “profissional” da formação.

Os Institutos nascem, assim, pelo menos no seu formato jurídico institucional, procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e Cefet e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira. São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e *multicampi*; terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência (PACHECO; PEREIRA e SOBRINHO, 2010, p. 79).

O texto da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, em seu artigo 2º, explicita e se aproxima das considerações dos autores acima referidos, e destaca

a identidade de uma “educação profissional e tecnológica” e a “conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos”.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Esta Lei cria e dá outras providências aos IFETs, ao estabelecer finalidades e características, apontando para a promoção da “integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008. Seção II, Art. 6º).

O termo “otimização” nos leva a indagar se nessa reconfiguração da educação técnica e profissional não se estaria criando múltiplas demandas distintas de trabalho, suscetíveis de engendrar formas específicas de intensificação do trabalho nesses institutos ditos “pluricurriculares” e “*multicampi*”. Mas nota-se o esforço de dar, por exemplo, a termos como “otimização” e “verticalização”, uma conotação positiva.

Denomina-se verticalização do ensino a proposta de contemplar na mesma instituição todos os níveis da educação básica articulados com a educação profissional, com o objetivo de integrá-los. Assim como o estabelecimento da possibilidade dos estudantes construírem uma trajetória completa de formação na educação profissional, do ensino médio integrado ou articulado com o ensino técnico à pós-graduação (SOUZA, 2013. p.115).

Para Quevedo (2015), no entanto, não se identifica com clareza, na redação da Lei, qual é a efetiva concepção de “verticalização” dos IFETs. Segundo a autora, a história recente dessas instituições e a escassa produção científica (ANDRADE, 2014; QUEVEDO, 2015) acerca do tema, contribuem para a incompreensão da operacionalidade da verticalização da educação.

A verticalização e a integração entre os diferentes níveis de ensino dos IFETs, de qualquer forma, ao menos no discurso apregoadado, tornariam tais instituições singulares. Em face dessa suposta singularidade e da escassa produção científica, abre-se, portanto, uma lacuna de investigação nessas instituições: seria o IFET um modelo realmente alternativo à instrumentalidade e pragmatismo neoliberais? Teria menor permeabilidade à sociabilidade produtiva que assola a arena da educação pública brasileira? Quais as

idiosincrasias que permeiam a sua realidade e como se manifestariam na subjetividade dos professores? Como que os professores vivenciariam e se relacionariam com as demandas e diretrizes oficialmente preconizadas ao terem que clivar suas atividades entre os diferentes níveis de ensino? Poderia produzir conflitos identitários do ser social professor?

O que podemos considerar é que não há modelos similares ou consolidados tais como os propostos aos IFETs. Para Souza (2013) o objetivo declarado de criação dos IFETs é o de constituir um modelo original de organização da educação profissional. Tal modelo poderia ser seguido por outros países de capitalismo dependente, com destaque para o MERCOSUL. Acreditamos, porém, que este caráter “inovador” carregue consigo possíveis reverses. E pautados nessa premissa consideramos se justificar o valor da pesquisa que pretendemos desenvolver. Portanto, nossos questionamentos têm como consideração o fato de que as proposições “inovadoras” se constituem no contexto atual de assunção progressiva do gerencialismo na educação federal. Aspecto este que, de nosso ponto de vista, não deve ser negligenciado por qualquer pesquisa que pretenda investigar esses institutos.

A partir dessas indagações e considerações preliminares, apresentamos, a seguir, uma sistematização acerca das fases da expansão dos IFETs e uma breve caracterização do IFSP e do *campus* São Carlos.

Por uma periodização da recente expansão dos institutos federais

Em 2005, o presidente Lula anunciou o Plano de Expansão da RFEPT. Para Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) esta ação representou marco do rompimento com o projeto de EPT herdado do governo FHC. Esses autores, de forma alvissareira, ainda destacam que “se, de 1909 a 2002, o número de escolas destinadas a essa modalidade da educação não ultrapassou 140 unidades, até 2010 a meta é chegar a 354 unidades” (PACHECO; PEREIRA e SOBRINHO, 2010, p. 73).

O portal do MEC que trata da expansão da RFEPT (BRASIL, 2014; ESTEVO, 2016) revela que entre 2003 e 2010 foram entregues 214 *campi* e que entre 2011 e 2014 foram mais 208. Esses *campi* somados com os existentes antes da expansão totalizam 562 *campi* que estão divididos em 38 IFETs presentes em todos os Estados.

Segundo o relatório de auditoria realizada nos IFETs pelo Tribunal de Contas da União no período de 19 de dezembro de 2011 a 2 de abril de 2012 (TCU, 2012), a falta de mão de obra qualificada no país, sobretudo, em nível

profissionalizante constituiu-se como uma “grande barreira” para preencher postos de trabalho criados a partir de recentes avanços tecnológicos que têm ocorrido no país.

No que tange à relevância da EPT, o governo federal aponta a importância desse tipo de educação, uma vez que prepararia alunos com conhecimentos ditos “diferenciados”, habilitando-os a atuar em “setores de ponta” da economia (TCU, 2012, p. 4). Aponta-se também a capacidade desse tipo de política no combate à desigualdade, já que a mesma destina-se, segundo a visão governista, em melhorar a produtividade de todos os segmentos de trabalhadores no mercado de trabalho (TCU, 2012).

Assim, pautado por motivações de naturezas distintas, o governo fomentou a expansão da RFEPT. Por um lado, o crescimento do país pressionou a demanda por mão de obra qualificada. Por outro lado, emergiu a oportunidade de convergência espacial na expansão da rede, com demais políticas públicas voltadas para o desenvolvimento regional (TCU, 2012). A esses dois vetores, somou-se ainda a compreensão de que a interiorização de escolas técnicas, reinstitucionalizadas em Institutos Federais, poderia contribuir para o desenvolvimento das microrregiões menos desenvolvidas (TCU, 2012). Procuramos assim caracterizar a expansão da RFEPT, particularmente dos IFETs, segundo suas fases e critérios, conforme indica o Quadro sinóptico a seguir.

Segundo dados do TCU (2012, p. 8), a expansão da rede teve duas direções:

- a ampliação do número de vagas e infraestrutura das escolas pré-existentes com a construção de novos *campi* nas regiões metropolitanas, de modo a fazer frente ao dinamismo econômico dessas regiões;
- a interiorização dos institutos, visando ocupar os lugares de maior carência socioeconômica.

Quadro 1: Fases e critérios para a expansão dos novos campi

<p style="text-align: center;">Fase I (2003 a 2010)</p>	<p>a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional (grifo do autor); b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte; c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico; d) Existência de potenciais parcerias (grifo nosso) para a implantação da futura unidade; e) Atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes: e.1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território; e.2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; e.3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.</p>
<p style="text-align: center;">Fase II (2011/2012)</p>	<p>a) Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos <i>campi</i>); b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões; c) Sintonia com os arranjos produtivos locais (grifo do autor); d) Aproveitamento de infraestrutura física existente (grifo nosso); e) Identificação de potenciais parcerias (grifo nosso).</p>
<p style="text-align: center;">Fase III (2013/2014)</p>	<p>a) População dos Estados em relação à população total do Brasil; b) Presença das redes federal e estadual de educação profissional tecnológica nos Estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado); c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado; d) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do Estado; e) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação.</p>

Fonte: Tribunal de Contas da União – TCU (2012)

Santos (*apud* GOUVEIA, 2016) revela que os investimentos na Rede Federal saltaram de dois bilhões em 2003 para nove bilhões em uma década depois, e que foi principalmente a partir do segundo mandato de Lula (2007-2010) que, por meio do “projeto desenvolvimentista” exposto em seu Plano Plurianual (2004-2007), se identificou o deslocamento de unidades das escolas técnicas federais para o interior. Para Santos (*apud* GOUVEIA, 2016) o processo de interiorização guarda presença da concepção cepalina fundada na ideia de diminuição das desigualdades regionais com a ampliação de oportunidades e acesso ao mundo moderno.

Ao considerar a expansão em nível nacional, apresentamos, por meio da Tabela 1, como se deu a expansão (até o ano de 2014) por fases e regiões.

Tabela 1: Quantitativo de campi da Rede Federal de Ensino Profissionalizante por Região e fase de expansão

	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul	Total
Pré-existent	13	49	11	39	28	140
2003-2010	18	68	21	66	41	214
2011-2012	8	25	18	18	19	88
2013-2014	14	52	14	23	17	120
Total	53	194	64	146	105	562

Fonte: TCU (2012)

Em 1999 consolidou-se a transformação da ETFSP em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. Na visão de Andrade (2014), o *campus* São Paulo do IFSP, por tratar-se da unidade de ensino mais antiga, a que tem a maior oferta de vagas em diversos níveis e modalidades de ensino, foi a que mais sofreu os impactos do Plano de Expansão da RFEPT.

Somente no Estado de São Paulo existem 31 *campi* com cerca de 24 mil alunos matriculados nas diferentes regiões.

O IFSP e o *Campus* São Carlos

Além do desenvolvimento de atividades educacionais, a cidade de São Paulo abriga a sede da reitoria do IFSP. Com as atividades iniciadas concomitantemente ao histórico da Rede – em 1909, depois de algumas reestruturações, ampliou sua atuação e seus objetivos, por exemplo, ao oferecer o ensino para o nível superior em 1999, quando tornou-se CEFET. Entre 2000 e 2008 foram implementados diversos cursos técnicos de nível médio a licenciaturas, graduações na área tecnológica e pós-graduações. Com a “ifetização” em 2008, passa a ser denominado IFSP. Segundo o discurso apregoado em sua própria página eletrônica:

Como centro criador de ciência e tecnologia e com a vasta experiência e competência acumuladas em sua extensa trajetória, o IFSP tem capacidade para proporcionar aos seus estudantes uma visão crítica do conjunto do sistema e do processo produtivo e para contribuir com a educação brasileira, praticando a educação como efetivo fator de desenvolvimento humano e social (IFSP, 2017a).

O IFSP possui 37 unidades distribuídas pelo estado de São Paulo, em 35 municípios diferentes. Apenas o município de São Paulo conta com mais de uma, sendo elas o *campus* São Paulo, o *campus* Pirituba e o Centro de Referência em Educação Profissional e Tecnológica São Miguel Paulista. Os *campi* são divididos em três categorias, sendo: 33 *campus*, 3 *Campus* Avançados e 1 Núcleo Avançado (IFSP, 2017a).

O *campus* São Carlos é o primeiro do IFSP com suas instalações no interior de um *campus* universitário (IFSP, 2016a). Enquanto o CEFET iniciou suas atividades em 01 de Agosto de 2008 com o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas com 02 turmas de 40 alunos no período noturno (IFSP, 2016b). O seu funcionamento “tem se dado por meio de uma parceria para a utilização racional de recursos materiais da UFSCar, da Prefeitura de São Carlos e o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo” (IFSP, 2016d. p. 32).

A opção por esta localidade justifica-se pelo perfil da unidade, a qual congrega ensino nos níveis técnico, integrado e concomitante ou subsequente ao ensino médio, superior e pós-graduação em nível *Lato sensu*.

No que tange à investigação dos professores, o *campus* São Carlos demanda a formação em diferentes níveis de ensino. Este *campus* possui aproximadamente 950 alunos (IFSP, 2016a) distribuídos nos seguintes cursos² (IFSP, 2016 b):

- 1) Nível técnico: técnico em informática para internet³ (integrado ao ensino médio); técnico em manutenção de aeronaves em células; e técnico em qualidade (concomitantes/subsequentes ao ensino médio).
- 2) Nível superior (graduação): licenciatura em computação (IFSP, 2016 b); tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas; tecnologia em manutenção de aeronaves; tecnologia em processos gerenciais. Especialização: desenvolvimento de sistemas para dispositivos móveis (IFSP, 2016 b).

2 Existe a previsão de abertura de novos cursos na modalidade de Ensino a Distância: Técnico em Administração; Técnico em Marketing; Técnico Eletrônica e Técnico Segurança do Trabalho (IFSP, 2017).

3 Esse curso integrado ao ensino médio realiza-se a partir de uma parceria do IFET de São Carlos com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. As aulas são ministradas por docentes do IFET na Escola Estadual Arlindo Bittencourt, no município de São Carlos (IFSP, 2016b).

A divisão por áreas no instituto de São Carlos contempla uma heterogeneidade de formações e de titulações acadêmicas:

- 1) Indústria: 23 docentes (6 doutores; 14 mestres; 3 especialistas).
- 2) Informática: 22 docentes (13 doutores; 8 mestres; 1 graduado).
- 3) Gestão: 14 docentes (5 doutores; 7 mestres; 2 especialistas).
- 4) Letras: 4 docentes (3 doutores; 1 mestre).
- 5) Pedagogia/Educação: 1 docente (1 doutor) (IFSP, 2016 c).

Em 2014, o *campus* de São Carlos passou a aderir ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), ofertando os cursos de auxiliar administrativo, desenhista mecânico, operador de computador e programador de dispositivos móveis (IFSP, 2016 d. p. 93).

A hipótese que se problematiza na atual etapa preliminar da pesquisa é a de que o ensino público federal perpassa uma realidade inserida em um processo de reestruturação e reconfiguração de suas atividades e práticas de produção e transmissão de conhecimento que em larga medida são afetadas por uma racionalidade utilitarista, funcional e pragmática. Doravante, acredita-se que os IFETs contemplam esta realidade, a despeito dos pressupostos que fundamentam e legitimam a sua criação. Pressupostos estes que tendem a negar os questionamentos que ora explicitamos. Segundo documento do MEC (2010a), a criação dos IFETs estaria embasada em um projeto progressista, cuja intenção seria a de

[...] superar a visão althusseriana de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (MEC, 2010a, p. 21).

Não obstante o discurso do MEC (2010a), consideramos que o IFSP *campus* São Carlos não seja uma exceção em relação ao que outros pesquisadores já apontaram em suas análises a respeito das tendências das mudanças nas IFES e na pós-graduação. Esperamos encontrar elementos comuns às outras

IFEs, na assunção dos modelos de gestão gerencial como, por exemplo, um cenário de trabalho intensificado e precarizado, pautado por uma organização de trabalho que prioriza elementos como a eficácia, a eficiência, a qualidade e as competências, em detrimento do elemento humano e da possibilidade de um trabalho sublimatório. Ademais, consideramos que a dita “singularidade” desses Institutos, que atendem a diferentes níveis de ensino, possa inclusive aguçar alguns dos problemas, notadamente a sobreposição de tarefas e a intensificação da dimensão pragmático-utilitarista do trabalho.

Espera-se também encontrar possíveis idiossincrasias inerentes à sua singularidade, como, por exemplo, a preparação e o exercício de aulas para públicos distintos (demandas multiformes de trabalho), a dificuldade no desenvolvimento de pesquisas (em face do ensino voltado para a formação profissional) e a hierarquização das relações entre os pares (dada a heterogeneidade de titulações docentes). Somados ao contexto de intensificação e precarização de trabalho, suspeitamos que estas idiossincrasias possam reverberar na instância subjetiva dos professores na forma de vivências e comportamentos diversos, com destaque à questão do sofrimento.

Considerações finais

Procuramos no presente artigo apresentar algumas sistematizações e questionamentos acerca dos IFETs e da reconfiguração da educação profissional pública brasileira. Pudemos explicitar algumas problematizações acerca do objeto e hipótese de nossa pesquisa de doutoramento, ainda em fase inicial, e as contrapor aos discursos oficiais, assim como apresentar uma periodização da expansão dos IFETs e algumas especificidades do IFSP *campus* São Carlos.

Concordamos com a proposta de Otranto e Paiva (2016) que consideram que sejam levadas em conta em nossa investigação as singularidades de cada IFET, tendo em vista que suas naturezas e perfis variam muito em função tanto do histórico e composições que os formaram (escolas agrotécnicas, CEFETs, escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais), assim como da gestão instituída, o que constitui um rico caldo cultural em tais instituições. Ou ainda, a importância de se considerar a localização de cada unidade enquanto norteador de possíveis vocações ou mesmo de receber maior ou menor influência das políticas dirigidas às IFES. Face ao explanado, acreditamos que o IFSP *campus* São Carlos possa sofrer mais diretamente as influências das políticas norteadoras da cultura e funcionamento da UFSCar, uma vez que ambas se encontram em um mesmo *campus*.

Vale também considerar que o IFSP *campus* São Carlos situa-se em um cenário “diferenciado”, senão privilegiado em desenvolvimento no nível nacional e/ou estadual. Tomamos esta questão como relevante no contexto de compreensão e expansão dos IFETs, principalmente no que tange às diretrizes norteadoras de sua concepção, quer seja como as compreende o órgão oficial e seus protagonistas (que enaltecem a “nova instituição”, atribuindo-lhe um caráter progressista), quer seja como suspeitam estudos anteriores, que indicam processos de gestão e organização do trabalho que acarretam em sobrecarga de trabalho (e que criticam a predominância de um viés gerencialista das práticas organizacionais e de gestão).

Nossas primeiras sistematizações nos levam a nos posicionar em favor dos argumentos de Gouveia (2016), para quem o compromisso da expansão recente da RFEPT vincula-se a interesses imediatos do capital, a despeito de ampliar o acesso ao ensino profissional também a setores menos favorecidos da sociedade. Concordamos com os argumentos de que haja um projeto de modernização conservadora voltado para atender avanços da tecnologia e da indústria, distinto, portanto, de um projeto voltado para a inserção à cidadania emancipatória.

Nossas dúvidas e questionamentos sobre o caráter “inovador” dos IFETs são reforçados pelos argumentos de Frigotto (2015 *apud* GOUVEIA, 2016), que registra que, apesar do potencial da Rede Federal, o processo de expansão pode se deparar com dificuldades ao se forjar uma (nova) identidade. Frigotto considera que o atual contexto e características das mudanças dos modelos de educação profissional pode inclusive representar o início do desmonte do ensino médio ou mesmo da perda de sua prioridade. Frigotto (2015 *apud* GOUVEIA, 2016) destaca a desconstrução da perspectiva da educação profissional com a eleição de cursos de curta duração em grande escala, a exemplo do PRONATEC criado pelo Governo Federal em 2011. A vinculação quase orgânica dos IFETs com o setor produtivo parece tornar estas instituições mais susceptíveis à lógica produtivista e instrumental, inerente ao mercado.

Nossas considerações finais fazem brotar novos questionamentos, tais como: quais as implicações da expansão e reconfiguração da educação profissional superior e média no trabalho do professor? Se nossa caracterização de uma identidade híbrida dos institutos seja válida, como ficariam os professores nessa realidade e a identidade de seu trabalho com frentes por vezes tão distintas no interior de uma mesma instituição?

Destacamos que, na pesquisa realizada pelo TCU, emergiram alguns elementos da dita nova institucionalidade, especificamente em alguns *campi*, que nos servem como possíveis norteadores de nossa pesquisa. Entre os elementos abordados, destacamos as parcerias com arranjos produtivos locais e a captação de recursos, o alinhamento dos cursos com as necessidades de desenvolvimento socioeconômico da região, a participação de professores em programas de capacitação pedagógica, o controle de evasão de alunos, a infraestrutura física e, sobretudo o que acreditamos contribuir com a nossa pesquisa, as condições de trabalho do professor.

Em relação aos questionamentos da articulação com a esfera econômica e interesses privados, consideramos que podemos também encontrar importantes interlocuções com as pesquisas realizadas por Andrade (2014), Otranto (2010) e Silva e Melo (2016), que apontam as “recomendações” imputadas por organismos multilaterais, neste caso, o BID, que incentiva países de capitalismo dependente à criação de Instituições de Ensino Superior com custos enxutos. Acreditamos que os IFETs possam dar materialidade a tais “recomendações”. Portanto, nos cabe então, enquanto desafio, melhor compreender as possibilidades e limites desta nova institucionalidade e, sobretudo, o tipo de sociabilidade que (re)produzem. E nosso intuito é que, com avanço da pesquisa, e com levantamento mais pormenorizado e aprofundado de dados da instituição, seja possível uma melhor elaboração do diagnóstico institucional, para que então possamos dar voz aos atores da instituição e analisar como a sociabilidade nela vigente possa reverberar na subjetividade, identidade e saúde dos professores.

Referências

ANDRADE, A. **A expansão dos Institutos Federais: causas e consequências.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

ARCARY, V. **Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica.** Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Uma%20nota%20sobre%20os%20Institutos%20Federais%20em%20perspectiva%20hist%C3%B3rica%20-%20Valerio%20Arcary.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.38, n.2, p. 27-40, Mai./Ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em 18 de Mar. de 2017.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá, outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 23 de Mar. de 2015.

GOUVEIA, F. P. S.. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia**, n.9, v.9, Ano V, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – IFSP 2012. *Campus* São Carlos. **Curso Superior em Manutenção de Aeronaves.** Disponível em: http://www.ifspsoacarlos.edu.br/portal/arquivos/cursos/TMA/PPC_STMA.pdf. Acesso em 16 de Mar. de 2017.

_____. IFSP 2014. **Comissão Própria de Avaliação.** Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/cpa/avaliacaoexterna2016SclProcessosGerenciais.php>. Acesso em 18 de Mar. de 2017.

_____. IFSP 2016 (a). *Campus* São Carlos. **Histórico do Campus.** Disponível em: <http://www.ifspsoacarlos.edu.br/portal/index.php/institucional/hist%C3%B3rico-do-campus>. Acesso em: 06 de Junho de 2016.

_____. IFSP 2016 (b). *Campus* São Carlos. **Cursos.** Disponível em: <http://www.ifspsoacarlos.edu.br/portal/index.php/cursos>. Acesso em: 06 de Junho de 2016.

_____. IFSP 2016 (c). *Campus* São Carlos. **Docentes.** Disponível em: <http://www.ifspsoacarlos.edu.br/portal/index.php/institucional/docentes>. Acesso em: 03 de Maio de 2016.

_____. IFSP 2016 (d). *Campus* São Carlos. **Projeto Político Pedagógico.** Disponível em: http://www.ifspsoacarlos.edu.br/portal/arquivos/2016.04.13_PPP.pdf. Acesso em: 06 de Junho de 2016.

_____. IFSP 2017 (a). *Campus* São Paulo. **Histórico do Campus.** Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=281. Acesso em: 14 de Mar. de 2017.

_____. IFSP 2017 (b). *Campus* São Paulo Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/instituicao/ifsp.html>. Acesso em 15 de Mar. de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC 2016 (a). **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia:** Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2. Acesso em: 05 de Maio de 2016.

- _____. **MEC 2016 (b). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia:** Concepção e Diretrizes. Disponível em: http://www.ifsudestemg.edu.br/sites/default/files/concepcao_diretrizes_0.pdf. Acesso em: 03 de Maio de 2016.
- OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA**, v.1, n.1, p. 89-110, Jan./Jun. 2010.
- _____. PAIVA, L. D. C. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: questões da expansão da educação superior no cenário de financiamento. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**, Maringá – PR, 2016.
- PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. .A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, v.16, n.30, p. 71-88, Jan./Jun. 2010.
- QUEVEDO, M. Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção (ões) e desafios no IFRS. In: **I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa. II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**. Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, Jul. 2015.
- SILVA, P. F.; MELO, S. D. G. O trabalho docente na educação superior no contexto de expansão da educação profissional e tecnológica. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**, Maringá – PR, 2016.
- SILVA JÚNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.
- SOUZA, L. B. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000**. 2013. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- SOUZA, F. C. S.; SILVA, S. H. S. C. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v.2, n.5, p. 17-26, Jul. 2016.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, cap.4, p. 125-193, 1996.
- TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU (2012). **Relatório de auditoria operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 10 de Mar. de 2017.

As repercussões do processo de aposentadoria na subjetividade de docentes de uma instituição federal de ensino superior

FABIANA MOREIRA LIMA FREIRE
MARCELA LOBÃO DE OLIVEIRA
LUÍZA FERNANDA CASTRO SALGADO
LUIZA MARIANA DE SOUSA
CARLA VAZ DOS SANTOS RIBEIRO

Resumo: O presente ensaio teórico está vinculado a um projeto de pesquisa, em andamento, que analisa as repercussões do processo de aposentadoria na subjetividade de docentes de uma instituição federal de ensino superior. A referida pesquisa, iniciada em setembro de 2016, adota proposta teórica-metodológica apoiada na abordagem conceitual da Psicodinâmica do Trabalho e da Psicologia Sócio-Histórica, com base no referencial do materialismo histórico-dialético. Para o estudo de campo, com início previsto para abril de 2017, planeja-se a realização de vinte entrevistas semiestruturadas com docentes ativos e inativos. Este ensaio teórico tem como objetivo levantar reflexões sobre os impactos do processo de aposentadoria no cotidiano de docentes a partir de revisão de literatura analisada e discutida, até então. Considera o trabalho como uma categoria central na sociedade contemporânea e a vivência de afastamento da atividade laboral como um momento que tende a demandar reestruturação da vida. Entende que a aposentadoria é um dos mais significativos processos de transição no cotidiano das pessoas adultas e compreende que os envolvidos nesta empreitada podem vivenciar ganhos e perdas, incluindo desde a liberação de obrigações com uma rotina de trabalho, até danos no próprio sentido de vida.

Palavras-chave: Aposentadoria; Trabalho docente; IFES.

O presente ensaio teórico visa levantar reflexões sobre os impactos do processo de aposentadoria no cotidiano de docentes de uma instituição federal de ensino superior. Considera que a aposentadoria é um dos mais significativos processos de transição na vida das pessoas adultas (FRANÇA; STEPANSKY, 2012) e compreende que os envolvidos nesta empreitada podem vivenciar ganhos e perdas, incluindo desde a liberação das obrigações com uma rotina de trabalho até a perda do próprio sentido da vida (SANTOS,

1990). Contudo, infere que na análise contábil dos impactos da ruptura de trajetória profissional, as perdas tendem a ser mais numerosas, em função da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea.

Partindo do entendimento do trabalho como uma categoria chave e da vivência de afastamento da atividade laboral como um momento que tende a demandar reestruturação da vida, almeja-se contribuir com reflexões sobre a influência do processo de aposentadoria no dia a dia dos docentes.

Para o alcance de tal proposta, tomam-se como norte algumas questões problematizadoras, tais como: De que modo os docentes lidam com a passagem de uma vida tomada pelo tempo do trabalho para uma vida delineada pelo tempo livre? Como vivenciam o distanciamento do mundo laboral em uma sociedade que valoriza o trabalho – o estar ocupado – e desvaloriza o ócio? Como podem reconhecer ganhos com a aposentadoria em uma sociedade em que a imagem do aposentado é geralmente atrelada à estigmatizada e temida velhice?

Para o atendimento do objetivo traçado neste texto, partimos de dois eixos: o primeiro que aborda a valorização do sujeito produtivo vinculado ao mundo do trabalho, e sinaliza o contraste com a desvalorização do sujeito aposentado que vivencia exclusão e a segregação no “não-lugar” ao se afastar do cotidiano laboral. E o segundo eixo que analisa as repercussões do processo de aposentadoria na subjetividade de docentes e os desafios postos para essa categoria de trabalhadores diante da mudança da condição de servidor ativo para inativo¹.

O não-lugar do aposentado em uma sociedade centrada no trabalho

como base a concepção marxiana de trabalho, compreende-se a atividade laboral como uma categoria central na estruturação ontológica do ser social, pois o homem, quando trabalha, não apenas transforma materialmente a sociedade, mas também modifica a si próprio. Nesse movimento de transformação recíproca, o trabalho converte-se em um dos principais elementos para o desenvolvimento da sociabilidade humana. Significa muito mais do que um ganho financeiro, pois é por meio do trabalho que o sujeito conquista um lugar na sociedade, contribuindo para o processo de constituição de sua subjetividade. Representa, ainda, uma significativa oportunidade de desenvolvimento das potencialidades

1 Na instituição pesquisada o servidor, enquanto servidor público federal, ao se aposentar deixa de ser um servidor ativo e é incluído na categoria dos servidores inativos.

humanas, atuando como uma importante fonte de autorrealização, de experiências psicossociais e de sentido de vida.

Percebe-se que, os novos modos de produção vêm possibilitando distintas formas de vivenciar o mundo do trabalho. As mudanças atingem não apenas o mundo material, mas o social e, conseqüentemente, a subjetividade dos trabalhadores. Compreende-se que a subjetividade não é somente individual, ou estritamente psicológica, “não pode ser encarada como uma coisa em si, uma essência imutável, pois os modos de existência – ou de subjetivação – são históricos e mantêm estreitas relações com uma conjuntura especificamente considerada” (MANCEBO, 2003, p. 83).

O trabalho na perspectiva histórica nem sempre foi tomado com o mesmo sentido, valor e importância como na sociedade contemporânea. Na sociedade antiga, tomando como discussão aqui a grega, o trabalho era realizado por escravos ou homens não livres e quem trabalhava não tinha o *status* social e nem a importância de produção como concebidos na contemporaneidade. Cabia o *status* àqueles que estavam envolvidos com o conhecimento e o trabalho era considerado um obstáculo ao desenvolvimento intelectual. “A ideia era que o trabalho manual (*labor*) cria laços de dependência entre os envolvidos, degradando a liberdade. Dependere de outro homem, como por meio do recebimento de um salário, era sinônimo de prisão, de perda de liberdade” (BENDASSOLLI, 2007, p. 36).

É no Renascimento que o trabalho começa a ganhar importância que concerne valor moral ao fazer humano: o *homo faber* (BENDASSOLLI, 2007; PADILHA, 2000). Desta forma, o trabalho assume gradativamente centralidade na sociedade, passando a ser concebido como uma construção de obrigação social, que dá status e realização pessoal ao homem produtivo.

O homem que desponta com o advento do capitalismo é um indivíduo livre e participante da sociedade, ao mesmo tempo produtor e consumidor. Essa afirmação abre caminhos para o reconhecimento de sua subjetividade.

Entretanto, com o efetivo desenvolvimento do capitalismo e com o surgimento das grandes indústrias, ficou cada vez mais claro que tal liberdade poderia ser uma ilusão. O mesmo indivíduo a quem outrora se pensou a possibilidade de liberdade, precisa ser controlado e devidamente treinado, para estar a serviço do Estado, do capital, “dessa forma, o sujeito, afirmado como individual e livre, é, ao mesmo tempo e contraditoriamente, negado” (GONÇALVES, 2011, p. 40).

Essa sociedade, calcada em valores capitalistas, impõe grande importância àquele que está trabalhando e produzindo, destacando os que possuem emprego e salário fixo. A importância do trabalho está assim, não só voltada para as questões materiais ou manutenção da subsistência, é algo mais, é a busca por reconhecimento social, uma maneira de estar incluído e locado na sociedade.

A relevância do trabalho como um dos grandes alicerces da constituição do sujeito se confirma, sobretudo, na sua ausência, como revelam as experiências de desemprego e aposentadoria. Os indivíduos aposentados, sob a lógica do capital, ficam à margem, são improdutivos, quando são oriundos de uma instituição do serviço público, passam a ser denominados de servidores inativos, como no caso dos sujeitos desta pesquisa.

Enquanto o trabalho é visto como categoria de desenvolvimento do homem, que proporciona a convivência do indivíduo com o meio social; a aposentadoria instaura conforme Zanelli; Silva; Soares (2010), a inatividade que é explicitada socialmente. Como afirma Padilha (2000, p. 105), “a ampliação do tempo livre dos trabalhadores dispensados da produção e dos serviços não consegue se transformar em ampliação de liberdade, de criatividade, de realização, de vida cheia de sentido e felicidade”.

Com isso, a aposentadoria; também como categoria construída historicamente, passa a ser a contradição no cenário de produção, reconhecimento e interação social. Legitimando o homem como não mais produtivo, a aposentadoria permeia pelo cenário de estereótipos e preconceitos que acompanham o envelhecer e que passa a ser sinônimo de inutilidade e afastamento qualitativo do tempo social.

A sociedade, ao longo de sua história, vai criando “controle de regras e de normas sociais que distinguem a forma do homem permanecer inserido em seu meio social” (BULLA; KAEFER, 2003, p. 26). E as regras são claras àqueles que se aposentam e envelhecem. Como citam Bulla e Kaefer (2003), a sociedade afasta-se do que não está produtivo, daquele que passa a ter limitações em sua capacidade de consumo e interação social.

Nessa direção, a aposentadoria, como um momento crucial de mudança, pode ser um evento desencadeador de ansiedade e ameaçador do equilíbrio psicológico. O aposentado continua inserido em um mundo que é regido em termos de tempo de trabalho. A inexistência do tempo alocado, de um ritmo, de horários e obrigações estabelecidos, deixa um vazio. O caráter organizador da rotina laboral, não comparece mais, gerando desordem. Expressa-se, desta

forma, um sentimento de inutilidade e superfluidade, diante do desafio de dar sentido a uma vida sem trabalho.

A vivência do processo de aposentadoria causa uma ruptura na constituição da subjetividade do docente como trabalhador, forjando novas formas de subjetivação, engendradas a partir das limitações impostas pelo afastamento do trabalho. Assim sendo, o aposentado precisará redefinir papéis, estabelecer novos pontos de referências e objetivos de vida.

Segundo Bock (2003), se faz necessário referenciar o homem como um sujeito que vivencia emoções, toma decisões e constrói representações da realidade no contexto em que convive. Assim, a aposentadoria também é estabelecida como uma construção do e para o sujeito.

O movimento da sociedade atual em relação ao sujeito que envelheceu é de como se esse sujeito constituísse uma raça à parte; um objeto de vergonha; que não acompanha mais o “avanço social”; como um sujeito “acabado”.

Beauvoir (1990), em seu livro *A velhice*, faz um histórico da condição de velhice em diferentes sociedades e “abre-nos algumas perspectivas interessantes para se contrapor à situação atual dos idosos e sua condição no mundo globalizado” (MARTINEZ, 2002, p. 38) bem como pontua que a atual organização social – permeada por aumento das taxas de desemprego, pelo consumo exacerbado, pela competição, como também, pelo declínio dos ideais e do que era tradicional a uma cultura – tende a dar “descrédito da história” e consequente descrédito nas relações com quem envelheceu.

Contudo, apesar da crescente desvalorização do sujeito que envelhece na sociedade contemporânea, o aumento da longevidade e consequentemente do número de idosos é um fenômeno internacional, presente também no contexto brasileiro. Segundo estimativas, em 2020, a expectativa de vida no Brasil ultrapassará os 75 anos, com 34 milhões de pessoas com 60 anos ou mais (FRANÇA; SILVA; BARRETO, 2010). Com isso, cresce também o número de pessoas que poderão se aposentar e usufruir de uma nova fase da vida, não necessariamente atrelada ao tempo de trabalho.

Na última década, é possível identificar uma produção científica crescente relacionada aos impactos da aposentadoria na classe trabalhadora no Brasil (BRESSAN et al., 2013, 2014; FRANÇA et al., 2014; FRANÇA; STEPANSKY, 2012; GARCIA, 2007; SELIG; VALORE, 2010; MOREIRA, 2011; LEANDRO-FRANÇA, SEIDL, 2014). Tais estudos remetem-se às mais distintas demandas impostas a um quantitativo cada vez maior de pessoas que adquirem o direito para a aposentadoria e precisam identificar caminhos para lidar com tantos desafios.

Stuart-Hamilton (2002) traz assim, um questionamento acerca de como as pesquisas envolvendo o envelhecimento vem sendo conduzidas. As pesquisas preocupam-se com instrumentos comparativos dos idosos com os mais jovens, predispondo às visões “velhicistas”. Certamente, ao comparar etapas do desenvolvimento anteriores as respostas são tendenciosas ao negativismo do processo do envelhecimento e acabam por anular a história de vida de quem envelheceu.

Com isso, o processo de aposentadoria é um fenômeno complexo, influenciado por diversos fatores. O sentido do trabalho, a situação financeira e familiar, a necessidade de convivência e de preenchimento do tempo, dentre outros fatores, precisam ser considerados em uma análise mais minuciosa.

Tem-se conhecimento do quanto o processo de aposentadoria é desestruturante e das imensas dificuldades experimentadas na transição da vida “ativa” para “inativa”. Nessa perspectiva, torna-se essencial a implementação de novos estudos sobre a aposentadoria, sobretudo no que diz respeito à preparação para o enfrentamento deste período de transição.

Por isso, a relevância da preparação dos docentes para o melhor enfrentamento desta fase tão crucial nas suas vidas. Favorecendo, deste modo, a criação de oportunidades para reconstituir a sua subjetividade e conquistar novas possibilidades de referência social.

O trabalhador docente nas ifes e o processo de aposentadoria

A proposta de realizar uma pesquisa sobre as repercussões do processo de aposentadoria no cotidiano dos docentes de uma IFES² se sustenta no objetivo de levantar reflexões e buscar alternativas para uma categoria profissional que – apesar de estar inserida em um contexto macro e ser impactada pelas transformações socioeconômicas como outros trabalhadores, detém especificidades, que demandam uma investigação mais direcionada.

O trabalho docente nas IFES tem sido atravessado por um significativo processo de precarização nos últimos anos. As transformações em curso trazem consigo os moldes do setor privado para o contexto público através: da crescente exigência de cumprimento de metas produtivistas; da redução gradual de direitos trabalhistas (modificação nas regras da aposentadoria integral, supressão de adicional por tempo de serviço, etc.) e da perda de poder aquisitivo salarial (BORSOI, 2012). Desse modo, identifica-se o surgimento de uma cultura

2 Instituição Federal de Ensino Superior

universitária calcada em diferentes valores e princípios, delineando, assim, novos contornos ao cotidiano laboral dos docentes.

Conforme Bosi (2007), a ocupação de docente no Brasil sofreu várias mudanças nos últimos 25 anos. Quando se refere ao docente de instituições de ensino superior este mapa é ainda mais assustador, pois indica precarização de uma das ocupações mais valorizadas no século 19.

Prado e Prado (2013, p. 1) sinalizam:

A dimensão do papel atribuído historicamente ao professor de transmitir conhecimentos, preparar pessoas para o mercado de trabalho e, sobretudo, formar cidadãos para a vida tem sido cada vez mais ampliada e, em contrapartida, os direitos trabalhistas garantidos a estes profissionais vêm sendo cada vez mais objeto de precarização, o que tem contribuído para o crescente descompasso entre o que se espera, o que se exige do professor e os direitos que lhes são garantidos, como prerrogativas para o exercício desta nobre função.

Pesquisas direcionadas para o ensino superior (OLIVEIRA, 2004; SANTOS, 2004; AUGUSTO, 2005) mostram que o *fazer* dos professores tende a ser mercantilizado, o que leva a mudanças contratuais, precarização e intensificação deste trabalho.

Essa mercantilização traz mudanças no cotidiano laboral das instituições demandando, frequentemente, docentes polivalentes que precisam atuar em múltiplas posições, tais como: ministração de aula; orientação de alunos; realizações de pesquisa; produções de textos científicos; concorrência a editais de financiamentos, objetivando recursos para realização de pesquisas e aparelhamento institucional; participação de comissões, reuniões, bancas e eventos; execução de atividades burocráticas, suprimindo a lacuna do número deficitário de servidores administrativos. Enfim, os professores vivenciam um cotidiano permeado por uma ideologia produtivista, cada vez mais atrelado a princípios de flexibilidade, polivalência e empreendedorismo.

Para Carneiro (2013), exige-se atualmente do docente do ensino superior, características diferentes do passado. O professor não pode ficar mais restrito a um olhar de especialista, precisa incorporar o perfil de um eterno disponível para a atualização: especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado, etc. Precisa estar sempre aberto para o ritmo frenético de mudanças da e na sociedade.

O trabalho intelectual do docente de ensino superior demanda empenho, dedicação e “a supervalorização do trabalho, como um instrumento de alcance

do sucesso, coloca em planos secundários, outras esferas da vida como a familiar e a social, pois o mercado exige dedicação total à carreira profissional, seja para admissão ou permanência nos empregos” (FRANÇA, 2015, p. 12).

Zanelli, Silva e Soares (2010, p. 23) discutem o impacto da aposentadoria como ruptura de uma vida de trabalho constituída por “regras, horários, atividades e interações sociais que são dispostas conforme as exigências que as tarefas impõem”. Com isso, a aposentadoria representa a necessidade de “adaptação” do trabalhador que ocupou um papel produtivo na sociedade por um período longo de sua trajetória de vida, e, que o perde, sendo então deslocado para um lugar da inatividade.

Nessa direção, a aposentadoria para o docente de ensino superior traz mudança de um tempo de trabalho atravessado por um ritmo intenso para um tempo ocioso. Não há mais a demanda constante por uma gama de obrigações que tornavam o seu tempo exíguo. O docente de uma instituição federal de ensino superior que se aposenta passa a ocupar um lugar na sociedade muito diferente daquele ocupado enquanto um servidor ativo.

Contudo, o trabalho docente mesmo diante de adversidades, comparece para muitos, como um lugar de realização profissional e vivências de prazer e o afastamento deste trabalho tende a gerar sofrimento. Com isso, alguns questionamentos surgem ao falarmos desta categoria profissional: Como os docentes lidam com a transição de uma vida tomada pelo tempo do trabalho para uma vida delineada pelo tempo livre? Como estes professores do magistério superior encaram o fim de uma carreira associada a um relativo reconhecimento e o risco de segregação em um não-lugar? Quais vivências de prazer e sofrimento o professor estaria experimentando na condição de servidor inativo?

Alguns estudos realizados por outros autores constroem um mosaico acerca de questões que são caras à nossa investigação. De modo que é importante citar alguns de seus resultados.

Juvenal et al (2015), em pesquisa realizada com docentes de escolas públicas em processo de aposentadoria, ressaltam a centralidade do trabalho percebida no discurso dos professores entrevistados. Para eles, o trabalho é fonte de significado social e individual e, interfere diretamente na formação da identidade. Além disso, os autores concluem que o significado atribuído ao trabalho está relacionado à ação de ensinar e muitos referem-se ao seu local de trabalho com certo pertencimento, tratam-no como um verdadeiro lar. Dependendo do modo como esse trabalhador percebe sua atividade laboral poderá ter o processo de aposentadoria dificultado, devido aos

impactos negativos da retirada do sentimento de pertencimento a um lugar tão significante.

Ainda no estudo supracitado, os profissionais entrevistados percebem a aposentadoria como dever cumprido após anos de dedicação à educação. Avaliam ainda, que “os benefícios provenientes da aposentadoria são vistos como positivos, porém, apresentam-se insignificantes quando são ressaltadas as dificuldades e perdas que a aposentadoria pode acarretar” (JUVENAL *Et al*, 2015, p. 268).

Bressan et al (2012) por sua vez, em estudo realizado com servidores docentes e técnicos de uma IES, também observam a centralidade do trabalho como característica geral dos entrevistados e concluem que o desligamento do trabalho em decorrência da aposentadoria é algo difícil, justamente por envolver dificuldades emocionais decorrentes da significação positiva e vínculo emocional com a organização da qual aqueles profissionais fazem parte.

Moreira (2011) realizou um estudo de caso de imaginários sobre aposentadoria com professores universitários que mesmo aposentados retomaram ao trabalho. Nas discussões deste estudo, o pesquisador pontua que entre os seis entrevistados todos relataram que o trabalho é a maneira de manter o convívio social e continuidade de aprendizagem. O referido autor entende assim, que a aposentadoria significa o “encerramento dos vínculos empregatícios, como uma morte. Parar de trabalhar significa perder uma identidade. E mais, a visão do trabalho é positiva e a aposentadoria, ou não trabalho, representa uma passagem para a solidão e o tédio” (p. 547). Um dos entrevistados, por exemplo, relatou que a aposentadoria seria a “impossibilidade de intervir no mundo; de parar de agir” (idem).

Um ponto interessante neste estudo de caso seriam os motivos que mantêm estes professores trabalhando mesmo aposentados. Uma das entrevistadas de 88 anos relatou que “[...] trabalhando com esta idade, tendo o respeito de toda a comunidade científica, eu acho que aí é um ponto positivo, sabe”. Fica evidente a partir deste estudo que, o docente de ensino superior fica refém de um dilema: descanso ou trabalho?

Com a aposentadoria, o receio do anonimato, de cair no esquecimento e a constatação que “o encerramento do contrato indicaria uma situação de incapacidade, de morte e perda de identidade” (MOREIRA, 2011, p. 548) levam alguns docentes do ensino superior a continuarem trabalhando.

O estudo realizado por Varela (2013), cujo foco central consistia em investigar o significado de trabalho e aposentadoria para docentes de uma IFES, coletou e analisou falas de vinte docentes, dez aposentados e dez em processo de aposentadoria. A análise destas falas levou a algumas conclusões, como a centralidade do trabalho na vida destes profissionais, apesar deles declararem que o trabalho é menos importante em suas vidas do que outras esferas, como a família e a religião.

Ainda no estudo de Varela (2013) ambos os grupos associaram aposentadoria às palavras tempo livre e liberdade, assim como medo e ociosidade. Também foi muito ressaltada a importância de realizar atividades prazerosas depois da aposentadoria. Nas falas dos docentes com direito adquirido para a aposentadoria também compareceram questões como “nostalgia em deixar a instituição, medo da inatividade e necessidade de se preparar para o processo, bem como apreensões e angústias na utilização do tempo livre” (VARELA, 2013, p. 129).

A partir destes estudos, mantemos a nossa concepção de aposentadoria, como um dos mais significativos processos de transição na vida daqueles que trabalham, fase de ruptura, atravessada por ganhos e perdas. E continuamos na busca de análise do complexo dilema: trabalho ou descanso? Comungamos com Moreira (2011, p. 548), quando afirma que para o docente do ensino superior “o trabalho possui força identitária que sobrevive ao envelhecimento”, mas precisamos colocar em xeque a obrigatoriedade do docente com direito adquirido para aposentadoria continuar trabalhando para manter um lugar de reconhecimento social e atenuar as dores vivenciadas pelo estigma da velhice.

Considerações finais

Partindo de análises preliminares fundamentadas em revisão bibliográfica realizada até a fase atual da nossa pesquisa, podemos inferir que as repercussões do processo de aposentadoria na subjetividade de docentes das IFES são muito relevantes. Defendemos a importância do aprofundamento das investigações sobre a temática, sobretudo, por considerarmos o lugar que o trabalho ocupa na sociedade contemporânea. Fazemos nossas, as palavras de Castel (1998, p. 578), quando este afirma que “o trabalho continua sendo uma referência não só economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente, como provam as reações dos que não o têm”.

Ramos, Tittoni e Nardi (2008), trazem em sua discussão relacionada ao afastamento laboral um ponto que compareceu nas pesquisas analisadas neste estudo – a relevância do trabalho na sociedade contemporânea. Os autores sinalizam que é, principalmente, por meio da relação laboral que o homem conquista um lugar legitimado socialmente. Além dessa reflexão em comum, nos estudos de Juvenal *et al* (2015), Moreira (2011) e Varela (2013), também foram discutidas questões acerca do modo como o processo de aposentadoria é encarado pelos trabalhadores docentes, demonstrando dificuldades emocionais em relação a esse processo que por vezes é relacionado com a perda de identidade e com o medo do ócio e da inatividade.

Concordamos com o posicionamento de Ramos, Tittoni e Nardi (2008), quando sinalizam que o afastamento do trabalho faz emergir o não-lugar. E esse processo de exclusão e desfiliação do mundo laboral acaba por forjar sujeitos que não podem mais manter padrões e estilos, produzindo acontecimentos-rupturas importantes nos seus modos de viver. É a possibilidade de ocupar esse “não-lugar”, ou seja, de não ter um lugar a ocupar, que possivelmente pode desencadear sofrimento e angústia nos trabalhadores que são colocados diante desse processo de reestruturação da vida.

Fato é, a aposentadoria como não-lugar na sociedade contemporânea está associada a uma concepção de desvalorização do sujeito. Assim, precisa ser exaustivamente discutida como uma categoria pós-trabalho para garantir os mesmos direitos do que estão na ativa: a cultura, a cidadania, a moral e o respeito entre as gerações.

Como continuidade a esta revisão bibliográfica, será iniciada pesquisa empírica com o uso de entrevistas semiestruturadas, incluindo no grupo dos sujeitos pesquisados docentes ativos com direito adquirido para a aposentadoria e docentes inativos. O aprofundamento da pesquisa abrirá possibilidades de corroborar as nossas análises com os estudos já realizados, bem como relacionar os nossos resultados às especificidades do contexto que os nossos entrevistados estão inseridos.

Assim, é válido ressaltar também a necessidade de realização de estudos que visem identificar novos modos de enfrentamento para esta fase de mudança, atenuando vivências de desamparo, sofrimento e adoecimento e criando oportunidades para um processo de transição mais benéfico e saudável.

Lembramos, ainda, da relevância de um processo de preparação dos docentes para que aconteça um melhor enfrentamento desta fase tão crucial nas suas vidas. Favorecendo, deste modo, a criação de oportunidades para

reconstituir a sua subjetividade e conquistar novas possibilidades de referência social.

Referências

- AUGUSTO, M. H. O. G. As reformas educacionais e o 'choque de gestão': a precarização do trabalho docente. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 28., 2005, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPEd, 2005.
- BEAUVOIR, S. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente das Instituições de Ensino Superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.
- BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. **Caderno de Psicologia Social do Trabalho**. 2012. vol. 15. n. 1. p. 81-100.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes Brasileiras**, Brasília, DF: MEC/INEP, 1996. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2017.
- BRESSAN, M. A. C.; MAFRA, S. C. T; FRANÇA, L. H. F. P.; MELLO, M; Loreto, M. D. S. Bem-estar na aposentadoria: o que isto significa para os servidores públicos federais? **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia** (UnATI. Impresso), v. 16, p. 259-272, 2013.
- BRESSAN, M. A. L. C. ; MAFRA, S. C. T. ; FRANÇA, L. H. F. P.; MELO, M. S. S. ; Loreto, M. D. S. ; Loreto, M. D. S. Trabalho versus aposentadoria: desvendando sentidos e significados. Oikos: **Revista Brasileira de Economia Doméstica**, v. 23, p. 226-250, 2012.
- BULLA, L.C., KAEFER, C. O. Trabalhando a aposentadoria: as repercussões sociais na vida do idoso aposentado. **Revista Virtual Textos & Contextos**; nº 2, ano II, São Paulo, dez 2003.
- CARNEIRO, P. O. Ensino Superior no Brasil e o Trabalho Docente. **VII Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, 2013.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 415 – 590.
- GONÇALVES, M. G. A contribuição da psicologia sócio-histórica para a elaboração de políticas públicas. In: BOCK, A. M. B. (Org). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 277-293.
- GONÇALVES, M. G. M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**: construindo o compromisso social da Psicologia. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A psicologia como sujeito da ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUVENAL, V. B da S; VIANA, D. N. de M; VASCONCELOS, T. C; SANTOS, J, Trabalho e aposentadoria: percepção de professores em situação de pré-aposentadoria. **C&D-Revista Eletrônica da Fainor**. Vitória da Conquista, v.8, n.1, p. 250-272, jan./jun. 2015.

FRANCA, L. H. F. P; SILVA, A. M. T. B; BARRETO, M. S. L. Programas intergeracionais: Quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia** (UnATI. Impresso), v. 3, p. 519-532, 2010.

FRANÇA, L. H. F. P.; STEPANSKY, D. V. (Org.) **Propostas Multidisciplinares para o Bem-Estar na Aposentadoria**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Quartet: FAPERJ, 2012. v. 1. 336p.

FRANÇA, L. H. F. P; NALIN, C. P; SIQUEIRA-BRITO, A. R; AMORIM, S. M; CANELLA FILHO, T. R; EKMAN, N. C. A percepção dos gestores brasileiros sobre os programas de preparação para a aposentadoria. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v. 19, p. 879-898, 2014.

GARCIA, M. A. B. **O advento da longevidade no trabalho: como continuar trabalhando após os 60 anos**. Qualitymark: Rio de Janeiro, 2007.

MANCIBO, D. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: Bock, A. (Org.) **Psicologia e compromisso social**. São Paulo. Cortez, 2003, p. 75-92.

MENDES, A. M. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: **Psicodinâmica do trabalho: teoria, métodos e pesquisas**. MENDES, A. M. (Org.). Rio de Janeiro: Casa do Psicólogo, 2007. p. 29-48.

MOREIRA, J. O. Imaginário sobre aposentadoria, trabalho, velhice: estudo de caso com professores universitários. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n.4, p. 541-550. out./dez., 2011.

MURTA S.G; LEANDRO-FRANÇA, C; SEILDL, J. (Orgs.) **Programas de Educação para Aposentadoria: como planejar, implementar e avaliar**. Nova Hamburgo: Sinopsys, 2014.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127– 1144, set./dez. 2004.

PRADO, R. A. N.; PRADO, M. S. A precarização das relações de trabalho do professor em face da regulamentação do trabalho docente no Brasil. **Revista Trabalho & Educação**. v.22, n. 1. UFMG, 2013.

RAMOS, M. Z.; TITTONI, J.; NARDI, H. C.. A experiência de afastamento do trabalho por adoecimento vivenciada como processo de ruptura ou continuidade nos modos de viver. **Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho**, v.11, n. 2, 2008, p. 209 – 221.

SANTOS, M. F. S. **Identidade e aposentadoria**. São Paulo: EPU, 1990.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez.2004.

STUART-HAMILTON, I. **A Psicologia do envelhecimento**: uma introdução. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SELIG, G. A., VALORE, L. A. Imagens da aposentadoria no discurso de pré-aposentados: subsídios para a orientação profissional **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2010, vol. 13, n. 1, pp. 73-87.

SILVA, E. P.; HELOANI, R. Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa em saúde mental e trabalho: reflexões a partir de uma análise comparativa do estresse em jornalistas e guardas municipais. **Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho**, 2007, v.10,n.1,p.105-120.

TOLFO, S. R; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. esp., p. 38-46, 2007.

VARELA, M. G. A. **Significado do trabalho e aposentadoria**: um estudo entre os docentes de uma instituição federal de ensino. Natal, 2013, 151 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Potiguar, 2013.

ZANELLI, J. C., SILVA, N.; SOARES; D. H. P. **Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho**: construção de projetos para o pós-carreira. Porto Alegre: Artmed, 2010. 143 p.

A malversação da dinâmica do reconhecimento na pós-graduação da Unesp

FÁBIO MACHADO RUZA
EDUARDO PINTO E SILVA

Resumo: O reconhecimento assume papel central na construção de sentido e na conversão do sofrimento em prazer no trabalho. Mas as expectativas de excelência e de alta *performance* no trabalho podem encontrar entraves e engodos ao efetivo reconhecimento. Sob os auspícios da manipulação da subjetividade, o prazer pode se aprisionar em uma forma agressiva, senão fetichizada. No presente artigo analisamos as tessituras envoltas numa malversação da dinâmica do reconhecimento. Tomamos como objeto de análise o trabalho de professores da UNESP que atuam em programas de pós-graduação considerados de excelência acadêmica. A pesquisa incluiu análise de documentos, dados da instituição, questionários e entrevistas semiestruturadas. Foi na análise das entrevistas que se afloraram os motores da sedução institucional. O desejo em fazer carreira e a perseguição de um pretense ideal de excelência acadêmica tende a fazer com que o docente recaia nas armadilhas dos modelos de gestão avessos à autonomia e ao real sentido do trabalho.

Palavras-chave: Educação Superior; Trabalho do Professor; Manipulação da Subjetividade.

O reconhecimento assume importante papel para construção de sentido e conversão do sofrimento em prazer no trabalho. Na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 2011) é condição básica para a retribuição simbólica. Trata-se do reconhecimento da beleza do trabalho e da contribuição que o trabalhador fornece à organização de trabalho, que é assim repatriada à sua subjetividade. O indivíduo, ao se constituir nas relações sociais e intersubjetivas por meio do olhar do outro, tem na retribuição a possibilidade de mobilizar sua subjetividade autêntica para a feitura de um trabalho bem feito, colaborativo e que vá ao encontro da ética e da cultura de seu agrupamento profissional. Sentir-se reconhecido pelo seu trabalho atua na validação de uma descoberta exitosa de si, que agrega tanto na edificação da identidade profissional, quanto reforça a constituição do Ideal de Ego.

Mas tanto o prazer como o reconhecimento no trabalho podem encontrar entraves. O prazer pode se aprisionar em sua forma agressiva senão fetichizada, caindo nas armadilhas do que Freud denominou como uma situação para além do princípio do prazer (FREUD, 1996). Nesse caso, as condições sublimatórias, como as de reconhecimento, solidariedade-cooperação e autonomia passam a ser, de alguma forma, suplantadas por modelos de gestão avessos à autonomia e ao real sentido do trabalho. Essa malversação da dinâmica do reconhecimento tem implicado em delimitação do prazer e do sentido no trabalho, e convive, de forma dialética e contraditória, com o sofrimento patogênico e tipos de prazer e sentido fraudados.

A Psicossociologia do Trabalho (AUBERT; GAULEJAC, 1991; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1990) nos mostra que o paradigma gerencial tem utilizado o reconhecimento como importante ferramenta de manipulação da subjetividade. O foco da gestão recaí na busca em “cooptar” a disposição mental e afetiva do profissional em cooperar com os preceitos da organização de trabalho, seja qual for o custo para o bem-estar do trabalhador.

No universo acadêmico a literatura é convergente quanto aos efeitos deletérios que a atual sociabilidade produtiva, construída sob a égide do modelo gerencialista de gestão, implica no cotidiano do professor. Bernardo (2014) refere-se à precariedade subjetiva e ao seu efeito pernicioso: o desgaste. Já Mancebo (2007) dá ênfase à sobreimplicação do trabalho (vínculo afetivo e psíquico demasiado no trabalho). E Silva (2013) faz alusão à manipulação da subjetividade, abordando suas dimensões: as injunções paradoxais; o fetiche do prazer; o *attachment* entre indivíduo-instituição; e a sobreadaptação defensiva.

O professor universitário, ao ter sua subjetividade manipulada, passa a identificar-se com uma ideologia de excelência que, longe de agregar maior qualidade ao trabalho, faz com que a quantidade se sobreponha a ela. A excelência é alçada à condição de ideologia, pois se mostra um estado de exceção, como perscrutou Gaulejac (2007, p. 83): “a etimologia do termo [excelência] vem do latim *excellētia*, do verbo *excellere*, que significa sair da porção, superar, ter a vitória sobre”. Tratar uma exceção como regra a ser aplicável indistintamente a todos implica na construção de uma cultura de competição sem fim, cujo forjado e idealizado *glamour* das posições mais elevadas será sempre restrito a um grupo seletivo; sendo a sobrecarga de trabalho, a internalização das pressões e a culpa, partilhadas entre todos.

No presente artigo analisamos as tessituras envoltas no processo de manipulação da subjetividade do professor universitário, enfatizando o papel

do pacto narcísico entre o indivíduo-instituição e sua malversação da dinâmica do reconhecimento.

Tomamos por referência as conclusões de pesquisa de doutorado¹ (RUZA, 2017) que analisou o trabalho e a subjetividade de professores que atuam em dois programas de pós-graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) considerados de excelência acadêmica pelos critérios de avaliação formulados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na pesquisa se analisou legislações, documentos e dados objetivos da educação superior brasileira e da UNESP (anuários estatísticos, publicações, regulamentos etc.), assim como publicações do sindicato. Aplicou-se questionário composto de perguntas objetivas e dissertativas respondidas por 36 professores (participação de 60% do corpo docente). E realizou-se 10 entrevistas semiestruturadas. As complexidades dos processos de sedução institucional se afloraram nos discursos dos entrevistados. A análise dos dados se realizou por meio da triangulação das fontes com base nas contribuições teóricas da Psicodinâmica e da Psicossociologia do Trabalho e da literatura que investiga o universo da educação superior. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar e nela foram adotados seus preceitos, como respeito ao posicionamento dos professores, garantia do anonimato e uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A malversação da dinâmica do reconhecimento na pós-graduação da Unesp

Durante as entrevistas realizadas com os professores que atuam na pós-graduação da UNESP, muitos deles expressaram em diversos momentos sentirem uma “paixão” pelo trabalho. Mas tais discursos sempre estiveram entrelaçados a críticas e sofrimentos ora manifestos, ora latentes, os quais versavam sobre o intenso cotidiano laboral, interferência do trabalho na rotina familiar, pressões profissionais e perda de sentido em alguns fazeres. Porém, como alguém conseguiria amar o seu trabalho e ao mesmo tempo vivenciar nele tamanho grau de adversidades, levando-o a crises e sofrimentos? Aubert e Gaulejac (1991) responderam a essa indagação na obra *Le coût de l'excellence*, expressando que não se trata de amor, mas sim de um vínculo psicológico estreito que liga a pessoa ao seu trabalho. Este liame (*attachment*) entre o

1 A pesquisa que originou este artigo foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por meio do processo nº 2013/14178-6.

profissional e a imagem da instituição faz com que a pessoa não possa ou não queira se desfazer dele. A metáfora da droga construída por Pagès et al (1990) é ilustrativa para compreender essa ligação psíquica, pois o trabalho torna-se uma fonte de prazer que entorpece o indivíduo e, sendo um prazer viciante, vem a fazer mal àquele que o obtém.

A Psicossociologia do Trabalho nos permite, assim, compreender o funcionamento dos jogos de poder organizacional, os quais visam seduzir o profissional a se identificar com a imagem de si projetada na instituição, reverberando na adesão às normas, valores e projetos institucionais. A universidade pública, embora possua suas idiossincrasias, nela também emergem as mediações do sistema de poder psíquico-organizacional, como Aubert e Gaulejac (1991) analisaram no âmbito empresarial. Nesse sentido, as regras da instituição universitária, os valores, os sistemas de avaliação, os mecanismos de progressão na carreira e de distribuição de recursos financeiros integram tal sistema que busca entrelaçar a estrutura organizacional e o funcionamento do aparelho psíquico do trabalhador.

O sistema de mediações (econômica, política, ideológica e psicológica) engendram processos de manipulação da subjetividade. A estrutura e gestão organizacional impingem uma imagem idealizada da instituição e as múltiplas demandas tendem a ser interiorizadas e a se converterem em desejo de produzir e estar à altura dessa imagem. As mediações tendem então a naturalizar e dirimir as contradições da gestão e de suas injunções paradoxais, pois de pronto atuam como instrumento para ocultá-las e, assim, legitimar a ordem institucional – sem que se produza o conflito e algum desdobramento que possa questioná-la. E assim se forja um estreito vínculo afetivo e psicológico entre a pessoa e o seu trabalho (*attachment*), sendo difícil para o trabalhador se desvencilhar desse vínculo e do apego à imagem deificada.

A mediação é um processo multiforme que se estende a domínios diversos. Ao nível da instância econômica, são especialmente uma política de altos salários, as possibilidades abertas de carreira, reduzindo as discriminações de diploma, sexo, família, meio social de origem, que medeiam a aceitação de um trabalho excessivo, o que significa aceitação dos objetivos de lucro e expansão da empresa, e de modo geral a aceitação das relações de produção e do sistema social, a aceitação da dominação capitalista. Ao nível políticos, um conjunto de técnicas de administração à distância, que estudaremos detalhadamente, garantem o respeito às diretrizes centrais da empresa, e ao mesmo tempo o desenvolvimentos da iniciativa individual, especialmente através de regras e princípios que o indivíduo interioriza,

aplica e reproduz ele mesmo. A contradição entre o desejo do indivíduo de controlar as finalidades de seu trabalho e o respeito a uma política da empresa sobre a qual ele não tem domínio é assim mediada por diversas técnicas de autonomia controlada. Ao nível ideológico, uma ideologia dominante produzida pela empresa dá lugar a toda sorte de variantes e de interpretações individuais, se bem que o indivíduo produz uma ideologia semelhante, em todo caso não contraditória com a da empresa. Ao nível psicológico, a dupla privilégios-restrições (coerções) se transforma em dupla prazer-angústia (PAGÈS *et al.*, 1990, p. 28-29).

Este cerco de sedução institucional se efetiva sob a esteira de privilégios e restrições (PAGÈS *et al.*, 1990). Os privilégios podem ser obtidos, por exemplo, por meio de conquistas financeiras como a obtenção de financiamentos de pesquisa, bolsas-produtividade, ou ainda, pela conquista de uma boa imagem de si, traduzida pelo prestígio e reconhecimento quando se consegue publicar em revistas de destaque na área, quando se consegue obter índices e imagem de distinção como docente da pós-graduação, ou ainda, quando recebe convites de trabalhos (palestras, colaborações, integrantes de banca) e elogios. Assim, há um entrelaçamento das dimensões de prazer-sofrimento com formas contraditórias de reconhecimento que situam a subjetividade numa situação passível de ser refratada de sua identidade e valores autênticos.

Os privilégios ou signos de distinção se imiscuem com as restrições, materializadas nas normas institucionais, nos mecanismos avaliativos e nas metas de produtividade solicitadas ao professor atendê-las. As múltiplas mediações vêm a dirimir os conflitos e a reforçar o vínculo do professor com a imagem idealizada da instituição e com a exigência naturalizada de hiperprodução. Os papéis desempenhados pelos discursos ideológicos são centrais, pois ajudam a estabilizar os conflitos que surgem em decurso da estressante e intensificada rotina laboral. E é na instância intrapsíquica do profissional que o par restrições-privilégios vem a se apresentar por meio do binômio prazer-angústia (PAGÈS, *et al.*, 1990; AUBERT; GAULJEJAC, 1991).

O estabelecimento do *attachment* entre o indivíduo e o seu trabalho obedece à construção de um pacto narcísico, em que liga o Ideal de Ego do trabalhador aos ideais que são construídos pela instituição. No âmbito acadêmico, fazemos essa análise ao considerar que é oferecido ao profissional projetar seus ideais narcísicos (desejos, percepção de si etc.) na imagem de onipotência da carreira acadêmica, ao passo que vem a introjetar as normas e valores da estrutura universitária como sendo seus. O resultado é uma

identificação com certa imagem da instituição universitária difícil de ser rompida. Lógica sedutora que inclusive está baseada, ainda, na própria apropriação indébita dos procedimentos defensivos adotados pelo trabalhador para lutar contra o sofrimento e ir à busca de fontes de prazer (DEJOURS, 2011). Exalta-se a dimensão desejante e narcísica do trabalhador, apresentando as normas e valores institucionais como fontes de evitação do sofrimento, ao passo que vende a imagem de que a instituição retribui o investimento fornecido pelo profissional (“amor” recompensador).

O reconhecimento na universidade desvela-se em uma inter-relação dialética e contraditória entre sua aceção autêntica que é irredutível ao trabalho e a sua aceção malversada pelo ideário gerencial, como forma de manipulação da subjetividade docente. O vínculo subjetivo estabelecido entre o professor e a universidade, dotado de seus ideais e normas, centra-se, também, na relativa apropriação indevida de parte dos valores e do sentido social do professor atribuído ao trabalho. Esse se expressa no desejo de fazer carreira com o fim de conseguir melhores condições de trabalho a si e aos seus orientandos, contribuir para o desenvolvimento institucional e, também, atender à vaidade pessoal. Condição subjetiva atrelada ao social e às formas históricas de sociabilidade:

[P: Porque você almeja ser um pesquisador de excelência?] E: Eu acho que tem uma coisa de vaidade pessoal, de meta pessoal. Eu acho que é uma coisa importante. Agora, associado a isso tem toda uma questão social. Quanto mais você tem produção, você é um pesquisador de ponta, mais você pode facultar a alunos bolsa, facultar auxílio, facultar mesmo pontuação para faculdade, facultar uma nota melhor para o programa. Isso resulta em auxílio, em dinheiro do governo, investimento. Tem uma parte de vaidade e tem uma parte assim, já que você pode fazer uma coisa melhor, pode contribuir de fato para a sua instituição, para os alunos e com os colegas, por que não? O ruim é você, assim... sei lá, você está no time, você quer ser um jogador que contribua, você não quer ser o técnico no segundo tempo fala, ó, vamos colocar outro, vamos por a revelação, que você já não dá mais. Acho que tem uma coisa de protagonismo, você quer contribuir de fato para as coisas acontecerem para sua instituição. E para você, é claro. Porque você consegue a verba... Assim, a meta é ser um professor que tem uma bolsa PQ, que é um dos meus horizontes, é uma coisa de um salário a mais, um dinheiro a mais para fazer o que você faz. E com mais condições de financiamento e tal. E isso é importante? Eu acho interessante. É melhor fazer isso do que fazer outros trabalhos de

assessoria que são mais mesquinhos, que subestimam aquilo que você pode fazer na sua pesquisa (CARLOS, 2015).

O professor adere mais facilmente a uma rotina de trabalho estressante se sua ação estiver imbuída de um sentido social: ajudar os alunos a conseguirem bolsa e a instituição a ser bem avaliada. Mas invariavelmente há uma forja desse sentido que passa a ser balizado por regras heterônomas do universo acadêmico gerencial. A dimensão econômica conquistada pela bolsa de produtividade do CNPq e a obtenção de financiamentos de pesquisa reforçam o envolvimento do professor no trabalho. Mas a essência deste processo está na exaltação de uma imagem narcísica de si, traduzida pelo desejo de ser um pesquisador de excelência, fato que participa ativamente da autopersuasão do professor, dirimindo aí algumas contradições do trabalho. Não é raro o professor seduzido pelo ideal de excelência não se sentir cobrado pelos instrumentos avaliativos, isto porque, tais critérios deixam de se configurar como uma meta para se apresentar como um projeto de vida. Fato que fica evidente quando Carlos expressa:

Sabe, o que a CPA cobra, foda-se. Eu quero ser um pesquisador de excelência. Eu não me sinto pressionado nem pela CPA, nem... pela CAPES talvez. Fico atento, não deixo a peteca cair. Mas o que está em jogo não é o que essa agência quer, é o que eu quero para minha carreira. Eu penso assim (CARLOS, 2015).

Estabelecido o liame indivíduo-instituição, o que está em jogo não são mais as normas institucionais, pois ao estarem internalizadas pelo indivíduo elas tornam-se mera parte de um projeto de vida e profissão (PAGÈS et al., 1990), nesse caso, o de ser um “pesquisador de excelência”. A fraude da consciência social e da própria dimensão do desejo – fetiche do prazer – (SILVA, 2013), fruto da exacerbação da construção de personalidades narcísicas e autocentradas em si, tem construído, como diz Mancebo (2007), uma rotina de trabalho sobreimplicada. O prazer que acompanha o professor em uma rotina de trabalho intensificada e estressante assume uma conotação fetichizada. E a forja do prazer narcísico constrói uma ilusão no sentido de que, crendo atingi-lo, contribui para reforçar práticas que expropriam o seu bem-estar. Nesse caso, os procedimentos defensivos do profissional estão sendo alvos de exploração pela organização de trabalho (DEJOURS, 2011).

A excelência profissional sendo um estado de exceção favorece o desgaste das relações de trabalho, pois a corrida para atingir um ideal do sempre mais produtivo e eficaz (GAULEJAC, 2007) é acompanhada da individualização nas relações de trabalho, de competições e conflitos. Institucionalmente a

universidade tem auxiliado na promoção desta máquina de egos e conflitos que mina as possibilidades de haver uma confiança e um reconhecimento autêntico entre os pares.

[P: E o que você acha que motiva esse jogo de poder?] E: Eu acho que é uma coisa humana mesmo, o homem sempre gostou de poder. E a outra é se sentir especial e subjugar o outro. Eu acho que a universidade favorece isso também, porque ela cria essas hierarquias e quando ela promove esse jogo, eu não sei te dizer claramente, mas mesmo professores que se aposentam continuam tentando isso, então, eu acho que está para além da instituição. Eu acho que está ligado mesmo ao fato de ser universidade, são pessoas intelectuais, com uma formação diferenciada, elas têm um status superior nesse sentido, só que aí cai na mesquinhez do jogo. Olha, eu já vi coisa, denúncia entre companheiros que não tinham nenhum fundamento a não ser prejudicar o outro, porque não iria ganhar nada com isso, é o gosto mesmo. Então, eu acho que é para mostrar a superioridade. Eu cheguei depois, então eu era a mais nova, agora, tem outro professor que chegou depois, mas ele é marido de uma professora, então eu continuo sendo a mais nova. Então, vem cá que eu vou te ensinar, aqui funciona desse jeito. E tem uma coisa que é bastante interessante, porque é ambíguo, a universidade é ao mesmo tempo lugar de trabalho e a casa desses docentes, no sentido de que esses docentes tem um apreço pela universidade que chega a ser familiar mesmo, eles não são só profissionais, docentes, então, há afeto, mas é claro, aonde há amor, há ódio. E afeto entre as pessoas também e como uma família, um briga com o outro (FERNANDA, 2014).

O dito “apreço afetivo” pela universidade se desenha sob uma falsa aparência de amor pelo trabalho e pela instituição, apresentando-se sob a forma de estreito liame entre o docente e a instituição. O trabalho deixa de ser uma dimensão da vida do professor para ser seu epicentro, caso em que os valores, a percepção de mundo e os desejos são fraudados institucionalmente, de forma que o docente passa a viver integralmente para e pelo trabalho. Este sistema de dominação ao fomentar a construção de personalidades narcísicas, coopera para que as pessoas estabeleçam no âmbito laboral relações infantis motivadas pelo ideal de perfeição, pelo desejo de adquirir poder e prestígio e por relações de concorrência. O reconhecimento autêntico entre os pares tem sua dinâmica fragilizada, mas não impedida. Isto, pois a especificidade relacional e de construção de conhecimento do ofício permitem a existência de ecos desta dimensão fulcral para a conversão do sofrimento em prazer, conforme argumenta Dejours (2011).

O sistema de poder psíquico-organizacional tende a ser perpetrado pelo sistema universitário via a construção de uma idealização e personalização da instituição. Engendra-se o sentimento de dever, manifesto como uma retribuição afetiva, tal como se pode identificar no relato a seguir, que elucida a estreita ligação entre o Ideal de Ego da docente e a imagem social de onipotência do trabalho e da instituição.

Acho que o “unespiano” tem muito gás para trabalhar, para fazer muita coisa, e eu sempre tive muito gás para fazer muita coisa. Então, eu cheguei na [universidade pública que trabalhou anteriormente] com muita vontade de fazer coisas e foi muito legal, pois logo eu peguei a coordenação do [curso X]. Sempre tive um sonho de trabalhar na UNESP, na verdade não era uma meta, era um sonho a nível da não realização, entendeu? (PAULA, 2014).

A personificação e a identificação com a instituição (“unespiano”) é uma característica própria do poder gerencial que centra no primado da transformação da energia psíquica em força de trabalho: “espera-se dos empregados uma implicação subjetiva e afetiva, (...) é a empresa que é ‘personificada’” (GAULEJAC, 2007, p. 108). Dela, os atores esperam o reconhecimento e se identificam. Nesse sentido, o ser “unespiano” traduz esta identificação construída desde a época que Paula foi aluna da universidade, e que justifica, defensivamente, o envolvimento demasiado no trabalho (“tem muito gás para trabalhar”). Por detrás, há um ideal de excelência institucional introjetado e projetado pela entrevistada, à semelhança do ocorrido com Carlos.

A máquina do prazer decorrente da malversação do reconhecimento põe em movimento esse envolvimento desmensurado com o trabalho e a consequente sociabilidade produtiva na universidade. Mas a angústia intrapsíquica de não estar à altura da imagem da instituição e em se ver órfão da fraudada “recompensa” institucional (reconhecimento, prestígio, benefícios) assume um motor para reforçar o estreito envolvimento com o trabalho. Motivo esse que leva a professora a se sentir pressionada trabalhar e a produzir produtos acadêmicos com elevada eficiência.

Eu trabalho muito mais hoje não só porque tenho essas condições mais favoráveis, mas também porque tenho uma pressão muito maior. Eu acho que até eu faço mais que o mínimo exigido pelas CAPES, mas, existe, é uma cobrança velada. Ninguém faz isso: hoje você já escreveu, você está escrevendo. Mas é assim: olha esse aqui publicou tantas coisas... São mensagens subliminares, então, tem a CAPES que manda um documento, a internacionalização, enfim, são pressões

veladas. Eu acho que isso contribui bastante. Inclusive, tenho repensado um pouco essa, esse meu modo de levar a minha vida docente em função disso do quanto eu tenho sido pressionada. Mas, assim, é inquestionável: eu faço o que eu gosto. Eu gosto muito, então, eu tenho prazer, não é uma tortura, pelo menos, na maior parte do tempo não é uma tortura (BRUNA, 2015).

As pressões veladas reafirmam o ideal de excelência do professor. As mensagens sublimares aplicadas pela CAPES e as conversas sobre publicação – boataria (MACHADO, 2007) propiciam que a pessoa permaneça em constante situação de angústia face à idealização de perfeição profissional inatingível e o choque com a realidade objetiva, ocasionando sentimento de sempre estar em débito com o trabalho. A própria aparência de neutralidade e objetividade dos instrumentos avaliativos característica do viés matemático presente nos indicadores de desempenho (GAULEJAC, 2007) reforçam essa angústia criada em decorrência do desejo fraudado do docente atingir uma excelência nas múltiplas dimensões do fazer acadêmico. Assim, o sofrimento patogênico tem acompanhado o cotidiano dos professores envolvidos na teia de sedução e, por mais que o trabalho possua dimensões prazerosas, a referência à “tortura” da entrevistada elucida o nível de adversidade do trabalho. Ademais, a aparente vontade de diminuir o ritmo no trabalho é inconclusa entre os docentes, pois, criado o liame indivíduo-organização, tornam-se limitadas as possibilidades de se reduzir a carga de trabalho. Fato reafirmado pela literatura (BERNARDO, 2014; MANCEBO, 2007; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009) que aponta a interferência nociva do trabalho no âmbito familiar e pessoal.

O profissional envolto no sistema sedutor persegue o imaginário de onipotência e perfeição que o conduz a se relacionar com o trabalho como se fosse uma droga. O trabalho torna-se um vício na acepção de um estreito liame entre o indivíduo e a instituição, o que na linguagem psicanalítica se traduz pelos conceitos de identificação, projeção e introjeção, e que sob o viés sociológico nos remete à alienação:

O tema dominante, na nossa opinião, é a droga. Uma droga tem um status ambíguo. É um corpo estranho que se mistura no seu organismo, a ponto de ter sobre ele efeitos maiores que escapam ao seu controle. É um corpo estranho que se tornou parte integrante do seu organismo e que o controla. Esta imagem sugere o que em linguagem psicanalítica se designaria pelos conceitos de identificação, de projeção e de introjeção. Pela projeção sobre o objeto, de partes de si, de seus impulsos e de seus medos reprimidos, o indivíduo se

torna uma parte do objeto, que vai então expressar, em seu lugar, seus medos e seus desejos e lhe permitir de os viver inconscientemente sem os assumir. Inversamente, o objeto assim investido pelo inconsciente do indivíduo é introjetado, ele toma o lugar das emoções reprimidas no inconsciente do sujeito, tornando-se parte dele. O resultado deste duplo processo é a identificação. Produz-se uma colagem entre o inconsciente individual e o objeto que se tornam indissociáveis, sem que o indivíduo tenha consciência do processo que conduz à identificação: “faço parte de TLTX, como TLTX faz parte de minha vida”. A imagem tem também um sentido sociológico: “a gente é escravo da droga”. Como droga = TLTX, isto quer dizer que se é escravo da organização, em outras palavras, que se é alienado por ela. Mas a escravidão tornou-se interna, pois a organização é internalizada, ou mais precisamente, introjetada pelo indivíduo (PAGÈS et al., 1990, p. 146-147).

A analogia da droga explicita as ações de manipulação da subjetividade docente no sentido da alienação psicológica. Na criação do liame indivíduo-instituição fraudase a consciência social, os interesses, desejos e medos do trabalhador. A força que liga o docente ao ideal da instituição leva-o a naturalizar, a identificar e a desejar o trabalho, ainda que ele seja degradante. Estamos aí no âmbito do fetiche do prazer, no qual os interesses institucionais sobressaem à vontade e a consciência do professor (SILVA, 2013). O relato a seguir mostra esta relação de dependência com o trabalho, de modo que a docente o deseja, ainda que ele lhe cause uma série de adversidades – fragilização das relações familiares, o estresse e o sofrimento:

Nossa! Meus amigos me cobram tanto que eu já perdi alguns. Eles nem me ligam mais, porque nunca tenho tempo, ai você cansa. O meu marido também, às vezes eu passo o dia inteiro e penso que a única coisa que eu falei para ele foi “você fez isso, você fez aquilo”, sabe, não falei nenhuma palavra de carinho e nem nada, porque eu estava o tempo todo envolvida e não deu tempo. (...) Para que você consiga ter casa própria, ter conforto, conseguir oferecer a melhor escola para o seu filho e oferecer brinquedos você trabalha feito louca e não tem tempo para o seu filho. (...) Você compra uma viagem, vai para viagem, mas leva o notebook porque tem que trabalhar. A noite você fala “o que eu vou fazer agora? Ah, vou trabalhar um pouquinho”, então, não há mais satisfação mesmo, a coisa está pesada e vai minando as relações mesmo, de casal e tudo mais... Nada se sustenta nesse tipo de estresse. (...) Eu tenho vizinhas idosas, eu as vejo sentadas na calçada conversando e eu falo “puxa vida, eu não posso fazer isso”, vou me culpar eternamente se eu me

sentar lá com elas. [P: Eu já parei para pensar várias vezes: “nossa olha aonde estou indo, será que não era melhor prestar um concurso para trabalhar numa repartição porque eu sei que às 18 horas, acabou”] E: É, eu preciso pensar, na verdade eu já pensei nisso também. (...) Mas eu gosto disso, todo mundo acha que a gente é masoquista. Só pode ter essa explicação, é um vício, é um vício. É a adrenalina está sempre a mil, então, está tudo bem. É, eu acho que é mesmo masoquismo, você gosta de sofrer. Agora quando a gente pára para refletir, eu acho que é importante parar para refletir para, pelo menos, sofrer menos (FERNANDA, 2014).

A metáfora da droga construída por Pagès et al. (1990) explica o *attachment* construído com o trabalho. É um corpo estranho que se liga ao indivíduo sob uma aparência prazerosa, mas acompanhado de outros efeitos colaterais desagradáveis. Como aspectos desagradáveis, o relato desnuda a impotência em não se desligar do trabalho, a culpa, o constante estresse, a rotina estafante e pouco prazerosa, os problemas familiares e a diminuição dos momentos de lazer e convívio social. Mas um prazer agressivo o acompanha. Fruto do pacto narcísico, o prazer se mescla a um sadismo e masoquismo referenciados pela entrevistada, pois identificado com a instituição e o seu poder. O indivíduo torna-se condenado a superar seus desafios, a superar os demais e a investir maciçamente no ideário da instituição.

São sutis as teias de dominação institucional que manipulam a subjetividade do professor, mas o sistema de poder não se apresenta aos atores como um constructo sem saída, pois possibilidades de estranhamento frente à condição alienada existem. Frente à cultura patogênica reinante na universidade, muitos docentes deparam-se constantemente com crises e sofrimentos que o levam a questionar o tipo de trajetória realizada. Este processo doloroso se apresenta como certa fissura frente à alienação, no sentido de que o não reconhecimento de sua condição humana no trabalho pode vir ensejar possibilidades de resistência (LUKÁCS, 2010).

O estranhamento surge quando o professor se depara com situações diretas que interferem em seu bem-estar individual, em relações familiares, ou ainda, quando questiona sua escolha profissional – dimensões relatadas a pouco por Fernanda. Está presente, também, quando o profissional vive situações que o conduzem a questionamentos frente ao sentido do trabalho realizado. Claudia, por exemplo, vivenciou crise enquanto coordenadora da pós-graduação, pois se viu impelida a cobrar dos professores uma produção acadêmica a fim de garantir a boa avaliação do programa, ainda que tivesse críticas ao recrudescimento dos processos avaliativos:

Se tem o lado professor e o lado coordenador [risos]. O lado professor sabe que tem que produzir produtos de qualidade, né? (...) e o lado do coordenador que é o compromisso de que os professores façam isto, de que a gente consiga isto no grupo, então, é um pouco esta questão. (...) Se tem, então, o compromisso de orientar os professores sobre o que está acontecendo, qual é o discurso da CAPES, qual é o de Comitê de Área, o que o programa nosso tem que fazer para continuar como está e o que falta fazer. Então, é este exercício estressante de se colocar nesta posição e cobrar dos colegas. [P: Mesmo tendo uma postura crítica]. E: É claro, porque a postura crítica significa dizer: olha isto está errado, tá? É uma luta nossa, mas é uma luta que é a longo prazo, já a nota é a curto prazo, entendeu? (CLAUDIA, 2014).

As crises e o sofrimento podem levar o profissional a estranhar sua condição e, a partir daí, empreender possibilidades de resistência a ela. Geralmente, elas assumem um caráter pontual e centrado em uma ação isolada do indivíduo, mas possibilidades de uma reivindicação coletiva e política existem, embora estejam limitadas pelos próprios condicionantes sociais. Tal possibilidade surge quando a entrevistada expressou gostar de participar das discussões políticas sobre os rumos da pós-graduação:

Então, eu acho que é assim: a gente tem ganhos, é uma luta política, mas é uma luta política que é ainda pautada por ideologia, por exemplo, a gente conseguiu uma qualificação de livros, mas não conseguiu uma qualificação de Anais de Eventos – eles não entraram na última avaliação do triênio. Então, é uma questão que ainda é uma luta política: a gente conseguir que olhem para a gente com a nossa cara. (...) Mas estas coisas da pós-graduação, eu acho que mudei muito porque eu aprendi muito com isto, né? Eu passei a olhar para o Brasil diferente, é um outro lugar porque você vê um monte de coisas acontecendo: como se pensa em ciência assim, né, olha o que estão fazendo com a gente [risos]. Você vê este movimento de cima para baixo, eu descobri isto na coordenação da pós-graduação, entendeu? Então, isto para mim foi muito importante, pois me dá uma visão do meu trabalho que acho que é privilegiada, entendeu, neste sentido. E aí, saindo da coordenação acho que não vou querer sair desta política, né, porque ela é que dá andamento para tudo o que a gente faz, e, eu quero participar, né? No sentido de poder buscar caminhos (CLAUDIA, 2014).

As estratégias de resistências coletivas podem assumir maior possibilidade de êxito e proteger o indivíduo de possíveis represálias caso a luta pela transformação da realidade prescrita não seja exitosa. A mobilização ético-política no fazer coletivo é a principal arma de resistência frente aos

constrangimentos institucionais, embora, ideologicamente o atual modelo de gestão propague teses que deslegitimam e desacreditam o pensar em novas formas de gestão e novos papéis sociais. Mas isso só reforça a necessidade imperiosa de não se deixar acabar as possibilidades de luta e reflexões com esse fim. Inclusive o agir coletivo se mostra importante foco irradiador de relações de confiança e reconhecimento entre os pares, empreendendo fissuras à individualização e conflitos que acompanham a sociabilidade produtiva da universidade.

A prática de manipulação da subjetividade, utilizando-se da malversação da dinâmica do reconhecimento, tem-se de apresentado como importante aliada para a difusão de uma sociabilidade produtiva na universidade, que ao seguir o dogma gerencialista de uma suposta eficiência e eficácia no setor público, tem implicado em processos usurpadores do bem-estar dos atores e na aquisição de critérios forjados de qualidade, pois se orientam não por uma acepção qualitativa, mas por indicadores numéricos de produção científica, *rankings* e custos financeiros. A busca em seduzir o professor a cooperar com esse projeto de universidade de mercado, embora efetiva, não abarca a todos igualmente, estando abertas as possibilidades para os docentes aderirem ou estranharem a sociabilidade produtiva.

Considerações finais

A manipulação da subjetividade em prol de um místico e fraudado ideal de excelência acadêmica presente nas múltiplas dimensões do magistério superior, mas em especial na pesquisa e produção científica, aliada à sobrecarga e aos inúmeros constrangimentos institucionais (normas rígidas e elevadas de desempenho, universo paradoxal etc.) tem cooperado para a existência de sofrimento patogênico e prazeres narcísicos e fetichizados. A estreita ligação projetiva, introjetiva e de identificação com os ideais institucionais, colaboram para que o professor, no decurso de sua vida, aplique certa renúncia de si.

O excesso de demanda de trabalho, o trabalhar *full time* e a busca de um prazer narcísico (reconhecimento, superação de si etc.) são dimensões que levam o profissional a uma submissão ao artil das injunções institucionais. O envolvimento excessivo com o trabalho gera dificuldade em se desvincular dele, inclusive nos momentos destinados ao lazer e convívio social. A fraude da consciência social do professor e de seus procedimentos defensivos leva-o a cooperar para efetivação de uma sociabilidade que o expropria.

Embora o sistema de dominação incite as dimensões narcísicas e o ideal de perfeição, poder e prestígio, o reconhecimento autêntico entre os pares,

elemento fulcral de conversão do sofrimento em prazer, tem sua dinâmica fragilizada, mas não impedida. A especificidade relacional e de construção de conhecimento do ofício não são eliminadas, mas dificultadas.

Conclui-se que o professor da pós-graduação se vê imerso em um movimento que apresenta múltiplas possibilidades de adesão à resistência à sociabilidade produtiva na universidade, perpassadas pela malversação da dinâmica do reconhecimento. Sofrimentos, crises e prazeres fetichizados coexistem, dialética e contraditoriamente, com possibilidades irredutíveis de ecos de sentido e de prazer autênticos no trabalho.

Referências

- AUBERT, N.; GAULEJAC, V. *Le coût de l'excellence*. Paris: Editions du Seuil, 1991.
- BERNARDO, M. H. **Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública**: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte; 26 (n. esp.), p. 129-139, 2014.
- DEJOURS, C. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Trad. Franck Soudant. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011, p. 57-124.
- FREUD, S. **Para além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Originalmente publicado em 1920).
- GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Trad. Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MACHADO, A. M. N. Políticas que impedem o que exige: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação brasileira. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 39, p. 137-148, fev. 2007. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-84675890.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 mar. 2017.

PAGÈS, M.; BONETTI, M.; GAULEJAC, V.; DESCENDRE, D. **O poder das organizações:** a dominação das multinacionais sobre os indivíduos. Trad. Maria Cecília Pereira Tavares e Sonia Símas Favatti. São Paulo: Atlas, 1990.

RUZA, F. M. **Trabalho e subjetividade do professor da pós-graduação da Unesp:** o sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2017.

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

SILVA, E. P. Sofrimento psíquico no trabalho do professor da universidade pública. In: FREITAS, L. G. (Org.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente.** Curitiba: Juruá, 2013, p. 71-92.

As correspondências entre as diretrizes curriculares do ensino técnico integrado ao ensino médio e a institucionalidade dos institutos federais

KATIANA DE LIMA ALVES SILVA

TÂNIA BARBOSA MARTINS

Resumo: O artigo trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, com destaque do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. As diretrizes são marcadas por contradições, em especial, as concepções que sustentam a integração entre conhecimentos gerais, formação geral, conhecimentos específicos e formação técnica. O objetivo do artigo é apresentar uma breve sistematização do debate atual em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) na modalidade integrada e as implicações na institucionalidade dos Institutos Federais (IF). Adota-se o referencial teórico de autores da área denominada de Trabalho e Educação, entre os quais: Kuenzer (2007), Saviani (2010), Ramos (2012), Frigotto (2014), Moura (2013), Ribeiro (2016). Inicialmente, apresenta a visão dos autores sobre a educação profissional, especificamente, a integração curricular. Em seguida, discorre sobre a relação com as políticas curriculares e os projetos pedagógicos dos cursos (PPC). Conclui-se que as propostas pedagógicas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio apresentam limites decorrentes das contradições e contrapontos de um processo de mudanças que inclui as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica, Gestão Educacional, Projeto Pedagógico de Curso.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece como princípio “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para trabalho”. Esse princípio deve ser garantido por meio de uma educação de qualidade, com base na gestão democrática e com vistas a uma formação integral da pessoa humana na educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamentou a educação profissional e tecnológica

e estabeleceu as diretrizes gerais para a organização e estruturação da oferta pelos sistemas de ensino.

Conforme a LDB n.9394/96 a educação profissional e tecnológica faz parte da educação básica e compõe parte do ensino médio. De forma geral tem como finalidade atender a formação do educando, e poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. De modo restrito, a educação profissional, propõe a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional.

A educação profissional técnica de nível médio passou por sucessivas transformações. O Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997, coibiu a oferta de educação profissional de nível médio na forma integrada, instituindo a modalidade concomitante e subsequente. Entretanto, o referido Decreto foi revogado pelo por outro Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que estabeleceu a educação profissional técnica de nível médio integrada. Em decorrência, foi instituída a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 que estabeleceu novas diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. E, como parte desse processo, a Lei n 11.892, de 30 de dezembro de 2008, foi criada para regulamentar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT).

Tais mudanças na legislação trouxeram ao cenário educacional um amplo debate sobre a educação profissional e tecnológica (EPT) entre órgãos de governo, representantes da sociedade interessados, especialistas e pesquisadores, entidades sindicais, entre outros. Há que registrar que o Conselho Nacional de Educação (CNE), após levantar pontos de concordância e discordância entre os diferentes órgãos que participaram das discussões, emitiu uma proposta de parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), em 2012. O Parecer de nº 11, de 09 de maio de 2012, incorpora posicionamentos das representatividades da sociedade, instituições de pesquisa e governo. De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), no referido parecer prevalece a perspectiva do currículo centrado em competências para a empregabilidade em detrimento da formação humana integral e politécnica.

Nesse sentido, o debate e a crítica sobre a educação profissional pós LDB centra-se na tensão entre a defesa da formação integral e a formação específica para o mercado de trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica. As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (MEC/CNE, 2013).

Esse processo de (re)estruturação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), assim como o Ensino Médio regular, sofre novas alterações com a Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. A Reforma estabelece alterações estruturais na LDB. Especificamente, na educação profissional e tecnológica houve alterações significativas com destaque para um dos Itinerários Formativos específico, a Formação Técnica e Profissional. A Medida Provisória nº 746/2016 determina as múltiplas formas de oferta da educação profissional e tecnológica, abrange as parcerias público-privado e alarga as possibilidades da execução do trabalho do “docente”.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro 2017, decorrente da Medida Provisória nº 746/2016, que regulamentou as alterações do “Novo Ensino Médio”, esclarece que, conforme o art. 36, §3º fica a critério dos sistemas de ensino, a oferta de um itinerário formativo próprio e independente, *Formação Técnica e Profissional*, no ensino médio.

Diante do exposto e por não haver alterações na LDB na seção que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e nem na Lei nº 11.892, de 30 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal, a adequação necessária para os IF, situa no âmbito da reorganização curricular, permanecendo legitimada a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma integrada.

Atualmente, a educação profissional articulada ao ensino médio pode se estruturar de forma concomitante e integrada. A forma concomitante se refere aos cursos técnicos ofertados em paralelo ao ensino médio regular e, a forma integrada corresponde aos cursos ofertados para os egressos do ensino fundamental, estes são os cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio são estruturados em projeto pedagógico de curso unificado que propõe a articulação dos conteúdos

curriculares de todas as áreas de formação prevista no ensino regular e os conteúdos curriculares da área/curso de formação profissional.

A educação profissional técnica de nível médio se apresenta como um desafio para a gestão educacional na medida em que é necessário orientar a construção dos projetos pedagógicos dos cursos com base em uma política curricular complexa, que propõe a articulação das várias áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o processo de elaboração dos currículos da educação profissional técnica de nível médio exige dos gestores um trabalho de mediação consistente, pois ao mesmo tempo em que deve compreender a política curricular tendo como referência os documentos oficiais, necessita, também, orientar o processo pedagógico de construção da proposta curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

O debate atual sobre os currículos integrados e as contradições nas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, apresentam ainda a oferta da educação profissional técnica de nível médio tendo como base os fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais, alicerçada nos princípios balizadores da organização de educação brasileira e, principalmente, dentre os direitos fundamentais do cidadão, o direito à educação e o direito ao trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio¹ preconizam uma educação sob os fundamentos da educação e do trabalho como direitos constitucionais fundamentais. Tendo em vista a proposta de desenvolvimento curricular para o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, o processo de organização curricular deve apresentar, segundo o *Documento Base* de apresentação da modalidade integrada, como centralidade, o “trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”, a fim de atender às novas demandas da sociedade atual (BRASIL, 2012).

As DCNEPTNM orientam a organização dos cursos por eixos tecnológicos constantes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (BRASIL, 2014). Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2008, o eixo tecnológico é a “linha central de estruturação de um curso, definida por uma

1 A organização curricular da educação básica é orientada por uma Base Curricular Comum Nacional e uma parte diversificada a fim de atender as peculiaridades regionais e suas diversidades no âmbito dos sistemas e estabelecimentos de ensino.

matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo”, obedecendo à lógica do conhecimento e da inovação tecnológica (MEC/CNE, 2013).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2008, a organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por Eixo Tecnológico considera os conhecimentos tecnológicos pertinentes a cada proposta da formação profissional, facilitando a organização de itinerários formativos numa perspectiva verticalizada e apontando possibilidades de percursos na passagem de nível básico para o superior.

Ciavatta e Ramos (2012) fazem uma análise da estrutura organizacional das DCNEPTNM e argumenta que os conhecimentos de uma profissão organizados por meio da integração dos conhecimentos específicos com os de formação geral podem proporcionar uma abordagem ampla das múltiplas dimensões – econômica, social, política, cultural – e contribuem para compreender as relações sociais de produção. Entretanto, segundo as autoras, a organização em eixo tecnológico torna inviável a formação ampla já que prioriza os conhecimentos específicos da habilitação profissional.

Há dese observar vários autores, com destaque para Frigotto, Ciavatta, Ramos, Kuenzer, etc., que as propostas dos currículos integrados podem contribuir com a superação dos problemas de fragmentação do conhecimento, especialmente, a visão dicotômica da realidade. Neste sentido, o percurso formativo precisa ter em vista as aproximações sucessivas dos conhecimentos gerais e específicos, para tornar-se parte de um conjunto organizado e articulado no projeto pedagógico de curso (MACHADO, 2009).

É importante registrar que nos termos do inciso III, do art. 206 da Constituição Federal e do inciso III do art. 3º, da LDB nº 9.394/96, os sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos dotam de liberdade para o planejamento e a organização curricular, uma vez que o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, como princípio constitucional, possibilitam às instituições educacionais a responsabilidade pela construção de seu projeto político pedagógico.

Na realidade as DCNEPTNM apresentam orientações curriculares gerais em relação ao planejamento, estruturação e organização dos cursos e currículos. As DCNEPTNM se restringem à indicação de critérios a serem contemplados com base em princípios norteadores, entre eles, a relação orgânica com a formação geral no ensino médio na preparação para o exercício

das profissões técnicas; integração de conhecimentos gerais e profissionais; trabalho e pesquisa como princípios educativo e pedagógico; flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados; e, identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem competências profissionais (MEC/CNE, 2013).

Em síntese, a autonomia pedagógica da instituição educacional pode ser um ponto de partida para a construção de projetos pedagógicos de curso embasados na concepção político-pedagógica dos currículos integrados. Nessa direção, os fundamentos principais para a educação técnica de nível médio e a elaboração dos projetos pedagógicos de curso baseiam-se nos conceitos de trabalho e educação como princípio educativo:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo (GRAMSCI, 1968, p. 130, apud SAVIANI, 2007).

O trabalho como princípio educativo é a referência para a organização do ensino. Disso decorre o tratamento dado ao trabalho como princípio educativo no ensino fundamental por sua relação “implícita e indireta” e no ensino médio “explícita e direta”. Conforme Saviani (2007) “o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade”.

Nessa perspectiva, a organização curricular aparece nas DCNEPTNM e orienta para que seja adotada a *flexibilidade*, a *interdisciplinaridade*, a *contextualização* e a *atualização permanente* de seus cursos, currículos e programas, bem como a identidade, a utilidade e a clareza *na identificação dos perfis profissionais* correspondentes às organizações curriculares (BRASIL, 2013, p. 242).

Há que registrar várias passagens no texto das DCNEPTNM, que caminha na contramão da proposta de educação profissional técnica de nível médio, estruturada em projeto político pedagógico de educação na perspectiva *omnilateral* e estruturada na ideia de integração entre a formação geral e educação profissional. Segundo Ciavatta e Trein (2010), ter como fim a

formação do ser humano, em todos os seus aspectos, físicos, morais, afetivos, intelectuais, estéticos é o que *torna possível o trabalhador superar a experiência sensível e apropriar-se de inúmeras possibilidades de aprendizagem.*

Para Kuenzer (2002) o problema da integração está presente porque não se admite que toda educação geral seja também profissional e que toda educação profissional, inclusive a que é desenvolvida dentro da empresa, é também formação humana integral. Ao longo de anos, a formação profissional do trabalhador tem sido enfatizada por concepções e diretrizes que se fundamentam na ausência de conhecimentos científico-tecnológicos, das diversas ciências, das artes e da filosofia, concentrando-se na aprendizagem de habilidades técnicas para as tarefas requeridas pelo mercado de trabalho.

A possibilidade de organização curricular na forma integrada pode superar ou colaborar de maneira mais concreta para que a educação se desenvolva na perspectiva de atender a relação entre teoria e prática, necessidades e conhecimento profissional, em busca de inserir os jovens e adultos, trabalhadores ou não, no contexto do mundo do trabalho com capacidade de análise e aplicação das aprendizagens em saberes integradores da prática profissional e desenvolvimento de sua cidadania.

A tentativa em superar a característica dualista da educação quanto à organização e estrutura entre a escola de formação geral e profissionalizante, entre trabalho manual e intelectual, pode avançar se reconhecer a indissociabilidade na relação entre “trabalho e educação” e colocar o “trabalho” na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano (SAVIANI, 2007).

Observa-se, portanto, contradições em relação à concepção de organização curricular na forma integrada estabelecida nos documentos oficiais e à materialização dessa concepção/ideal. Apesar de estar presente no texto, os fundamentos da formação integral, evidenciando a “*unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico*” (BRASIL, 2013, p. 216), os documentos oficiais propõem uma compreensão distinta das preconizadas por vários pesquisadores, tais como apresentada por Manacorda (In: SAVIANI, 2007) quanto a concepção de “politecnicismo”, uma vez que refere-se à “disponibilidade para os diversos trabalhos e suas variações”, propõe uma preparação pluriprofissional, enquanto “tecnologia”, implicando na unidade entre teoria e prática e na necessidade de uma formação *omnilateral*.

Portanto, a Educação Profissional de forma integrada e inclusiva supera seu caráter acadêmico, excludente, pragmático e operacional para adotar uma proposta de formação na perspectiva de contribuir com a consolidação de uma geração de jovens e adultos alicerçada na reflexão crítica, na apropriação dos conhecimentos científico, tecnológico, cultural, político e social a partir do princípio educativo do trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a política curricular e a elaboração dos projetos pedagógicos de curso

A história da educação profissional ofertada no âmbito federal se inicia em 1909 com a Escola de Aprendizes e Artífices, desde então, tem se constituído de várias formas: em 1937, as Escolas de Aprendizes são transformadas em Liceus Industriais, destinados ao profissional de todos os ramos e graus; em 1942, os Liceus Industriais passam a ser Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário; em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão; em 1961, equipara o ensino profissional ao ensino acadêmico; em 1967, são criadas as Escolas Agrícolas; em 1971, o ensino técnico-profissional torna-se compulsório em todo currículo do segundo grau compulsoriamente; em 1994, é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrícolas Federais em Centros Educacionais Federais de Educação Tecnológica.

Especificamente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A criação dos IF é resultante da proposta de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação, em 2007, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva.

O texto da Lei, art 1º e 2º tratam dos Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas; têm autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu

Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Instituída a Lei nº 11.195, é lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal; em 2006, o Decreto 5.773 trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. É instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos. É lançado o Catálogo Nacional dos cursos Superiores de Tecnologia e em 2007, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, em 2008, criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; em 2011, por meio da Lei 12.513 cria-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e desde 2003 até os dias atuais a Rede Federal dispõe de 562 unidades em atividade (BRASIL, MEC, 2016).

O documento referência da Secretaria de Educação Tecnológica (Setec/Mec), intitulado *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes* (BRASÍL, 2010) apresenta a constituição dos IF como política pública, um comprometimento com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); está, ainda, articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar mudanças significativas na concepção de educação profissional apresentada até então (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010).

Esse documento, referência da Setec/MEC, destaca que serão provocados impactos mediante à dimensão simbólica da nova institucionalidade dos IF, pois surgem como base educacional humanístico-técnico-científica especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, voltada a atender uma parte da população alijada de políticas públicas transformadoras. Neste sentido, ações destinadas a atender pessoas de 15 a 29 anos de idade são necessárias e urgentes, pois este grupo etário, em 2015, já correspondia a 23,6% da população brasileira, conforme divulgado pelo IBGE (IBGE).

Os IF visam atender a esse grupo populacional, pois devem oferecer com prioridade, cursos técnicos integrados ao ensino médio. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar os objetivos e as definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Tais instituições assumiram o compromisso com oferta de 50% das vagas destinadas aos cursos de formação básica – cursos técnicos e técnicos integrados ao ensino médio, destas 10% seriam para atender ao público da Educação de Jovens e Adultos, PROEJA; 20% para licenciaturas, o restante, 30% das vagas, para ensino superior: tecnólogos, bacharelados, engenharias e pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado. Vale ressaltar que os IF se equiparam às Universidades Federais, pois ambas têm como base para o desenvolvimento da educação o tripé: ensino, pesquisa e extensão, em todas as modalidades de educação.

Pode-se observar algumas peculiaridades no processo de expansão da Rede Federal de EPT, a interiorização dos IF se propõe a gerar conhecimentos a partir de práticas interativas locais e regionais, nesse contexto, os IF estariam relacionados com o desenvolvimento nacional, no tocante à relação ensino–ciência–tecnologia, à formação de jovens e adultos trabalhadores ou não-trabalhadores e o fortalecimento da cidadania. Os IF possuem natureza de autarquia federal, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, são *multicampi*, pois se compõem de reitoria e diversos *campi*. O seu campo de atuação envolve os cursos da educação básica à superior, nas modalidades de ensino: presencial, à distância, educação de jovens e adultos e profissional, e, em todas, podem ser executados projetos e ações de pesquisa e extensão.

Além das características já abordadas, é preciso ressaltar que o desenvolvimento de pesquisa aplicada na EPT é um diferencial para construção da identidade dos IF. Em síntese, são instituições com espaço diferenciado de autonomia, na sua acepção pensar numa instituição de educação profissional e tecnológica com tais proposições depende de novos profissionais da educação profissional e tecnológica e um novo jeito de fazer a ciência nesta etapa de formação, assim como, em toda RFEPT.

Essa perspectiva e concepção de organização do ensino exigem superação da forma disciplinar e fragmentada da ciência, é preciso destacar que os Institutos Federais dispõem de um espaço viável à construção de novas estruturas curriculares, visto que os profissionais dessas novas entidades desfrutam da possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, “da educação básica à pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear” (BRASIL, 2010, p. 28).

De forma geral, um novo “desenho curricular das novas instituições”, previsto legalmente, apresenta-se como grande possibilidade de constituir uma proposta político-pedagógica baseada na concepção da integralização

curricular, transformar as vivências da prática dos trabalhos em práticas refletidas, apropriação dos conhecimentos sistematizados de forma crítica para que todos sejam capazes de compreender as amarras nas relações de produção e nas relações sociais, conhecer as diversidades de concepções e ideais para escolhas conscientes no universo que está inserido.

As orientações oficiais tratam da construção curricular baseada na “flexibilidade para instituir itinerários de formação” e na “integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior”, (BRASIL, 2010), de modo a estabelecer-se a partir do princípio da verticalização do ensino. Esse percurso formativo exige lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada, a superar o “modelo hegemônico disciplinar”, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, vislumbrando os modelos de currículos integrados no ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado, as engenharias, bem como assegurar o caráter de interdisciplinaridade na formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (BRASIL, 2008).

A organização curricular para os Institutos Federais está em conformidade com o art. 2º, § 3º, da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que define que os IF têm *autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior*, e acrescenta a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados.

Na tentativa de compreender as concepções sobre os currículos integrados, tendo em vista as finalidades da oferta da educação profissional técnica de nível médio na forma integrada e os objetivos de superação da fragmentação do conhecimento sistematicamente estruturado na criação dos IF, segundo os documentos oficiais, este se torna um espaço de estudo privilegiado para análise e compreensão da política curricular integrada, ainda, distante da realidade das instituições educacionais de formação básica.

Dessa forma, a estrutura e organização do processo de construção dos currículos integrados, no caso dos IF, têm entre suas especificidades em relação ao processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada, a autonomia, muito embora, num contexto de controle dos processos educacionais o estabelecimento de Diretrizes Nacionais, instrumentos de regulamentação pelos sistemas de ensino, avaliações externas, entre outros, indica que o processo de construção da política curricular a partir das

concepções das práticas da realidade local e regional se torna, no mínimo, comprometida.

Ainda assim, há que considerar o aspecto da integração curricular no espaço dos IF, pois há dilemas na formulação das propostas. A própria legislação e publicações que tratam dos pressupostos teóricos e políticos apresentam diversas contradições, mas não há espaço neste trabalho para análise mais profunda quanto aos sentidos e significados dos discursos e seus fundamentos.

Nesta perspectiva, o estudo pretende registrar a importância de desenvolver investigações sobre o processo de construção dos PPC construídos nos IF, visando à abordagem da educação profissional técnica de nível médio na forma integrada, porém não se pretende apresentar exatamente o modo como ocorre a elaboração, a partir da mediação dos conflitos e interesses realizado na gestão educacional e escolar. É importante ressaltar que os processos de elaboração dos PPC não podem prescindir de uma concepção consistente sobre a relação trabalho-educação.

O trabalho da gestão é criar as condições para que os conhecimentos organizados socialmente alinhem-se a um processo de formação sólida, capaz de despertar o pensamento crítico nos jovens e adolescentes a partir da consciência de classe e da relação do trabalho para educação do cidadão, preparando-o para o exercício da profissão.

Conquanto, possivelmente, o desafio de orientar a construção dos projetos pedagógicos dos cursos, de uma modalidade de ensino subjugada, com base em uma política curricular complexa, que propõe a articulação das várias áreas do conhecimento, exige dos gestores um trabalho de mediação consistente, pois ao mesmo tempo em que deve compreender a política curricular tendo como referência os documentos oficiais, necessita também orientar os profissionais da educação profissional no processo de construção da proposta curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e regulamentou *o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.*

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos

fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. Com base em princípios norteadores, entre eles, destaca-se a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social; interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade entre a teoria e a vivência da prática profissional (BRASIL, MEC, 2012).

As DCNEPTNM estabelecem que a instituição educacional tenha autonomia na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construída como instrumento de trabalho da comunidade escolar, desde que sejam respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino; flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos; projetos pedagógicos unificados devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e, também, da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

Em síntese, pode-se evidenciar que no percurso realizado entre as instruções normativas no âmbito do Ministério da Educação e seus respectivos órgãos, inclusive o Conselho Nacional de Educação até Instituições Educacionais ocorre um processo de (re)contextualização (RIBEIRO, 2009) e ressignificação das formulações originais previstas nos documentos, a apropriação dos dispositivos legais por parte da comunidade escolar vem permeada de sentidos e significados atribuídos pelas concepções dos responsáveis pelo processo de transição, privilegiando a construção social local e suas limitações, objetivamente, as considerações com vistas a construção curricular fortemente influenciada pelos fatores hegemônicos definidos nos estabelecimentos de ensino (ARAUJO; HYPÓLITO, 2016) nesta perspectiva a gestão educacional e escolar causam grande impacto.

Considerações finais

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais preconizarem uma educação profissional técnica de nível médio de forma integrada, sob os fundamentos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, faz-se necessária uma nova articulação da gestão e do trabalho pedagógico, diante da natureza dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e dos desafios em relação aos problemas de fragmentação do conhecimento e da visão dicotômica da realidade.

Segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), a formação integrada visa apreender as contradições das relações sociais de produção e produzir sua existência com o trabalho, não por adaptação à realidade dada, mas em confronto com ela, dessa forma, apropriar-se das suas conquistas e dos seus revezes, ou seja, parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos.

Ao realizar uma análise documental sobre a criação dos IF, Lima e Silva (2013) ressaltam que instituições educacionais não podem promover transformações sociais, mas podem contribuir no processo de habilitação para o trabalho, aumentando as chances de empregabilidade e desenvolvendo novas perspectivas no mundo do trabalho; apesar da relevância de ações neste sentido, o que cabe às instituições educativas é o desvelamento da realidade por meio da apropriação e produção de conhecimento. Segundo as autoras, os IF, em sua concepção política, representam a possibilidade de um novo tipo de educação.

Referências

ARAÚJO, J. J.; HYPÓLITO, Á. M. Novos significados para educação profissional e tecnológica no instituto federal sul-rio-grandense: a política de criação dos institutos. **RBP**, v. 32, n. 1, p. 247–265, 2016.

BRASIL. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, de 18 de abr. de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Decreto nº 5.154 de 23/07/2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 26 de jul. de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Lei nº 11.741 de 16/07/2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, de 17 de jul. de 2008. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff500612662/9b501a10ba5c3d7d8325748900420279?OpenDocument>>. Acesso em: 12 abr. 2017a.

_____. Medida Provisória nº 746 de 22/09/2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 23 de set. de 2016. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff500612662/ea1e4d3e33d6461b832580370072cc6d?OpenDocument>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. MEC. Lei nº 13.415 de 16/02/2017. **Diário Oficial da União**, de 17 de fev. de 2017. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff500612662/a13d68cd75c0d352832580ca0038e5e1?OpenDocument>>. Acesso em: 12 abr. 2017a.

_____. _____. **A Construção da Base – Portal da Base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base>>. Acesso em: 23 abr. 2017b.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012. **Diário Oficial da União**, de 21 de set. de 2012.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Lei nº 9.394 de 1996**. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Lei nº 11.892 de 29/12/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 30 de dez. de 2008. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao>>.

nsf/Viw_Identificacao/lei 11.892-2008?OpenDocument>. Acesso em: 12 abr. 2017b.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A. “Era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.

CIAVATTA, M.; TREIN, E. **A Transformação do trabalho e a formação profissional na sociedade das incertezas**. GT Trabalho e Educação, v. 9, 2010.

KUENZER, A. Z.; GARCIA, S. R. de O. Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da educação profissional integrada ao ensino médio. In: KUENZER, A. Z.; GARCIA, S. R. O. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

_____. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica**. Dp&a, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, L. **Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa**. Porto Alegre-RS: ARTMED, 2009.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **DOU**, v. 1, n. 710, 2013.

RIBEIRO, M. Tecnologia, Trabalho E Formação Na Reforma Curricular Do Ensino Médio1. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441–460, 2009.

SAVIANI, D. Sobre a concepção de politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131–152, 2003.

_____, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. p.422-433, 2010 .

SILVA, M. R.. Tecnologia, Trabalho e Formação na Reforma Curricular Do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

TEODORO, E. G.; SANTOS, R. L.. Trabalho como princípio educativo na educação profissional. **Revista de C. Humanas**, Vol. 11, Nº 1, p. 151-162, jan./jun. 2011.

UNESCO/OREALC. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO/ OREALC, 2007.

O que tem de novo no velho capitalismo? Notas sobre a teorização do conceito de capitalismo dependente à luz de Florestan Fernandes

LUANA LUNA TEIXEIRA

Resumo: O presente estudo retoma a análise sociológica de Florestan Fernandes sobre o conceito de capitalismo dependente e visa compreender a teorização desse conceito para pensar a particularidade e a especificidade do capitalismo no Brasil. Reconheço, desse modo, que a particularidade Brasil pertence à generalidade capitalismo por meio da especificidade capitalismo dependente. O capitalismo dependente é uma forma do desenvolvimento capitalista. É uma das formas que o desenvolvimento capitalista assume no decorrer da sua fase monopolista. Para Cardoso (2005), a especificidade do capitalismo brasileiro é estrutural e histórico: explica-se como parte de um determinado sistema de produção (capitalismo); em um determinado momento do seu desenvolvimento na história (capitalismo monopolista); e como parte específica do capitalismo na sua fase monopolista (parte heterônoma ou dependente). Inscrevo, ainda na esteira dessa análise, o papel da burguesia nacional e sustento que o seu caráter antirrevolucionário solapou as possibilidades históricas de ruptura com o passado para a garantia da constante reatualização do pacto colonial.

Palavras-Chave: Capitalismo Monopolista; Capitalismo Dependente; Florestan Fernandes.

Miriam Limoeiro Cardoso (2005) compreende que os estudos sociológicos de Florestan Fernandes sobre o Brasil são delimitados, inicialmente, pela investigação sobre a sociedade brasileira e suas relações em âmbito nacional. Não obstante, a reflexão de Florestan, desde muito cedo, o levou a incluir como parte integrante desse objeto a relação que essa sociedade singular manteria com algo que ele refere como sendo ‘externo’ a ela. (Id. *Ibidem* p. 09) Contudo, para Cardoso, a considerar o princípio das investigações do sociólogo, pode-se admitir que essa “exterioridade” foi marcada por certa imprecisão, muito embora, não se descartava que essa exterioridade era um fator constituinte e, portanto, formador da sociedade.

Posteriormente, e como decorrência dessa percepção, Cardoso observa uma mudança no horizonte analítico de Fernandes e, conseqüentemente, a reconstrução de seu objeto de pesquisa. Assim, a investigação sobre a sociedade brasileira é pautada pelas relações estabelecidas com os “centros exógenos”, derivando daí a sua definição, na época (idos de 1950), sobre “dependência cultural” – “identificada como falta de originalidade ou de autonomia da produção cultural no Brasil” (Idem, p. 9). Ressalta-se a importância da abordagem sociológica de Florestan que, desprendida de uma unidade de análise mais imediata da sociedade nacional, reconhece que a relação entre essa sociedade e os “centros exógenos” ocorre sob a perspectiva de uma subordinação. Contudo, adverte Cardoso, que à luz da teorização da dependência em Fernandes, esse encaminhamento ainda não seria suficiente para definir o objeto de pesquisa, “que logo passa a ser inserido num sistema social inclusivo que se situa além dos limites assumidos quando se pensa ‘a sociedade ‘brasileira’ na sua particularidade” (Idem, p. 9).

Na vigência do desenvolvimentismo como ideologia dominante no Brasil, Miriam Limoeiro destaca que Florestan ao afastar-se da influência dessa ideologia, passa a admitir “que para poder entender e explicar ‘o Brasil’, se torna necessário situá-lo no contexto das relações que o determinam estrutural e dinamicamente.” (Idem, p. 9) Isto porque, a ideologia do desenvolvimento trata sempre o fato ‘desenvolvimento’ ou o objetivo ‘desenvolvimentismo’ circunscrito ao nível da análise sociológica do Estado-nação. (CARDOSO, 2005, p. 9).

Considerando essa observação, Cardoso assinala a admissão por parte de Fernandes de que a formação da sociedade brasileira só se explica por sua relação com ‘centros exógenos’. Florestan começa, assim, a construir uma problematização inovadora e avançada. A contribuição dessa nova problematização torna-se importantíssima para pensar o Brasil, o chamado “subdesenvolvimento” e o chamado “desenvolvimento”, apartado da ideologia do desenvolvimentismo.

Nesse caso, ao inscrever o objeto de pesquisa – a sociedade brasileira – nos marcos dessa percepção inovadora, Florestan Fernandes não só admite que “há determinações da sociedade brasileira que se encontra em grande parte além do que se pode ser apreendido exclusivamente nos seus limites nacionais particulares” (Id. Ibidem, p. 10), como amplia seu horizonte analítico sobre a sociedade nacional – entendida como uma totalidade autodefinida ou autodefinível -, deslocando a perspectiva do objeto para o que designa recorrentemente como “civilização ocidental moderna” ou como

“capitalismo moderno”. Desse modo, para Cardoso, a partir daí, Florestan constrói um novo problema para a sua pesquisa: “o da relação entre a sociedade brasileira e a expansão mundial do capitalismo” (Idem, p. 10). Assim:

[...] o que seja nacional e o que seja mundial ou internacional passam a ser tratados como logicamente subordinados àquela ordem e à sua expansão. O que interessa, sobretudo a Florestan são as *influências estruturais e dinâmicas da ordem social global sobre a absorção e a expansão do capitalismo no Brasil, uma sociedade nacional do ‘mundo subdesenvolvido* (FERNANDES, 1968, apud, CARDOSO, 2005, p. 10).

Ao perceber que a absorção e a expansão do capitalismo no Brasil ocorrem determinadas pelas influências estruturais e dinâmicas da ordem social capitalista global, Florestan modifica o eixo de sua pesquisa e, afastando-se de um viés positivista, busca as relações e as determinações constitutivas entre a expansão capitalista e o Brasil, para posteriormente, apreender os termos assim constituídos (expansão capitalista e Brasil) como resultados dessas relações e determinações. Desse modo, ainda que o objetivo da pesquisa seja o de entender a formação e a transformação da sociedade brasileira, “a pesquisa supõe que esse objetivo só pode ser alcançado quando se consiga situar essa sociedade no conjunto historicamente significativo a que ela efetivamente pertença” (Idem, p. 10), inter-relacionando desse modo, como essa sociedade é produzida nesse conjunto e de que forma essa produção ocorre. Florestan Fernandes identifica esse conjunto como capitalismo e reconhece a formação capitalista em expansão mundo afora tanto como formadora de toda estruturação e historicidade capitalistas, quanto formadora de toda a estruturação e historicidade que se integre à expansão do capitalismo. Essa referência será importante e necessária para pensar a especificidade capitalista dependente (CARDOSO, 2005, p. 10).

Miriam Limoeiro destaca que muito embora as questões de construção/reconstrução do objeto de pesquisa em Florestan sejam de ordem metodológica, elas redundaram em importantes consequências teóricas, dadas a repercussão no plano político. Com efeito, ao analisar como elemento principal a acumulação de capital em seu processo de produção/reprodução e transformação internacional, o autor esboça outro plano analítico que se refere ao nível nacional – tomando como especificidade o caso brasileiro – que nessa perspectiva é compreendido como um caso particular da conjuntura internacional, isto é, como parte capitalista dependente do capitalismo monopolista em expansão. A importante descoberta que Florestan faz é a de

que a particularidade Brasil pertence à generalidade capitalismo por meio da especificidade capitalismo dependente.

Portanto, uma sociedade subdesenvolvida, que se encontre no estágio do capitalismo dependente, não só possui uma economia de mercado capitalista, no sentido moderno. A sua própria ordem econômica é uma ordem capitalista. Sob esse aspecto, ela reproduz várias condições essenciais para a existência, o funcionamento e o crescimento do regime social de produção capitalista. (...) Trata-se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, no nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma unidade subsidiária e dependente, no nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, no nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela apareça como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas (FERNANDES, 2008, p. 37).

Pode-se admitir, com base em Cardoso (2005), que o processo de teorização do conceito de capitalismo dependente em Florestan, toma, primeiramente, como problema a ser equacionado no plano teórico, a relação entre o capitalismo em expansão mundial e a sociedade brasileira, percebida apenas como parte daquela expansão, nos marcos de uma relação parte/todo. Já, num segundo momento da pesquisa, marca um deslocamento crucial, “quando começa a vislumbrar a existência de uma relação interna à expansão capitalista” (Id. *Ibidem*, p. 11) que decorre da forma de integração de diversas regiões do mundo à expansão do capitalismo:

De um lado, encontra ‘centros’ dessa expansão, os quais define por sua autonomia quanto à direção, ao volume e aos tempos dos movimentos do capital pelo mundo; de outro lado, encontra regiões que define pela falta de autonomia naqueles processos, falta de autonomia que Florestan designa então por heteronomia ou dependência (CARDOSO, 2005, p. 11).

Nesse sentido, nos esclarece a autora que o problema da pesquisa, agora reformulado, busca apreender “a forma de integração das ‘sociedades heteronômicas ou dependentes’ aos ‘centros de dominância’ da expansão capitalista.” (CARDOSO, 2005 p.11). É por esse viés analítico que Florestan amplia a sua teorização, e elabora sinteticamente a caracterização dessa forma de integração. Assim, compreende o autor a existência de uma forma específica e particular que o desenvolvimento capitalista assume nas economias

dependentes, fato que o leva a formular o seu conceito de capitalismo dependente. Segundo Florestan Fernandes, o capitalismo dependente é uma forma do desenvolvimento capitalista. É uma das formas que o desenvolvimento capitalista assume no decorrer da fase monopolista.

O conceito de capitalismo dependente foi criado por Florestan Fernandes, calcada sobre a noção anterior de que é próprio do desenvolvimento capitalista criar desigualdades, de que é próprio do capitalismo explorar, criando desigualdades. O capitalismo se expande primeiro para áreas ainda não capitalistas e depois reorganizando a produção em áreas já capitalistas. Organiza e reorganiza as sociedades segundo a racionalidade do capital, que sempre constrói destruindo. No capitalismo dependente, as relações que fundamentam a organização capitalista da sociedade são superdimensionadas e por isso aí se apresentam mais cruamente: a exploração é superexploração, a concentração da renda e da propriedade é extremada, a dominação ideológica é maciça, a organização política oscila entre autocracia e ditadura, de tal modo que no capitalismo dependente a autocracia se impõe como se fora normalidade e a democracia é uma exceção. Uma sociedade assim constituída precisa construir o “consenso” ininterruptamente, para o que mantém a informação sob controle estrito e bloqueia o acesso ao conhecimento e ao confronto reflexivo e analítico entre possíveis formulações divergentes. Desqualifica a priori toda divergência e todo aquele que se opõe (CARDOSO, 2007; 25. In: LIMA E NEVES, 2007).

Convergimos com Miriam Limoeiro Cardoso (2005) que as formulações de Florestan Fernandes acerca da especificidade dessa forma de integração – capitalista dependente – não se dão propriamente entre um determinado estado-nação particular (o Brasil, por exemplo) e o modo de produção capitalista caracterizado na sua generalidade. Para Cardoso, as relações gerais definidoras do modo de produção capitalista especificam-se em decorrência de seu momento de desenvolvimento em âmbito mundial, “configurando formas diferenciadas de integração a esse desenvolvimento, formas de integração que aglutinam países ou regiões a princípio singulares e independentes entre si.” (Idem, p. 12) Portanto, nos adverte Cardoso, à luz de Florestan e da teorização do conceito de capitalismo dependente, que não cabe tomar como totalidade de análise a relação entre um estado-nação particular, no caso o Brasil, e o capitalismo como modo de produção, não se trata de uma relação de determinação direta entre um geral sobre um particular, antes é “preciso identificar a forma de integração específica desse particular ao sistema a que se vincula e que o determina, ou seja,

quanto ao Brasil ou à América Latina segundo sua forma de integração capitalista heteronômica ou dependente” (Idem, p. 12). Assim, ao tomar o capitalismo dependente como especificidade capitalista, a pesquisa de Florestan o conduz à constatação de que a especificidade – dependente – constitui-se como regularidade ou normalidade na fase monopolista do desenvolvimento capitalista.

A pesquisa de Florestan, que pretendia entender e explicar a formação histórica do Brasil, procurou definir possibilidades teoricamente fundamentadas de tratar essa formação como parte ou como caso particular do que, na teoria do desenvolvimento do capitalismo, apontava-se como generalidade capitalista. É num movimento desse tipo que Florestan identifica o capitalismo dependente como uma especificidade do capitalismo na sua fase monopolista. Na pesquisa sobre o capitalismo dependente, Florestan supõe que as relações de heteronomia ou dependência sejam formadas como parte constitutiva da expansão do capitalismo num momento determinado. (...) O capitalismo moderno ou o sistema capitalista aparece nos seus textos com o sentido de modo de produção capitalista, concebido como uma totalidade que não é homogênea nem produtora de homogeneidade no seu movimento. A grande novidade que a análise de Florestan alcança é a identificação de uma determinada heterogeneidade (capitalista dependente) que teria sido constituída como regularidade ou como normalidade na fase monopolista do desenvolvimento do capitalismo (CARDOSO, 2005, p. 14).

Cabe destacar que Florestan atribuiu um conteúdo específico à heteronomia ou dependência capitalista. Desse modo, se a particularidade – heterônoma ou dependente – é forma de desenvolvimento capitalista em sua fase monopolista, Florestan Fernandes reconhece em suas elaborações a necessidade de identificar de que forma ocorre, especificamente e diferenciadamente, tanto a integração autônoma quanto heterônoma dos países e regiões na expansão capitalista moderna. Assim, segundo a autora, autonomia/heteronomia é, em Florestan, uma capacidade ou não de decisão, direção e gestão do processo de produção e de reprodução do capital. Para Miriam Limoeiro está claro que ao construir o par autonomia/heteronomia, Florestan Fernandes tenta evidenciar, por exemplo, (contrariando as teses “de desenvolvimento do subdesenvolvimento” – ancoradas no bojo das teorias que visualizavam a industrialização como via de desenvolvimento da parte periférica do sistema econômico mundial -), que o tipo de condução adotada pela expansão do capitalismo industrial nos países subdesenvolvidos é: “uma industrialização divorciada dos interesses nacionais das sociedades que o

absorvem, as quais se tornam em consequência, crescentemente subjugadas aos países cujas economias controlam o processo a partir de fora” (Florestan Fernandes, 1968, apud, Cardoso, 2005, p. 15).

Nesse sentido, recuperando as elaborações de Florestan sobre o par autonomia/heteronomia, entendo que à luz desse autor, o tema central do subdesenvolvimento e da dependência é a discussão acerca da autonomização e não quanto à diferenciação da propagação do progresso da técnica no centro/periferia. Por isso:

[...] Se ou enquanto a sociedade subdesenvolvida não possuir requisitos estruturais e dinâmicos para engendrar processos de automatização econômica, sociocultural e política, no nível do padrão de integração, funcionamento e desenvolvimento da ordem social competitiva, ela ficará condenada ao destino histórico inerente ao capitalismo dependente (qualquer que seja a fórmula empregada para disfarçar esse destino) (FERNANDES, 2008, p. 35).

Em síntese, para Miriam Limoeiro Cardoso, o conceito de capitalismo dependente em Florestan Fernandes é, ao mesmo tempo, “estrutural e histórico”: explica-se como parte de um determinado sistema de produção (capitalismo); em um determinado momento do seu desenvolvimento na história (capitalismo monopolista); e como parte específica do capitalismo na sua fase monopolista (parte heterônoma ou dependente) (CARDOSO, 2005, p. 15).

A singularização da formulação do conceito – dependente – em Florestan Fernandes é percebida por Cardoso como uma contribuição teórica de máxima relevância. Assim, para Florestan, não se trata de dependência em geral, ou seja, apenas como um mecanismo de relação entre partes diferentes de um mesmo sistema, antes, trata-se de um sistema determinado, sendo o capitalismo dependente uma forma particular e específica desse sistema (o mercado capitalista mundial, no momento monopolista do seu desenvolvimento), forma esta “em que alguns dos setores e regiões que participam daquele mercado são moldados pelas forças hegemônicas desse próprio mercado de maneira singular, o que os torna uma particularidade desse desenvolvimento” (Idem, p. 16).

Em suma, Florestan fornece indicações importantes quando reflete a nossa condição colonial como traço permanente, embora instável e mutável. Para Cardoso (2005), o caráter – permanente – aí associado, revela o desenvolvimento do capitalismo com heteronomia, “indicando que a ‘condição colonial’ que permanece, ao permanecer (ou quem sabe, para

permanecer) muda de forma a cada nova fase do desenvolvimento capitalista.” Fala em colonialismo, imperialismo e capitalismo monopolista (Idem, p. 17).

Está claro que essa condição se altera continuamente: primeiro, se prende ao antigo sistema colonial; depois, se associa ao tipo de colonialismo criado pelo imperialismo das primeiras grandes potências mundiais; na atualidade, vincula-se aos efeitos do capitalismo monopolista na integração da economia internacional. Ela se redefine no curso da história, mas de tal modo que a posição heteronômica da economia do país, em sua estrutura e funcionamento, mantém-se constante. O que varia, porque depende da calibração dos fatores externos envolvidos, é a natureza do nexo de dependência, a polarização da hegemonia e o poder de determinação do núcleo dominante (FERNANDES, 2008 p.27).

Por conseguinte, Florestan Fernandes entende que a forma de desenvolvimento e expansão do capitalismo no Brasil – capitalismo dependente– e a forma de integração heteronômica do país à economia internacional, não são consequências exclusivas da dominação externa. “Pensa que faz parte do capitalismo a articulação entre os mecanismos ‘de fora para dentro’ (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e, ‘de dentro para fora’ (da periferia para os centros hegemônicos)”. Para Miriam Limoeiro Cardoso, a inclusão do fator “interno” na análise de Fernandes é decisiva para se pensar o papel das burguesias locais como parceiras importantes da articulação “externo” e “interno” e vice versa.

(...) é especificamente por meio delas [burguesias locais] que a articulação entre hegemonia e heteronomia capitalista se realiza. Em decorrência disso, Florestan identifica as burguesias locais como parceiras das burguesias hegemônicas – parceiras menores e subordinadas, mas parceiras. Assim, em Florestan, o conceito de capitalismo dependente não tematiza relações de dependência entre nações, nem entre burguesias hegemônicas e burguesias dependentes. O capital produz, se acumula e se reproduz pela ação das frações burguesas envolvidas no processo de produção/reprodução do capital, sendo que as frações locais desempenham aí um papel fundamental, quer na relação com o trabalho, quer nas relações com o Estado-nação, implementador das políticas por meio das quais as opções capitalistas se concretizam (CARDOSO, 2005, p. 19).

Capitalismo dependente: apropriação dual do excedente econômico

Ao considerarmos que a forma de desenvolvimento e expansão do capitalismo no Brasil repousa na dupla articulação “externo-interno” ou “centro-periferia”, inscrevendo a atuação das burguesias locais nesse processo como um fator relevante. Temos que o modo de produção capitalista ao se implantar e se expandir criou e fortaleceu classes sociais que viabilizaram de certa forma a construção de processos tipicamente capitalistas e também processos de inserção capitalistas não típicos. Contudo, assinala Cardoso (2005) que, ambos os processos são internacionais e locais e se moldam e se entrelaçam por meio de relações entre as classes sociais, “através de processos que são complexos e diferenciados-diferenciadores, mas não são duais nem criadores de dualidade.” (CARDOSO, 2005, p. 19). Desse modo, destaca Miriam Limoeiro Cardoso que “em sociedades capitalistas dependentes, o desenvolvimento capitalista assume características que são específicas dessa heteronomia.” (Idem, p. 19). Como particularidade dessa heteronomia, e pela atuação das burguesias locais, a exacerbação da exploração capitalista do trabalho criou exploração e expropriação excedentes, promovendo um padrão de exploração típico do funcionamento do capitalismo.

Dessa forma, Fernandes demarca que as relações estabelecidas entre as burguesias hegemônicas e as burguesias dependentes não se esgotam nos limites de uma relação de dependência unilateral entre a periferia e o centro. Antes, implica considerar “relações de dominação que se conjugam: dominação externa e dominação interna.” (Idem, p. 20). Ou, como bem assinalou Cardoso, “A externa é realizada por meio da interna e esta se exerce não sobre um setor ou uma fração da burguesia, mas sim sobre trabalho e a massa da população.”

[...] o modelo concreto de capitalismo que irrompeu e vingou na América Latina reproduz as formas de apropriação e expropriação inerentes ao capitalismo moderno com um componente adicional específico e típico: a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes). Em termos abstratos, as aparências são de que esses setores sofrem a espoliação que se monta de fora para dentro, vendo-se compelidos a dividir o excedente econômico com os agentes que operam a partir das economias centrais. De fato, a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, à uma depleção permanente de suas riquezas (existente ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus agentes privilegiados. Na realidade, porém, a depleção de riquezas se processa

à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobreapropriação e sobreexpropriação capitalistas (FERNANDES, 1973, apud, Cardoso, 2005, p. 20).

A importância que os estudos de Florestan vão atribuir à análise do papel da burguesia local é primordial para a compreensão da essência dos fenômenos de sobreapropriação e sobreexpropriação que acometem o capitalismo dependente porque, como bem observou Cardoso (2005), ao capitalismo dependente, não basta reproduzir a apropriação e a expropriação que são inerentes ao capitalismo clássico. Para ser capaz de suprir a burguesia – em sua parcela local e suas frações hegemônicas– a expropriação imposta pela burguesia local aos trabalhadores e ao conjunto da população precisa ser excedente. Assim, “a exploração típica do capitalismo se duplica e se agudiza” e a “produção dependente é, pois, satelizada” (Idem, p. 20).

A dominação externa duplica-se na interna e os setores sociais dominantes internamente superexploram e, concomitantemente, superdominam a massa da população – população trabalhadora e a população excluída – para garantir, por um lado, seus próprios ganhos e privilégios e, por outro, a partilha do excedente econômico com a burguesia das economias hegemônicas (CARDOSO, 2005 p. 20).

Em suma, recolocando as relações de classe como constituintes centrais dos mecanismos que engendram o sistema capitalista, Miriam Limoeiro Cardoso destaca, à luz de Florestan, aspectos decisivos para o processo de funcionamento e continuidade do capitalismo dependente: I) “a importância da burguesia local que é parceira do grande capital internacional, ainda que seja como sócia menor e subordinada”; II) “a exasperação das relações de classe”, que se caracterizam em essência pela sobreexploração e sobreexpropriação capitalistas do trabalho e do conjunto da população (CARDOSO, 2005, p. 21).

O capitalismo dependente, portanto, é uma forma subordinada da expansão capitalista. O capitalismo opera como um sistema ou um conjunto, que desenvolve e integra de maneira desigual as economias autônomas e heterônomas que o compõem. Para Florestan, fica claro que se desenvolver de modo desigual faz parte da expansão do capital. O desenvolvimento desigual não constitui, pois, um acidente de percurso, nem um ‘atraso’ de algum setor ou alguma região, porque no capitalismo moderno a acumulação do capital é criadora de desigualdades. Embora recorra com certa constância à noção de modernização e à oposição entre tradicional e moderno, por meio da qual essa concepção se constrói, em lugar de pensar a expansão do capital típica do capitalismo como ‘modernização’, diante da qual

haveria ‘nações’ que ‘se teriam atrasado’, Florestan identifica naquele suposto ‘atraso’ o que designa como *capitalismo selvagem*, um tipo de capitalismo criado pela própria dinâmica do desenvolvimento (capitalista) criador do ‘moderno’ (capitalista) e que, no mesmo movimento em que cria esse ‘moderno’ é também criador do ‘atraso’ (capitalista) (CARDOSO, 2005, p. 21).

Se para Florestan Fernandes o capitalismo dependente é especificidade heterônoma do sistema econômico capitalista na sua fase monopolista, em que o papel das classes sociais é fundamental para a compreensão da essência dessa especificidade dependente. Temos que a constituição dessa especificidade se realiza por intermédio das burguesias locais que, como parceiras menores e subordinadas (subordinação consentida) das burguesias hegemônicas, impõem aos trabalhadores e ao conjunto da população um padrão de expropriação excedente como garantia para uma “sobreapropriação repartida do excedente econômico”, que seja capaz de suprir a burguesia em sua parcela local e suas frações hegemônicas. Desse modo, o papel das classes sociais sob o capitalismo dependente também impôs como face de uma mesma moeda, a manutenção da condição colonial (instável e mutável) aos países periféricos, moldando toda a sociedade capitalista dependente. Assim, “não se trata somente de exploração (na verdade superexploração ou sobreexploração) econômica; trata-se de exploração/dominação capitalista dependente” (CARDOSO, 2005, p. 22).

A dominação externa não se realiza a não ser por meio da dominação interna, conduzida por forças sociais internas. (...) a dominação externa e a dominação interna reforçam-se mutuamente, porque pela organização própria do capitalismo cada uma delas depende da outra, o que as une e torna mais consistente o seu conjunto e consequentemente o próprio modo de produzir que as conjuga (Idem, p. 23).

Capitalismo dependente e autocracia

Considerando que a noção da especificidade capitalista dependente, engendra a manutenção da parceria entre as burguesias locais e as burguesias hegemônicas, pode-se afirmar que enquanto projeto econômico, a particularidade heterônoma desse padrão de desenvolvimento capitalista, articulou a superexploração e a sobreexploração das classes trabalhadoras periféricas, como requisito indispensável para a partilha do excedente. Do mesmo modo, enquanto projeto político, (profundamente harmonizado ao projeto econômico) correspondeu uma situação semelhante, qual seja a redução da democracia, “que no capitalismo dependente se restringiria ao

ponto de, numa sociedade profundamente desigual, ser apenas uma democracia de iguais” (CARDOSO, 2005, p. 24).

Por um lado, sobre expropriação e exploração e, por outro, autocracia, corresponderiam para Florestan na caracterização de um padrão de capitalismo selvagem, cujo crescimento econômico conservou-se nos marcos do capitalismo dependente, significando, pois, “crescimento econômico dependente, que se faz acompanhar por níveis alarmantes de miséria, exclusão e ausência de direitos fora dos setores sociais dominantes” (Idem, p. 24). Cardoso, citando Florestan apreende que:

[...] uma realidade sócio-econômica que não se transformou ou que só se transformou superficialmente, já que a degradação material e moral do trabalho persiste e com ela o despotismo nas relações humanas, o privilegiamento das classes possuidoras, a superconcentração da renda, do prestígio social e do poder, a modernização controlada de fora, o crescimento econômico dependente etc (Florestan Fernandes, 1973, apud, CARDOSO, 2005, p. 24).

Assim sendo, Cardoso afirma que ainda que o capitalismo dependente seja a particularidade heterônoma do desenvolvimento capitalista na sua fase monopolista, a manutenção das marcas (profundas) da condição colonial anterior à fase monopolista permanece. Para nós, essa percepção só pode ser apreendida se considerarmos o papel da burguesia (nativa) dependente que muito embora mantenha um poder extraordinário, ante o exercício de sua tirania burguesa viabilizadora da sobreexploração e sobreexpropriação excedentes, não se dispõe a contrapor o caráter dependente dentro do qual se encontra, para exercer plenamente a condição burguesa autônoma, que a especificidade desse tipo de capitalismo lhe restringe. Essas frações burguesas não assumem a revolução burguesa, tampouco lideram a revolução nacional, nem a revolução democrática. Acomodam-se aos padrões fixados pelo capitalismo dependente, desde que possam contar com os seus privilégios. O essencial continua a ser “as vantagens relativas” da associação com as nações capitalistas centrais e sua superpotência e o equilíbrio de poder a qualquer preço, “pelo qual a Nação tem de crescer fatalmente contra a sociedade politicamente organizada” (FERNANDES, 1980, p. 1).

Falta à burguesia nativa o impulso ‘conquistador’, o que a impediu de liquidar o colonialismo até suas raízes e a induziu a se aproveitar dele, o que a afasta de um nacionalismo militante radical e o que leva a encarar a democracia como algo formal e ritual, não como uma revolução emancipadora de caráter geral (FERNANDES, 1991, p. 33).

Em convergência as elaborações de Cardoso (2005), compreendemos que na pesquisa de Florestan, “as classes sociais na América Latina não desempenharam nem as funções desintegradoras, próprias de uma ordem social competitiva, voltadas para o processo de autonomização da nação.” (p.26). Historicamente, a expansão capitalista na periferia, particularmente no Brasil, conservou como traço contínuo desse padrão de desenvolvimento, a materialização de “uma história de circuito fechado”, em que a intolerância ganha raiz e sentido político. Assim, por exemplo, recolocando mais uma vez a particularidade do desenvolvimento e expansão do capitalismo no Brasil, é que inscrevo o processo de industrialização brasileira e, compreendo assim como Lima (2005) que no bojo desse processo, a classe oligárquica pactuou com as frações da burguesia em formação, reorganizando-se para a manutenção dos seus privilégios, evidenciando, desse modo, “o caráter de combinação de um processo de industrialização-urbanização com a ordem rural vigente” (Idem, p. 44). As origens dessa combinação repousam na desagregação da ordem social associada ao regime de castas, ao latifúndio e ao trabalho escravo. E assim, Florestan exemplifica:

[...] aí se fundiram, como vimos anteriormente, o ‘velho’ e o ‘novo’, a antiga aristocracia comercial com seus desdobramentos no ‘mundo dos negócios’ e as elites dos imigrantes com seus descendentes, prevalecendo, no conjunto a lógica da dominação burguesa dos grupos oligárquicos dominantes. Essa lógica se voltava para o presente e para o futuro, tanto na economia quanto na política. À oligarquia a preservação e a renovação das estruturas de poder, herdadas no passado, só interessavam como instrumento econômico e político: para garantir o desenvolvimento capitalista interno e sua própria hegemonia econômica, social e política. Por isso, ela se converteu no pião da transição para o Brasil Moderno (FERNANDES, 2006, p. 247).

Assim sendo, histórica e estruturalmente, a magnitude da superexploração decorrente do padrão de sobreapropriação gerado para alimentar os interesses compartilhados entre as burguesias capitalistas dependentes e as burguesias hegemônicas foi e é incompatível com a dinamização de estruturas democráticas, ainda que restritas. Para Cardoso (2005), a própria suntuosidade da superexploração parece requerer a restrição ao que de outro modo poderiam se tornar direitos da massa da população. Isso porque “a democracia, mesmo que rigorosamente limitada aos padrões democráticos estritamente burgueses, exporia a risco a manutenção do excedente de exploração e de expropriação” (Idem, p. 26) típicos desse capitalismo. A configuração política que daí incorre caracteriza-se por uma forma de dominação autocrática permanente, marca constitutiva de uma burguesia débil e vacilante,

[...] como forma política da república democrática, uma ditadura de classe dissimulada com fundamento na representação, na divisão de poderes e nos direitos fundamentais dos cidadãos; como forma política dos regimes burgueses de exceção, uma ditadura de classe explícita, pela qual o poder real da minoria se organiza e se impõe sem o consentimento da maioria, garantindo pela força (coerção) a eficácia da democracia restrita (CARDOSO, 2005 p.14).

Recuperando em Florestan a reflexão de que a nossa condição colonial se modifica ao longo da história da expansão do capitalismo, para a viabilização de sua própria estabilidade e, que a manutenção dessa estabilidade é condição que garante a sobrevivência de uma forma de dominação autocrática permanente, “a sociedade de classes engendrada pelo capitalismo dependente na periferia é incompatível com a universalidade dos direitos humanos.” (Florestan Fernandes, 1980, p. 26). Modificando-se para a garantia de sua estabilidade, a dominação autocrática exercida pelas burguesias nativas, dissimulou tanto uma república democrático– democrático-representativa quanto concretizou uma ditadura de classe explícita. A revolução democrática por dentro da ordem social competitiva foi abafada, e a atualidade do capitalismo monopolista, conjecturou de forma preventiva e prolongada qualquer processo de contestação. Com efeito, como assinalou Florestan Fernandes “na medida em que a pressão direta das classes trabalhadoras e das massas populares não é o fator principal da transição [democrática], ela é determinada, regulada e contida pelos interesses das classes e frações de classe dominantes” (FERNANDES, 1980, p. 116).

Na atualidade do capitalismo monopolista ou “Imperialismo Total” (Florestan Fernandes, 2009), a investida capitalista traduz-se por “uma luta violenta pela sobrevivência e pela supremacia do capitalismo em si mesmo” (Idem, p30), expressando-se: 1) Pela organização da dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, a comunicação de massa e o consumo de massa, a transplantação maciça de tecnologia, até a adaptação de uma concepção de educação voltada para a garantia da hegemonia de um padrão de sociabilidade burguês; 2) Profundo agravamento dos impeditivos de crescimento autônomo para os países da América Latina, fazendo com que o processo de modernização, sob a influência do Imperialismo, traduza-se em uma rendição total e incondicional a todo o conjunto da existência social; 3) O estímulo dos interesses privados externos, a manutenção dos interesses privados internos, como garantia de lucratividade na exploração do subdesenvolvimento. Interessa-nos no tópico

seguinte, pensar sobre o lugar do Brasil na configuração do capitalismo-imperialismo contemporâneo.

Considerações finais

Apoiando-me em autores como Frigotto (2005), Cardoso (2005, 2007), Lima (2007) e Leher (2010) para pensar a realidade brasileira à luz da interpretação dos escritos de Florestan Fernandes, comungo da caracterização do Brasil como um país capitalista dependente. Reconheço desse modo que no capitalismo dependente, especificidade de integração do Brasil no capitalismo monopolista, a impossibilidade histórica de ruptura com o passado, reatualiza continuamente o pacto colonial, garantindo a preservação de um padrão compósito de hegemonia burguesa, recompondo no bloco no poder a manutenção de um projeto político e econômico para a periferia do mundo.

A autocracia das burguesias nacionais nos legou a inviabilidade da nação como comunidade política, impasse histórico comum da América Latina, marcadamente pela presença de uma burguesia de caráter antirrevolucionário e despótico, uma burguesia que se submete a uma dominação externa, de tal modo que a essa subordinação corresponderia uma impossibilidade de reforma do capitalismo e não de uma debilidade, salvaguardando assim um padrão superexploratório do trabalho para a garantia da sobreapropriação repartida do excedente econômico. Para Florestan (1995), o despotismo da burguesia brasileira enquanto forma de governo corresponderia a uma condição contrarrevolucionária permanente “que se engasta na tendência contrarrevolucionária do capitalismo mundial – o capitalismo monopolista da era atual” (p.29).

O desenvolvimento desigual e combinado associado ao caráter autocrático das burguesias nativas periféricas determinou as debilidades dos nossos dinamismos democráticos, herança de uma revolução nacional estancada por conveniência da expropriação monopolista do excedente econômico pelas elites das classes possuidoras, e de uma revolução democrática impossibilitada pela ação dos estratos privilegiados que sufocam o espaço histórico para o aparecimento das classes trabalhadoras. Eis o dilema crônico típico do capitalismo dependente.

Referências

- CARDOSO, M. L. Sobre a Teorização do Capitalismo Dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, O. (org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EDUFF), 2005.
- _____. Sobre as Relações Sociais Capitalistas. In LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV, 2006.
- CHINELLI, F. Florestan Fernandes: educação e compromisso com a mudança. In: FÁVERO, O. (org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EDUFF), 2005.
- COHN, A. (org.). **Florestan Fernandes** (Encontros). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008
- FERNANDES, F. **O que é revolução**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.
- _____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 2008.
- _____. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. São Paulo: Globo, 2006, 5ª ed.
- _____. **Brasil: Em Compasso de Espera**. São Paulo: HUCITEC, 1980.
- _____. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. São Paulo: Global, 4ª ed., 2009.
- _____. **Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995.
- _____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- _____. **O PT em movimento: contribuição ao I congresso do Partido de Trabalhadores**. São Paulo: Autores Associados, 1991.
- _____. **Memória Viva da Educação Brasileira**. Vol.1. Brasília: INEP. 1991.
- FRIGOTTO, G.. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In. NEVES, L.; LIMA, J. C. F. (orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ EPSJV. 2006.
- HECKERT, A. L. C. Florestan Fernandes e a Década de 1980: “tudo na vida é sério, mas nada é definitivo”. In: FÁVERO, O. (org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EDUFF), 2005.

JUNIOR, F. F. O Adeus em um olhar: a vida e a morte de Florestan Fernandes. Publicado no **Jornal Folha de São Paulo** em 28/10/2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/10/1699583-o-adeus-em-um-olhar-a-vida-e-a-morte-de-florestan-fernandes.shtml> Acesso em: 20/01/2017

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-412.

LIMA, K. R. S. Dilemas e desafios para a construção de um projeto nacional de desenvolvimento: contribuições de Florestan Fernandes. In: FÁVERO, O. (org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EDUFF), 2005.

_____. **Capitalismo Dependente e “Reforma Universitária Consentida”**: A Contribuição de Florestan Fernandes para a Superação dos Dilemas Educacionais Brasileiros. Caxambu, 2006. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 31 de maio de 2011.

_____. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

MOTA, C. G.; BOSÍ, A.; COHN, G. Florestan Fernandes, História e Histórias. In: **Revista Novos Estudos** – CEBRAP, nº 42. São Paulo: Editora Brasileira de Ciência Ltda, 1995.

SAVIANI, D. **Estudos Avançados – Florestan Fernandes e a Educação**. v 10. São Paulo. 1996.

SILVA, A. F. Florestan Fernandes e a Educação Brasileira nas décadas de 1950 e 1960. In: FÁVERO, O. (org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EDUFF), 2005.

Aspectos gerais da expansão dos cursos *online* aberto e massivo no Brasil

MIRIAM PAVANI
TÂNIA BARBOSA MARTINS

Resumo: O presente artigo tem como objetivo tratar da expansão dos MOOC no Brasil, considerando o processo de internacionalização da educação e o modo como o país vem se inserindo nesse contexto. O MOOC, do inglês *Massive Open Online Course* (Curso Online Aberto e Massivo), consiste num modelo de curso que utiliza ferramentas da Web para ajudar um grande número de pessoas a ampliar os seus conhecimentos. Os MOOC apareceram em 2008 dentro dos recursos educacionais abertos (REA). No Brasil, embora as experiências em relação à oferta de MOOC sejam incipientes, as pesquisas apontam para uma adesão das instituições de ensino superior sobre influência das experiências internacionais. Os autores que colaborarão na elaboração deste artigo são ALTBACH, P. (1992); ALTBACH, P.; KNIGHT, J. (2007), ORTI, J. (2004); SILVA JÚNIOR, J.R (2016); VAIRA (2004), M.; dentre outros. Pretende-se desenvolver o artigo em 3 partes: a primeira apresenta os MOOCs considerando as experiências internacionais; a segunda trata do processo de internacionalização da educação considerando a inserção do país nesse processo; e, finalmente, a última parte trata dos aspectos gerais da expansão dos MOOC no país considerando o arcabouço legal, as primeiras experiências e a produção do conhecimento nacional.

Palavras-Chave: Internacionalização da Educação; Ensino Superior; MOOCs.

Atualmente, os MOOC, do inglês *Massive Open Online Course* (Curso Online Aberto e Massivo, na tradução literal para o português), constituem uma nova atividade de aprendizado oferecida por instituições de ensino superior do mundo inteiro. A origem dos MOOC se relacionam com os recursos educacionais abertos (REA)¹ e, não obstante existirem várias

1 Recursos Educacionais Abertos são materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa veiculados em qualquer suporte ou mídia, que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta por licenças de direito autoral livres, tais como as do Creative Commons,

definições, estes possuem pelo menos três aspectos: Livres: qualquer pessoa se pode inscrever gratuitamente; Larga escala: suporta um grande número de participantes (cursos de larga escala); Simplicidade: é apenas necessário um professor para coordenar todas as informações que se encontram na respetiva rede (BOTTENTUIT JR, 2015).

Os MOOC têm como base a conectividade fornecida pela internet, os alunos podem estar em qualquer lugar do planeta, aprendendo por meio dos princípios da chamada “educação à distância” e “educação aberta”. Outra característica específica dos cursos MOOC é a sua escalabilidade, ou seja, a indeterminação do número mínimo e máximo de alunos inscritos para que o curso possa começar.

A ideia do MOOC surgiu em 2008 no Canadá e desde então despertou o interesse de instituições de ensino superior em todo mundo. Em 2012, o conceito se popularizou, sendo esse consagrado como o “Ano do MOOC”. Houve um “boom” de sites e instituições especializadas em aplicar este modelo de ensino a distância. (Forno e Knoll, p. 2013). No cenário internacional, observa-se que instituições em todo o mundo criaram plataformas de ensino que reúnem em um ambiente virtual cursos de diferentes formatos em todas as áreas do conhecimento, tais como: Engenharia e Gestão do Conhecimento, Ciência da Computação, Educação, Informática, Ensino de Ciências, dentre outras.

Tais atividades parecem promissoras no mercado educacional na medida em que as instituições de ensino superior em todo o mundo promovem parcerias e passam a oferecer cursos de diferentes e prestigiadas instituições.

No Brasil há várias instituições que aderiram aos MOOCs: a Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Brasília (UnB). Também realizam cursos de MOOC o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), a Fundação Getúlio Vargas (FGV), as Pontifícias Universidades Católicas de São Paulo (PUC-SP) e do Rio de Janeiro (PUC-RJ), a Universidade Federal

permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos, bem como de softwares livres e formatos abertos de edição, facilita o acesso e a reutilização potencial dos recursos publicados digitalmente. Os REA podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, softwares, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica, que possa apoiar o acesso e a produção de conhecimento. (Santana, B. ROSSINI, C. PRETTO, N D L. Recursos Educacionais Abertos, práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo: Salvador, 2012, p. 38)

de Campina Grande (UFCG) e a Universidade Anhembi Morumbi (BOAL e STALLIVIERI, ano 2015, p. 8).

Apesar do desenvolvimento recente das pesquisas sobre MOOC, o panorama geral é de questionamentos de várias ordens, com destaque para indagações sobre os processos de implantação e funcionamento dos MOOC, sobre as parcerias estabelecidas com as instituições no exterior, as intencionalidades das instituições de oferecer MOOC, o valor econômico que as IES podem ter com os MOOC, o abandono do professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo desse texto não é responder a todas as indagações mencionadas, mas tratar da expansão dos MOOC no Brasil considerando o processo de internacionalização da educação e o modo como o país vem se inserindo nesse contexto.

Internacionalização da educação e os mooc no brasil

Atualmente, o modelo tradicional de Universidade forjada nos moldes “(...) alemão ou humboldtiano, constituído a partir das ideias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher – liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, e enciclopedismo (...)” (SGUISSARDI, 2011, p. 275), passa por ressignificação dos seus objetivos sociais e econômicos e alterações estruturais e de sua gestão.

As transformações mencionadas são materializadas por notícias propagadas pelos meios de comunicação, indicando uma redefinição dos caminhos a serem percorridos pela universidade, refletindo em novos arranjos no ensino superior no Brasil e no mundo. Essa afirmação é corroborada pela divulgação de aquisições bilionárias, fusões e expansões de grandes empresas educacionais. Reportamo-nos ao informado pela Folha de São Paulo, em 29/06/2016, “(...) a rede de ensino privado Kroton Educacional e a Anhanguera Educacional anunciaram fusão entre as operações das duas empresas, criando um gigante mundial do setor. A operação envolvendo ações está avaliada em cerca de R\$ 5 bilhões”.

Podemos destacar ainda outras aquisições a exemplo da fusão acima, por exemplo, o grupo americano proprietário da Anhembi Morumbi que ao adquirir as Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU por R\$ 1 bi, passa a ser detentora da soma de mais de 200 mil alunos no país (Oscar, 2013).

Diante do cenário em que se inauguram essas transformações no ensino superior, tais mudanças revelam nitidamente uma perspectiva mercadológica

do sistema educacional, tanto no que diz respeito ao cenário nacional quanto no panorama internacional. A mercadorização (SANTOS, p. 11) da universidade se dá sob o endosso do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC), essa última criada oficialmente em janeiro de 1995, objetivava a regulamentação relativa a três tipos de trocas comerciais: mercadorias, serviços e propriedade intelectual. Sob a alegação de que os serviços significavam uma parcela representativa de crescimento na economia global, era premente que fossem aprovadas normas regulamentadoras que disciplinassem as atividades de serviços.

Assim, no ano 2000 um acordo sobre comércio de serviços foi proposta pela OMC – Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS). As pressões exercidas sobre o Brasil e outros países dentre eles China, Índia e África do Sul conduziram esses países membros da OMC a adesão ao AGCS. Destaque-se que como serviços, estava aí incluída a educação, dentre outros, a saber: comunicação, engenharia, saúde, meio ambiente, turismo e viagem, lazer e “outros serviços”. (CHIZZOTTI, 2014 p.907).

Desse modo, o fenômeno – da mercadorização do ensino – manifesta-se com agudez no contexto nacional e internacional, juridicamente chancelado por organismo internacional, afiançado pelo AGCS. A transformação para a educação superior que importa ressaltar, tendo em vista a adesão pelo Brasil ao AGCS, foi a adoção da educação privada pelo setor financeiro, convertendo-se a educação a partir de então em “(...)commodity que atrai capitais, mobiliza uma rede de distribuição para atender uma demanda emergente” (SANTOS, 2014, p. 910). Outra consequência, além da já mencionada mercantilização, é a “(...) internacionalização da oferta com a penetração de grandes corporações multinacionais em países menos desenvolvidos” (OLIVEIRA, 2009, p. 740).

É nesse contexto que o país está se internacionalizando.

Corroborando com as intencionalidades de expansão e de internacionalização da educação as políticas adotadas internamente, nesse sentido, a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Especificamente as metas 12 e 14 sinalizam as políticas de internacionalização:

Meta 12: Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

Meta 14: Elevar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores; Expandir financiamento via agências oficiais de fomento; Expandir a oferta de cursos EAD; Reduzir as desigualdades étnico-raciais e favorecer o acesso; Interiorizar a Pós-Graduação *stricto sensu* (doutorado); Internacionalização da pesquisa e da pós-graduação (BRASIL, 2014, p. 74,77-78)

Para operacionalizar as ações delineadas no Plano Nacional de Educação, particularmente quanto à internacionalização a que se refere as metas 12 e 14, foi promulgado o Decreto n. 7642 de 13 de dezembro de 2011 que instituiu o Programa Ciências sem Fronteiras cujo escopo era o de “propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência” (SILVA JR. E KATO, 2016, p. 144).

De acordo com a política interna por meio do Plano Nacional de Educação e do incentivo do decreto n.7642 de 2011 – Ciências sem Fronteiras é que a agenda de internacionalização foi definitivamente consolidada no Brasil.

Nessa conjuntura de transformações globais, políticas implantadas na década de 1990 – o fomento para que o setor privado se expandisse – e todo este contexto refletindo sobre a educação superior resultou na expansão quantitativa e instituições e de matrículas estudantis e por imposição de organismos internacionais – Banco Mundial. Objetivando que países periféricos pudessem se integrar ao desenvolvimento da economia mundial globalizada determinou o cumprimento de quatro requisitos que deveriam nortear as políticas públicas do setor educacional: fim da gratuidade da educação superior pública; a diferenciação institucional; encorajar as iniciativas do setor privado; abrandar regulamentos e normas oficiais (SGUISSARDI, 2009).

Notório que a partir dessas exigências impostas, a postura do Banco Mundial é que a educação superior não deve ser entendida como bem público. A implantação das premissas neoliberais ocorreram a partir dessa reorientação nas políticas locais em relação à educação superior resultando em processo de privatização e mercadorização da educação superior. Como resultado dessa política, além da expansão quantitativa de instituições, de matrículas estudantis, ocorreu também a internacionalização, aumento da oferta de serviços virtuais e de educação a distância (GOERGEN, 2010, p. 905).

Inserido nessa lógica de mercado baseado no maior lucro os MOOC contribuem diminuindo os custos de capital humano, considerado oneroso ao estabelecimento de uma IES, “[...] é muito caro você oferecer ensino, principalmente ensino de nível superior, não é barato. O custo que você tem por aluno é alto [...]”. (GOTO, 2015, p. 62). Nesse sentido, os MOOC concorrem para a redução de custos de infraestrutura tendo em vista que uma vez organizada as bases de uma IES a mesma organização pode ser aproveitada, pois os MOOC atuam como complemento as aulas, “[...] uma mesma infraestrutura pode atingir mais estudantes, diminuindo o custo por estudante” (GOTO, 2015, p. 64).

Pressionadas por essa nova lógica de mercado, as universidades acuadas perante o novo cenário mundial são obrigadas a orientar-se por uma nova necessidade, a de sobrevivência. Internacionalizar significa, portanto, pertencer a essa nova realidade mundial e por consequência, disputar com os mesmos níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior, nacionais e estrangeiras (STALLIVIERI, 2009).

Nessa perspectiva de transição de modelos econômicos que os *massive open on line courses* (MOOC) se tornam colaboradores nesse processo de mundialização da educação. Assim é que nesse movimento de globalização que se inserem os MOOC como consequência, tem-se um progressivo aumento da tecnologia no contexto da educação, por meio de softwares educativos, e pelo recurso da educação a distância.

Temos estudos realizados com 179 alunos, de 44 países, matriculados em cursos online da plataforma Coursera, apontam no sentido de que de que os “(...) MOOCs favorecem a disseminação do conhecimento em grande escala e influenciam o processo de internacionalização, pois oportunizam a rápida aproximação de pessoas de diferentes origens e culturas” (BOAL e STALLIVIERI, 2015, p. 1). Assim, neste movimento de “fabricar” cidadãos para um mundo globalizado e interligado é que os MOOC se inserem.

No Brasil as iniciativas de curso na modalidade a distância por meio dos MOOC começam a surgir. Conforme já mencionado algumas grandes universidades brasileiras disponibilizam cursos de MOOC – ITA, FGV, PUC-SP, PUC-RJ, UFCG e UAM – Zanini (2016, p. 48) assinala outras iniciativas como o PADEC (Programa de Apoio ao Desenvolvimento Cultural dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro), iniciativa realizada em parceria com a Secretaria de Articulação Institucional, o programa destina-se a formar inicialmente 390 alunos, a meta é atingir 2 mil cursistas. Por meio do PADEC, será oferecido curso de formação de gestores públicos e agentes culturais na

modalidade MOOC e será acompanhado por tutores, professores e equipe pedagógica.

A partir de levantamentos realizados na literatura nacional e internacional é possível asseverar o papel relevante que os MOOC ocupam dentro da gestão universitária, atuando como modo de visibilidade/reforço da marca ou funcionando como mostruário para seus cursos e a partir desse novo arranjo se articula para atrair novos clientes (alunos). Porém, podemos afirmar que o fenômeno acima ocorre quando a IES já está estabelecida no mercado, pois, em sentido contrário, os MOOC não colaboram para transposição de barreiras para entrada no mercado uma nova IES, ou seja, o MOOC colabora como facilitador para aquela IES que já está inserida no mercado (GOTO, 2015, p. 63).

Corroborando com Goto (2015) a afirmação de Altback (2014) “Não quero sugerir quaisquer motivações perversas por parte da comunidade MOOC. Mas creio, sim, que é importante apontar que esse emergente e poderoso movimento educacional fortalece a cultura acadêmica hoje dominante, talvez tornando mais difícil que vozes alternativas sejam ouvidas.”

Assim, as universidades inseridas na lógica de mercado são obrigadas a fazer escolhas – sobreviver ou desaparecer –, nesse cenário buscam a todo custo a internacionalização representada por mobilidades de currículos, de programas de ensino e de cursos, retratado principalmente por meio da educação a distância. Outra forma de internacionalização é a mobilidade de estudantes, sob a forma de consumo da educação no país estrangeiro (*consumption abroad*) “A educação superior tornou-se um campo competitivo de disputa pelo mercado estudantil. Em 2005, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia receberam mais de 25 bilhões de dólares graças à mobilidade estudantil” (CHIZZOTTI, 2014, p. 913). Ainda há o modo de internacionalização sob o aspecto da mobilidade institucional como presença comercial em outro país (*commercial presence*), isso quer dizer que a empresa estrangeira cria filiais ou sucursais, franquias ou subsidiárias em território de outro país para prestar serviços (CHIZZOTTI, 2014).

Tensões e controvérsias crescentes se instalam entre pesquisadores quando o assunto é internacionalização da educação e a forma como essa acontece. Destacamos a importância de se conceber o conceito de internacionalização para além de uma perspectiva minimalista, estritamente instrumental e estática, a exemplo dos modos como ocorrem na procura de financiamento externo para programas de estudos no exterior, intercâmbio internacional de estudantes, realização de pesquisas internacionalmente. Urge compreender internacionalização

de forma multifacetada, constituída por ilimitado alcance, dirigida por políticas e que transpassa a vida, a cultura, o currículo, o ensino assim como atividades de pesquisa, da universidade e seus membros (BARTELL, 2003, p. 46).

Não se pode perder de vista o caráter de educação como direito e como necessidade intrínseca ao indivíduo, direito universal e fundamental para desenvolvimento da cidadania.

Aspectos gerais da expansão dos MOOC no Brasil

A partir dos levantamentos realizados na literatura nacional e internacional é possível afirmar que a produção acadêmica sobre MOOC no Brasil ainda é bastante reduzida, sendo que as áreas do conhecimento sobre as quais resultaram nas pesquisas foram áreas como: Engenharia e Gestão do Conhecimento, Ciência da Computação, Educação, Informática, Ensino de Ciências, dentre outras. Percebe-se também que existem poucos estudos sobre o enfoque que proceda a uma análise de cunho político e econômico de inserção dos MOOC no país, bem como posturas críticas coerentes a respeito dos MOOC no sentido de sua efetiva contribuição para o sistema educacional, comprovando-se assim, um momento de explorar esse hiato.

Denota-se em muitos trabalhos uma relação intensa entre MOOC e REA tanto na literatura nacional como na literatura internacional. No que se refere à produção internacional, esta é bastante expressiva, tal fato se justifica por ser os MOOC um esforço liderado pelos Estados Unidos e a maioria dos cursos disponíveis até agora vêm de universidades estadunidenses ou de outros países ocidentais. O MOOC foi objeto de pesquisas e investigações desenvolvidas primeiramente nos EUA, já que os principais provedores estão também nos países tecnologicamente avançados. A tecnologia em uso foi desenvolvida no Vale do Silício, Kendall Square, em Cambridge, Massachusetts, e em outros hubs de inovação de tecnologia da informação. Destaque-se ainda que conforme dados do censo 2014 da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), os cursos massivos ocupam apenas 1% das iniciativas de EaD no Brasil, enquanto nos Estados Unidos e Europa esses cursos são amplamente disseminados.

Na literatura nacional se percebe uma escassez de trabalhos que priorizem a avaliação dos cursos de MOOC em relação aos métodos e às relações de ensino e aprendizagem. A percepção do professor também é negligenciada, como mostra o estudo de cunho internacional de Ross et all (2014, p. 58). Podemos afirmar que no âmbito nacional as pesquisas sobre a temática MOOC contam com uma tendência ao alargamento, tendo em vista que os MOOC são

considerados pela literatura nacional e internacional como uma “tecnologia emergente”. Assim, relativos aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, períodos em que a pesquisa se realizou, respectivamente, 4, 3, 10 e 9 trabalhos, portanto, há um crescimento das pesquisas nos últimos dois anos, 2015 e 2016.

Com a finalidade de balizar uma classificação a partir dos objetivos dos autores dos trabalhos pesquisados, concluídas as leituras dos resumos e em alguns casos dos artigos na íntegra, foram relacionados alguns temas e subtemas comuns aos trabalhos nacionais e internacionais. A partir dos trabalhos pesquisados observamos que alguns temas foram comuns em ambas literaturas, como por exemplo, recursos educacionais abertos (REA), direitos autorais, ensino-aprendizagem, ambientes virtuais de aprendizagem, conectivismo, e outros temas que não foram encontrados na literatura nacional, a exemplo do tema docência, e instituições de ensino superior, perspectiva do aluno.

Chama atenção a ausência de estudos na literatura nacional sob a perspectiva do papel do professor como elemento essencial, quer seja planejando ou assistindo aos cursistas no processo de ensino aprendizagem de um curso de MOOC, novamente essa conclusão denota o caráter incipiente das pesquisas no território nacional. Corroborando tal constatação evidenciam-se pesquisas cujo objeto é a preocupação com a criação de ambientes educacionais e tecnológicos para dispositivos móveis, por exemplo.

No site da CAPES – Banco de Dissertações e teses – foram encontrados estudos de casos buscando avaliar a qualidade da informação em cursos massivos (MOOC), (BIAGIOTTI, 2016, p. 11), no mesmo sentido que Biagiotti (2016), Oliveira (2015, p. 6), também por meio de um estudo de caso procedeu ao exame de um Curso Massivo Aberto Online (MOOC), sobre Anatomia baseado em estilos de coaprendizagem. O objetivo do estudo foi resolver o problema do acesso à educação para centenas ou milhares de pessoas com estilos de aprendizagens diferentes, por meio do desenvolvimento de um website que permitia aos alunos escolherem qual estilo de coaprendizagem gostariam de utilizar, proporciona-se autonomia e flexibilidade através da interatividade e redundância do conteúdo, possibilitando o acesso de várias formas e formatos. Souza (2016, p. 8) também se utiliza de um curso de MOOC para o ensino do curso “Origens da vida no contexto cósmico”. No mesmo sentido, utilizando-se de um curso de MOOC para estudar histologia Candido (2013, p. 8), utiliza de recursos como a realidade aumentada em aplicação educacional em Histologia de um curso de medicina, assim se denota que cada vez mais se

adota o formato MOOC para o ensino e aprendizado nas mais diversas áreas do conhecimento. Ainda, há que se mencionar estudos que focam o desenvolvimento de recursos multimídia com o objetivo de suprir a carência de material em vídeo de qualidade (VIEL, 2013, p. 8), dentre outros.

Ebone (2015, p. 11) aplica um modelo para selecionar uma plataforma para MOOC; foi utilizado o modelo QSOS (Qualification and Selection of Open Source). A importância deste estudo se deve à preocupação pelo fato de os MOOC necessitarem de um ambiente virtual adequado que comporte uma diversidade de pessoas sem limites e com qualidade de aprendizagem. A pesquisa, portanto, tem a finalidade de “(...) apresentar critérios para avaliar e selecionar uma plataforma virtual capaz de atender todas as necessidades de um MOOC e que seja adequada para implantação em uma instituição de ensino superior” (EBONE, 2015, p. 25).

Silveira (2016, p. 8), se propôs a analisar os aspectos tecnológicos e metodológicos da construção de um curso de Educação Financeira Escolar na metodologia MOOC – *Massive Open Online Course*, assim procedeu também a avaliação de um curso com o tema Inflação, com viés voltado à Educação Matemática. O objetivo da proposta foi a construção de um curso na metodologia MOOC, respaldado em leituras e análises sobre o Design Instrucional e Design Gráfico.

Posicionando-se criticamente a respeito da proposta de que os cursos a distância são vistos como uma das grandes promessas do desenvolvimento da autonomia do cursista, Andrade (2013, p. 8) se propôs na avaliação de “(...) ambientes virtuais de aprendizagem REDU, MOODLE e MOOC, a efetividade do uso pedagógico de ferramentas integradas da web 2.0 e seu impacto na colaboração, autonomia e autoria do aluno”. Conforme o autor menciona, com a conclusão da pesquisa, de fato existe a necessidade de que os ambientes virtuais de aprendizagem sejam melhores planejados para que a autonomia, a autoria e a colaboração dos cursistas possam ser efetivamente estimulados na educação a distância.

Souza (2015, p. 5) propôs um MOOC de Geometria para o ensino básico, para isto empregou um software de Geometria Interativa (GI) utilizou também mídias como áudios, vídeos e animações, o objetivo do trabalho foi o de examinar causas relativas a conteúdo e ao formato de apresentação do curso que tenham impacto na motivação dos alunos. Desse modo, de acordo com a pesquisa, podemos afirmar que motivação do aluno possui relação direta com a continuidade do curso até seu final, preocupação relevante tendo em vista que o abandono dos cursos de MOOC pode chegar a 90%.

Com uma preocupação voltada para a efetividade da aprendizagem de um conteúdo fornecido por meio de um curso de MOOC, Moreira (2016, p. 13) se propõe a debruçar-se sobre o desenvolvimento de um modelo didático orientado para cursistas de MOOC com o objetivo de maximizar o aproveitamento e a assimilação de conhecimentos disponibilizados por intermédio desses cursos. Em relação à relevância do estudo não ficou claro se o objeto de maximização do aproveitamento e a assimilação do conhecimento foi de fato atingida.

Yamamoto (2016, p. 11), avalia a interferência da metodologia ativa da aprendizagem no desempenho de estudantes universitários para atingir a aprendizagem significativa. A questão colocada pela pesquisadora foi se a metodologia ativa de aprendizagem – sala de aula invertida – utilizando-se do MOOC tem o poder de interferir no desempenho no processo de aprendizagem e ensino.

Goto (2015, p. 11), avalia o impacto que os MOOC podem causar nas instituições de ensino superior; para tanto realiza avaliação da dinâmica da competição no ambiente de ensino concluindo que os MOOC tendem a criar um ambiente de competição e rivalidade entre as instituições de ensino por aumentar a busca/retenção de bons docentes. Acrescenta ainda que os MOOC agregam visibilidade à IES (Instituição de Ensino Superior), aumento de sua função social e elevação do padrão da qualidade de ensino (GOTO, 2015, p. 121).

A avaliação das potencialidades e limitações no que diz respeito às arquiteturas pedagógicas na construção de um curso no formato MOOC com destaque para o conectivismo com pretensões de ser uma teoria de aprendizagem é a preocupação dos estudos de Marques (2015, p. 22). Como resultado do estudo, Marques (2015) lança luz sobre a possibilidade de criação de novas categorias de classificação pedagógica para MOOC, para além do conectivismo; menciona ainda que tendo em vista que os estudos ainda são incipientes quando o assunto é MOOC, é temerário afirmar que o formato (MOOC) se assenta na teoria conectivista.

Nesse sentido é importante destacar os contornos normativos legais que amparam a educação com destaque para a educação a distância. A base legal da educação brasileira experimentou duas grandes transformações a partir da redemocratização do país em 1995: a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº.9394 de 23/12/ 96) (MORHY, p. 32). A nova LDB erigiu os princípios insculpidos na Constituição Federal, igualdade, liberdade, pluralismo,

gratuidade da educação pública, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática. Além disso, lançou as bases legais da educação a distância para todos os níveis e modalidades de ensino; garantia de qualidade, qualificação docente e avaliação sistemática; dissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão em instituições de educação superior não universitárias. (MORHY, sem menção sobre o ano, p. 32). Concretiza-se deste modo, a aplicação da ordem constitucional num conjunto de regras processuais, leis, decretos e portarias, enfim, uma legislação infraconstitucional que dependem, numa via de mão dupla, de uma ligação viva com o sentido constitucional.

Foi por meio do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, que a educação a distância foi regulamentada, ou seja, podemos dizer que esta modalidade passou a existir oficialmente.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 estabeleceu em seu art.80: "O Poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada". Seguiram-se outros dispositivos legais (Decreto nº.2.494 de 10/fev/1998; Decreto No.2.561 de 27/abril/ 1998 e portarias) regulamentando a educação a distância. Nos últimos tempos, o MEC autorizou as instituições de educação superior a ministrarem 20% do currículo de graduação de forma não presencial. Vivemos, assim, uma nova era em matéria de EAD, com grandes horizontes. (MORHY, sem menção sobre o ano. p.41)

No mesmo sentido, a LDB nas disposições do artigo 87, incisos II e III, das Disposições Transitórias, ratifica a formação continuada vinculado com a EAD, deliberando que os municípios e, conseqüentemente, o Estado e a União, deverão “prover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” e “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”. Na educação básica, especificamente sobre o ensino fundamental, que é presencial, o ensino a distância deve servir como complemento às atividades de aprendizagem desempenhadas ou em situações emergenciais.

De algum modo, mesmo que por vias subliminares, podemos afirmar que os MOOCs também receberam algum contorno legislativo. Santos (2011) citada por Mattos (2015) afirma que o tema Recursos Educacionais Abertos despontam na legislação brasileira com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo hiato de tempo

para ser aplicado é de 2011 até 2020. Tendo em vista a internacionalização discutida acima, a pesquisadora apresenta ocorrências de cooperação internacional com o uso de REA, destacando a *Open University* do Reino Unido (*OpenLearn* e *OLnet*); a Universidade Federal Fluminense (UFF), com a *OpenLearn* e a *Open Society Foundation*, dos Estados Unidos da América; que fomentaram o uso dos recursos educacionais no Brasil.

Considerações finais

As transformações sociais levam a educação superior pública a torna-se, em preocupante medida, uma instituição de prestação de serviços, regida pelas leis do mercado. De um lado a educação superior atrelada ao mundo econômico e empresarial, e de outro, educação entendida como bem público e direito de todos.

Acreditamos que não seja possível frear a marcha neoliberal, mas o Estado não poderá deixar de responsabiliza-se por uma educação pública de qualidade como um direito de todos. Por mais que a pressão dos organismos multilaterais sobre políticas internas pese, não se pode perder de vista as peculiaridades culturais e sociais de cada nação que no processo de internacionalização é mitigada em prol da rentabilidade e de lucro cada vez maior.

Referências

- ALTBACH P. G. **International Higher Education**. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cursos-massivos-abertos-online-tem-um-aspecto-neocolonialista>>. Acesso em: 27 mar 2017
- BARIN, C. S., BASTOS, F. P. Problematização dos MOOC na atualidade: Potencialidades e Desafios. **CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação**. V. 11 Nº 3, dezembro, 2013.
- BARTELL, M. **Internationalization of universities: A university culture-based framework**. Higher Education. Manitoba, Winnipeg, 2003, p. 37-52.
- BIAGIOTTI, B. A. **Avaliação da qualidade da informação de Cursos massivos: um estudo de caso do telelab**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- BOAL, H. M. C. e STALLIVIERI, L. **Os Moocs e o Processo de Internacionalização das Instituições de Ensino Superior**. XV Colóquio

Internacional De Gestão Universitária – CIGU Desafios da Gestão Universitária no Século XXI Mar del Plata – Argentina 2, 3 e 4 de dezembro de 2015.

BOTTENTUIT JR, J. B. **Cursos online abertos e massivos (MOOCs):** possibilidades de formação continuada a distância. TICs e EAD em foco V.1, Nº 1, 2015

BRASIL. República Federativa do. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

CANDIDO, R S. **Desenvolvimento de Aplicações Educacionais com Realidade Aumentada para um Curso Aberto Massivo Online de Histologia.** 2013. 95 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: Universidade Federal de Itajubá, Itajubá

CHIZZOTTI, A. Educação Superior e o Mercado de Serviços Educacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01 jan/abr. 2014 ISSN: 1809-3876 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br//index.php/curriculum/article/view/19791/14723>. Acessado em 08 abr 2017.

CUNHA, J. Kroton aumenta oferta e conselho da Estácio diz que aceita fusão. **Jornal Folha de São Paulo.** Mercado, 01/07/2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/07/1787560-kroton-aumenta-oferta-e-conselho-da-estacio-diz-que-aceita-fusao.shtml>>. Acesso em: 08 de abr 2017.

EBONE, D. S. **Avaliação e Seleção de Plataforma para Cursos Online Abertos e Massivos em Instituições de Ensino Superior.** 2015. 105 F. Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis

FORNO, J. P. D. e KNOL, G. F. Os moocs no mundo: um levantamento de cursos online abertos massivos. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 178-194, set./dez. 2013.

GIOLO, J. A Educação a Distância e a Formação de Professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. acesso em 7 out. 2016.

GOERGEN, P. Educação Superior na Perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul.-set. 2010 905 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 13 abr.2017

GOTO, M. M. M. **O impacto dos MOOCs (Massive Open Online Coursers) nas instituições de ensino superior:** um estudo exploratório. 2015 199 f. Mestrado em Administração Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo

MARQUES, P. F. **Massive Open Online Course (Mooc): Uma Análise de Experiências Pioneiras.** 2015 91 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOREIRA, E. S. “**Guia Didático- Metodológico para Aprendizagem e Memorização dos Conhecimentos Disseminados nos Moocs – Massive Open Online Courses**” 2016 undefined f. Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia

MORHY, L. Brasil – **Universidade e Educação Superior. Universidade no Mundo.** Universidade em Questão – Vol.2. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9419/1/CAPITULO_BrasilUniversidadeEducacaoSuperior.pdf>. Acesso em: 9 abr 2017.

OLIVEIRA, D. P. **Desenvolvimento e Avaliação de um Curso Aberto Massivo online sobre Anatomia baseado em Redundância, Interatividade e Estilos de Coaprendizagem.** 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências) Universidade Federal de Itajubá. Itajubá. São Paulo.

OLIVEIRA, R. P. A Transformação da Educação em Mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OSCAR, N. Grupo americano, dono da Anhembi Morumbi, compra FMU por R\$ 1 bi. **O Estado de São Paulo.** Economia B11, 23 ago. 2013

ROSS, J.; et all. **Teacher Experiences and Academic Identity:** The Missing Components of MOOC Pedagogy – MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Vol. 10, No. 1, March 2014. Disponível em: <http://jolt.merlot.org/index.html>. Acessado em 15 abr 2017

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 8 abr 2017.

SANTOS. A. I. **Open Educational Resources in Brazil:** State-of-the-art, Challenges and Prospects for Development and Innovation. Moscow: UNESCO.

SCHOELLER, I. D. **Elaboração, Aplicação e Avaliação de um Curso Online Aberto e Massivo (MOOC) Interdisciplinar entre Física e Matemática** 01/11/2016 110 f. Mestrado Profissional em Ensino de Física – PROFIS Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Santa Catarina

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

_____. **Universidade no Brasil:** dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/341.pdf#page=277>>. Acesso em: 9 abr 2017

SILVA JR, J. R., KATO, F. B. G. **A Política de Internacionalização da Educação Superior no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)** Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP v.2 n.1 p.138-151 jan./abr. 2016 ISSN 2446-9424.

SILVEIRA, L. F. Da. Mooc **Na Educação Financeira:** Análise e Proposta de Desenvolvimento. 2016. 92 F. Mestrado Profissional em Educação Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal e Juiz De Fora, Juiz de Fora

SOUZA, M. J. G. **Mooc de Geometria:** Discussões e Proposta de um Modelo para a Educação Básica. 2015 32 F. Mestrado em Ciência da Computação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo

SOUZA, R. D. **Origens da vida no contexto cósmico:** estudo sobre o desenvolvimento de MOOC em Astronomia. 2016. 89 f. Mestrado Profissional em Ensino de Astronomia Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo

STALLIVIERI, L. **Estratégias de Internacionalização das Universidades Brasileiras.** Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

VIEL, C. C. **Objetos De Aprendizagem Multimídia Provenientes da Captura Ubíqua de Apresentações Multimodais:** Produção, Interação e Análise. 2013 72 F. Mestrado em Ciência da Computação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos

YAMAMOTO, I. **Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes.** 2016 101 f. Mestrado em Administração Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo.

ZANINI, J. M. **O MOOC (Massive Open Online Course) e o Ensino de Biologia.** 2016. 134 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Título de Bacharel em Ciências Biológicas) – Escola Superior de Agricultura “Luis de Queiroz”, Piracicaba, 2016.

Financiamento e trabalho docente na educação superior pública brasileira: arremate de um projeto de mercantilização

SAVANA DINIZ GOMES MELO
LUCIANA CRISTINA NOGUEIRA HONÓRIO RODRIGUES

Resumo: Este artigo discute o financiamento das universidades federais brasileiras e suas implicações sobre o trabalho docente a partir de 2003, quando se verificou um crescimento em larga escala do acesso à educação superior no Brasil, por meio de políticas públicas focalizadas – como o Programa Universidade para Todos, os Planos de Reestruturação e Expansão das universidades Federais, e o Fundo de Financiamento Estudantil –, ao lado de sucessivos cortes orçamentários e outras medidas que alteraram substancialmente as condições de trabalho docente nas universidades. O estudo se baseia em pesquisa documental que envolve legislações nacionais, documentos do governo federal, documentos do Banco Mundial e de instituições de fomento, com foco sobre normativas, diretrizes e recomendações dirigidas ao financiamento das universidades e ao trabalho docente. Envolve, também, publicações sindicais e de outras organizações que informem sobre os temas do estudo. O objetivo é capturar o sentido das políticas de financiamento educacional em curso em âmbito nacional. Conclui-se que as políticas empreendidas apontam para o arremate de um profundo processo de mercadorização da educação superior no país que atinge visceralmente o direito à educação e o trabalho docente universitário.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Políticas de Financiamento; Trabalho Docente Universitário; Mercadorização.

Este artigo discute o financiamento das universidades federais brasileiras e suas implicações sobre o trabalho docente. O recorte temporal recai sobre o período de 2003 a 2016, quando se verificou um crescimento em larga escala do acesso à educação superior no Brasil, ao lado de crescente mercantilização, sucessivos cortes orçamentários e outras medidas que alteraram substancialmente as condições de trabalho docente nas universidades.

O estudo, que possui caráter preliminar em um estudo em curso, que nessa etapa é pautado em pesquisa documental, envolvendo legislações e

documentos nacionais, documentos do Banco Mundial e de instituições de fomento, com foco sobre o financiamento das universidades e o trabalho docente, envolve também, algumas publicações da mídia, de organizações sindicais e de outras organizações que tratem dos temas do estudo.

O objetivo é discutir e apontar o sentido das políticas de financiamento da educação superior no Brasil e seus efeitos sobre o trabalho docente. Para tanto, o texto se organiza em três partes: a primeira busca apontar e problematizar o tema com os elementos mais relevantes acerca do contexto em que se insere o objeto de estudo e das motivações para adoção das políticas a seu respeito; a segunda parte sintetiza as principais políticas e medidas implementadas no período estudando, evidenciando as especificidades de cada chefe do Estado Nacional; a terceira parte reúne apontamentos sobre os efeitos dessas políticas sobre o trabalho docente universitário.

O contexto em que se insere o objeto de estudo e das motivações para adoção das políticas a seu respeito

Entre os vários problemas históricos que marcam as políticas públicas de corte social no Brasil, o financiamento da educação constitui um dos mais profundos e duradouros, e se relaciona diretamente, com o próprio caráter do Estado moderno e suas contradições, expressos no movimento de avanços e/ou recuos do direito à educação o país. Em meio a esse processo, o financiamento da educação superior pública possui suas particularidades e constitui-se em um dos principais desafios (CHAVES, AMARAL, 2014). Esse quadro é agravado a partir da década de 1990, quando uma série de medidas dirigidas à educação superior que alteraram seus fins, sua estrutura, organização e processos, impuseram graves consequências ao direito à educação, à qualidade da produção do conhecimento e da formação de profissionais para o país.

A edição de medidas estratégicas que implicaram em expansão e profunda mercantilização da educação superior, como a redução dos investimentos públicos, e a defesa da diversidade das fontes de financiamento foram pontos centrais na reforma da educação superior adotada no país, no período (CHAVES, 2015), enquanto a prioridade para os investimentos dos recursos da União se dirigiam para outros fins.

O fenômeno de mercantilização no Brasil acentua-se no final da década de 1990, segundo Carvalho (2013), com o processo de globalização e de disseminação das tecnologias de informação, e em decorrência desse processo as

empresas educacionais passam a adotar novas estratégias, devido à concorrência acirrada ocasionada pela recente expansão do ensino superior neste período.

Pode-se afirmar que tal fenômeno tem impulso com a reforma estrutural do estado brasileiro, consubstanciada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro, (BRASIL, 1995), que vem sendo cristalizada e ampliada, sob o impulso dos sucessivos chefes de Estado do país.

Tal reforma do Estado, defendida como nova racionalização e modernização, preceituou a privatização de empresas públicas, e teve como ponto importante as iniciativas de desregulamentação da administração federal, e conseqüentemente da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais descentralizado, acarretando em conseqüências para a educação. (MELO, 2002; OLIVEIRA, 2009)

Não obstante, vale destacar, o processo de privatização da educação superior tem sua origem anterior à década de 1990. O primeiro momento de crescimento do setor privado sobre o público no Brasil deriva dos tempos da ditadura militar (1964-1984), em que a situação política daquele período requereu ajustes na educação superior, o que foi feito pela reforma universitária outorgada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Tal legislação intensificou a atuação do então Conselho Federal de Educação (CFE), com forte composição privatista, que propiciou facilidades em decorrência de incentivos fiscais e tributários para a abertura de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, acarretando ao final da ditadura militar, um aumento significativo das matrículas privadas ante as oferecidas nas IES públicas. (MANCEBO, VALE e MARTINS 2015).

O segmento privado neste período era composto de um conjunto de IES confessionais e comunitárias, sem fins lucrativos, já que nesta época não se previa juridicamente a existência de empresas educacionais, como na atualidade. (CARVALHO, 2013).

A privatização da educação superior e sua expansão, segundo Mancebo, Vale e Martins (2015), ocorrem em sintonia e para o atendimento das mudanças contemporâneas decorrentes da produção e valoração do capital, e da reestruturação produtiva que teve seu início no Brasil a partir da década de 1980. Para essas autoras, esse processo vem sendo organizado e estimulado por meio da reforma gerencialista do estado brasileiro capitaneada à época pelo então ministro da Reforma do Estado, Bresser Pereira, em 1995, como já citado.

Essa análise é também abraçada por Chaves (2010) que situa essas reformas impostas pelo ajuste global do capitalismo e afirma que estas ocasionaram a abertura ilimitada ao mercado e a reorganização do espaço social, mediante sua própria racionalidade dando início a um movimento de reconfiguração das esferas pública e privada, atingindo diretamente a educação em geral e mais especificamente a educação superior. Segundo a autora, essas reformulações e ressignificações no campo do Estado e da educação brasileiros, e que se fazem presentes em outros países da América Latina são influenciados externamente, pois partem de orientações de organismos internacionais

[...] impõe uma ressignificação ao processo educativo, no campo das concepções e das políticas, cuja expressão maior, na América Latina, se concretizou nos anos 1990, a partir de um movimento reformista, orientado pelos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. (CHAVES, 2010 p.484).

Nesse mesmo sentido, salientam Chaves e Amaral (2014), em decorrência das diretrizes propaladas pelos organismos internacionais, foram realizadas mudanças no financiamento e na gestão da educação superior no Brasil, em conformidade com as orientações destas instituições, visto que esse adequamento era pré-requisito para governantes pleitearem recursos financeiros internacionais, no intuito de manterem suas economias com certo grau de estabilidade. Pela via de empréstimos, esses organismos induziram e seguem induzindo reformas nos distintos países.

O arrojo dessas reformas que atentavam contra direitos e garantias inscritos na Constituição Federal de 1988 era justificado pela necessidade de modernização do país, que requeria força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva, naquele momento, mas que tinha como meta a expansão e a desertificação da oferta de educação superior.

Em face ao expansionismo da educação superior no Brasil, Maués (2015) a partir de suas análises de documentos dos organismos internacionais e nacionais, em busca de apreender sua relação com o processo de internacionalização, ressalta que a internacionalização da educação é o resultado natural do processo de mundialização, na lógica capitalista, que culmina em uma internacionalização financeira. Isso se dá no momento em que a educação passar a ser vista como uma *Commodite*¹, entrando no rol das

1 Com origem etimológica do inglês, *commodity* significa tudo aquilo que, se apresentando em seu estado bruto (mineral, vegetal etc), pode ser produzido em larga escala; geralmente se destina ao comércio exterior e seu preço deve ser baseado na relação entre oferta e procura. Cf.: <https://www.dicio.com.br/commodity/>

mercadorias que devem ser valorizadas no intuito de exportá-las, propiciando o aumento dos rendimentos nas bolsas de valores.

Com base em seus estudos, Maués (2015), ressalta que a posição desses organismos internacionais é de defesa da mercadorização da educação, do capitalismo acadêmico e da criação de um mercado mundial de educação, mediante o embasamento de que há uma sociedade do conhecimento, que se configura como o centro e a principal força produtiva. Para ela outro ponto que impulsiona essa defesa dos organismos é a importância que os mesmos conferem a esse nível de ensino atribuindo-lhe a capacidade de promover o desenvolvimento econômico e social.

Maués (2015), destaca ainda o Processo de Bolonha² como um marco fundamental da reforma e da internacionalização do ensino superior, como orientador e indutor do reordenamento implementado pelos países signatários sob o argumento de busca de fortalecimento da educação. Para tanto, foram estabelecidos elementos comuns no sistema de educação superior de maneira a permitir, entre outras, a mobilidade de estudantes de diferentes países.

E em âmbito nacional, Maués (2015), destaca o Programa Ciências sem Fronteiras, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), e o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG, 2011-2020) como ações voltadas nessa perspectiva de internacionalização e fortalecimento da ciência e da tecnologia.

O complexo processo de reformas da educação superior no Brasil, a partir de 2003, que constitui o recorte do presente estudo, é composto por um conjunto de legislações e programas e outras medidas que, paulatinamente e de forma complementar vem reconfigurando esse nível de ensino, e no momento parece encontrar-se em sua fase final de implantação. Em cada

2 A Declaração de Bolonha foi assinada em 19 de junho de 1999, e desencadeou o denominado Processo de Bolonha. Trata-se de um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha, e mais 18 países, que assinaram posteriormente. A declaração marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos e estabeleceu em comum um Espaço Europeu de Ensino Superior a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas dos seus sistemas de ensino. A declaração reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas. Embora a Declaração de Bolonha não seja um tratado, os governos dos países signatários comprometeram-se a reorganizar os sistemas de ensino superior dos seus países de acordo com os princípios dela constantes. Tal declaração influenciou também os países da América Latina, entre eles o Brasil.

governo, as polícias dão passos rumo à cristalização do novo paradigma propalado pelos reformadores. Algumas particularidades de cada governo serão aportadas no próximo item.

Avanços do projeto de mercantilização da educação superior: políticas dos chefes de estado

O governo de FHC, como referido, foi responsável por apresentar um grande projeto de reforma do Estado, empreendida por Emendas constitucionais e legislações infra constitucionais, em que a educação, assim como as demais áreas das políticas de corte social, seria fortemente afetada, sobretudo ao serem transformadas as instituições públicas em organizações sociais.

Paralelamente, seu governo fez avançar a mercantilização do ensino superior por meio de inúmeros instrumentos normativos, como leis ordinárias, decretos, portarias, medidas provisórias, tendo por finalidade a restrição de gastos em acatamento às recomendações do Banco Mundial para países da América Latina. Tais recomendações eram fundamentadas na lógica do mercado, dirigidas à busca de qualidade e eficiência do sistema, introdução de avaliação quantitativa para a concessão de recursos orçamentários, e empresariamento do ensino superior público por meio da captação de recursos no setor privado. (CHAVES, 2010)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), aprovada em 20 de dezembro de 1996, como ressalta Chaves (2010), é considerada o marco legal da reforma educativa implementada no país, devido ao papel assumido pelo Estado no que se refere ao controle e gestão das políticas educacionais, e liberação da oferta do ensino superior para a iniciativa privada.

Em sua análise Costa, (2011), aponta que a LDBEN/1996 mediante a nova configuração dos sistemas de ensino, promove a abertura da oferta para instituições lucrativas no ensino superior beneficiando os interesses privados desse nicho de mercado, e acarretando um crescimento vertiginoso e quantitativo dessas instituições.

No governo do presidente Lula, verifica-se a aprovação de legislações que buscam garantir a continuidade da política privatista do período de FHC, notadamente com relação à educação superior. A esse respeito Chaves (2010) assevera que o governo Lula:

[...] dá continuidade a essa política privatista por meio de novos instrumentos legais que favoreceram a expansão do setor educacional privado, como o Decreto nº 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e o Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta a educação a distancia (EAD) no Brasil, entre outros. (CHAVES, 2010. p. 487).

Exemplo dessa assertiva reside no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado pela Lei nº 10.260, de 12 de junho de 2001. Trata-se de uma medida criada durante o governo de FHC, mas que tem sua consolidação durante o governo Lula. Enquanto os recursos para a educação pública vão minguando progressivamente, estrangulando as instituições, sob o argumento da crise fiscal, os recursos públicos para o setor privado crescem e se diversificam.

O FIES financia cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Segundo análise de Santos Filho e Chaves (2016), o FIES configura-se como uma das formas de diversificação de fontes de financiamento da educação superior concatenada a orientação do Banco Mundial, de que os alunos sem condições financeiras para arcar com os próprios estudos devem participar de programas de incentivos financeiros do estado, como meio de acesso a educação superior. Para os autores, esse tipo de financiamento traz consequências em relação ao endividamento público, e fortalece a concepção da educação como mercadoria, estimulando o processo de privatização da educação superior. Segundo Santos Filho e Chaves (2016) esta forma de financiamento revela o caráter contraditório das políticas para a educação superior e o endividamento que resulta:

[...] da educação superior se mostra contraditória, pois o governo federal defende constantemente o cumprimento de metas fiscais, aplicando ajustes e cortes no orçamento para cumprimentos dessas metas, com destaque no exercício financeiro de 2015, entretanto, com políticas de financiamento da educação superior privada, como o FIES, aumenta o endividamento público, por meio da emissão de títulos da dívida pública. (SANTOS FILHO; CHAVES, 2016. p. 85)

Vale lembrar que a expansão com relação ao número de contratos do FIES celebrados, ocorre a partir de 2010, ano em que houve a redução da taxa de juros anual para 3,5% e da dispensa de fiador para a contratação do financiamento. (SANTOS FILHO; CHAVES, 2016). Com efeito, segundo as autoras, o FIES revela-se como uma ação estatal que permite tanto a expansão como o financiamento do setor privado/mercantil, com garantia de

crédito concedida pelo governo federal propiciando o aumento da dívida pública.

Em outra pesquisa, Santos Filho e Chaves (2016), ressaltam que o FIES tem beneficiado não só os alunos, mas o setor privado da educação, pois entre o período de 2000 a 2013, o montante de recursos destinados ao programa chegou a mais de 35 bilhões de Reais.

Completando a obra do governo FHC, dois programas que aprofundam de um lado a privatização e de outro a precarização do ensino superior público foram criados e consolidados durante o governo Lula. Trata-se do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O PROUNI foi criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Sua instituição ocorreu em 2004, a partir do PL 3.582/2004. Seu crescimento foi formidável. Até 2013, ele possibilitou o acesso de 1,2 milhão de jovens ao ensino superior. 1.116 IES particulares participam atualmente do programa, com uma média equivalente a uma bolsa para cada 10,7 alunos pagantes. Considerando que 74% das matrículas do ensino superior brasileiro estão nas faculdades particulares, o que representa 5,2 milhões de alunos, o aporte desse programa para as IES privadas é muito significativo.

Carvalho (2013) considera que a adesão ao PROUNI restabelece parte da desoneração fiscal, ocasionando a permanência do acesso a recursos públicos indiretos por parte das IES lucrativas que também passaram a usufruir dos mercados financeiros.

Para Leher (2013), o PROUNI enfatiza a opção pelo setor privado que é controlado por corporações e fundos de investimentos com grande participação de capital estrangeiro e leva ao encolhimento do setor público.

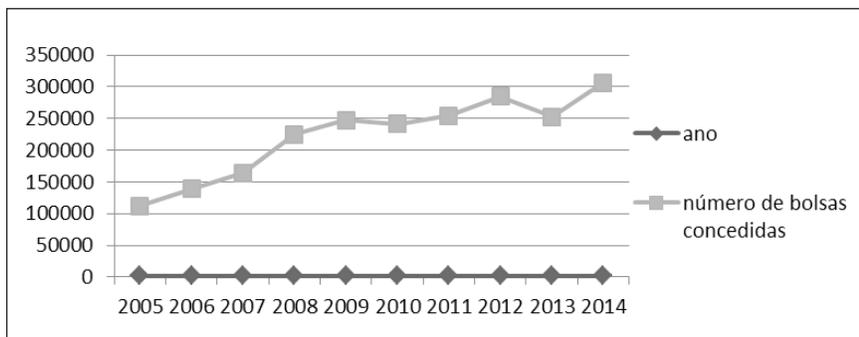
Chaves (2010) pondera que, mesmo diante deste arcabouço de iniciativas que propiciaram o acesso das camadas mais populares ao ensino superior no Brasil, a

[...] liberalização e a desregulamentação desse setor, com a flexibilização das regras para abertura de cursos e novas instituições, as isenções tributárias, as bolsas de estudos para alunos carentes, por meio do programa de Crédito Educativo, hoje transformado no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), os empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias oficiais, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o PROUNI, entre outras formas de estímulo,

contribuíram de forma decisiva para a expansão da mercantilização do ensino superior. (CHAVES, 2010. p. 490).

Fato é que o número de bolsas concedidas pelo PROUNI triplicou no período de 2005 a 2014, ultrapassando a marca de 30 mil bolsas em 2014, como se pode observar na imagem que se segue.

Quadro 1; PROUNI – Número de bolsas concedidas



Fonte: Dados estatísticos/ PROUNI.

Mas, para Carvalho (2013), uma manifestação significativa do fenômeno da mercantilização pode ser observada nas IES privadas para além do PROUNI, a partir de 2007, por meio das fusões que tem dado origem a grandes oligopólios da educação. Trata-se de aquisições realizadas de IES privadas por fundos *private equity*³ e pela abertura de capital das empresas educacionais na bolsa de valores. Segundo a autora, entre 2006 e o primeiro trimestre de 2010, cinco grandes operações foram realizadas:

[...] o banco Pátria realizou a aquisição por meio de um fundo de investimento em participações de 68% da Anhaguera Educacional; a GP investimentos adquiriu 20% da Estácio Participações (2008); o Advent adquiriu 50% da Kroton Educacional (2009); Capital Intl

3 *Private equity*, em inglês, significa um tipo de atividade financeira realizada por instituições que investem essencialmente em empresas que ainda não são listadas em bolsa de valores, ou seja, ainda estão fechadas ao mercado de capitais, com o objetivo de captar recursos para alcançar desenvolvimento da empresa. Trata-se de uma das modalidades de investimento que têm como objetivo fazer a empresa crescer para ser vendida no futuro. Esses investimentos são realizados via empresas de participações privadas, que gerem os fundos de *private equity*, que são um tipo de fundo que compra participações em empresas.

efetuiu a compra, no início de 2010, do IBMEC Educacional. (CARVALHO, 2013, p. 770).

Chaves (2010), corrobora com essa análise de Carvalho (2013), e acrescenta que além das fusões que tem dado origem a esses gigantescos oligopólios da educação, essas corporações de empresas educacionais também abrem o capital na bolsa de valores com a promessa de expansão em patamares ainda maiores e incontroláveis, e que grande parte do capital dessas empresas é proveniente de grupos estrangeiros, mais detidamente, de bancos de investimentos norte-americanos, que descobriram nesse setor, um mercado favorável ao aumento de seus lucros. Enquanto o PROUNI abre as portas e transfere vultosos recursos públicos para o setor privado, o REUNI parece fechar algumas portas das IFES.

O Programa REUNI foi instituído através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 como uma das ações¹ do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC), lançado no mesmo período, com o objetivo de duplicar a oferta de vagas no ensino superior. O Art. 1º do referido Decreto estabeleceu seu objetivo: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.”

Por meio desse programa, as universidades públicas nacionais foram incentivadas a promover sua expansão física, acadêmica, e pedagógica. E a aprovação e regulamentação da lei n. 12.711/2012, que instituiu as cotas nas universidades públicas federais e nos institutos técnicos federais. (GENTILI, OLIVEIRA, 2013).

Sobre o REUNI, Mancebo (2015), aponta que sua implementação ocorreu sobre a falácia do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Para ela, a duplicação da oferta de vagas e o aumento de pelo menos 50% do número de concluintes baseados no incremento de apenas 20% das atuais verbas de custeio e pessoal, é um indicativo de que a reestruturação mediante o decreto, reivindicou uma superutilização dos recursos existentes, e que para o efetivo cumprimento da meta global, haveria apenas dois caminhos a serem seguidos: a intensificação do trabalho docente e o aligeiramento do ensino, processo nomeado por algumas instituições de “pedagogias alternativas”, aprofundando o processo de certificação em larga escala.

Em contrapartida para o setor privado, foram criados conforme Mancebo (2015), ressalta novas formas de transferir recursos públicos para estas instituições, como isenções fiscais, financiamentos diretos, redução de encargos trabalhista dentre outras vantagens.

De acordo com as análises do Sindicato ANDES-SN⁴, “o Reuni aprofundou os problemas infraestruturais, pedagógicos, administrativos e financeiros das IFE e revelou-se desastroso quanto à qualidade acadêmica e precarizador das condições de trabalho docente”. Segundo a entidade:

[...] ao colocar o Reuni em prática, a pretexto de democratizar o acesso ao ensino público superior, sem debate com a comunidade universitária, o governo federal expôs seu propósito de impor à sociedade um conceito de universidade condicionado pelo mercado, com sérios prejuízos para todos os envolvidos na educação e na produção de conhecimentos. Pior. Com a expansão desordenada, os problemas estruturais que as universidades públicas enfrentavam se agravaram. Hoje, o que se vê, de Norte a Sul do País, são improvisações, obras inacabadas, equipamentos deteriorados e a mais absoluta falta de condições de lecionar e de fazer pesquisa.”

O Andes-SN apresenta como evidência de suas afirmações uma pesquisa realizada nas IFES em 2012, que rendeu duas na revista da entidade. Na segunda publicação dos resultados da pesquisa, o caso do Polo Universitário Rio das Ostras, da Universidade Federal Fluminense (UFF) é apresentado como paradigmático:

[...] no Polo Universitário Rio das Ostras, da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde os professores dão aulas em contêineres alugados. Outros problemas pioraram o funcionamento das IFE – a desconstrução da carreira docente, perdas salariais, a falta de transparência na gestão dos orçamentos e de democracia no meio acadêmico, a imposição de interface por meio de estruturas privadas e de processos avaliativos descolados da contribuição peculiar de cada percurso acadêmico ao projeto de desenvolvimento institucional – e trouxeram como efeitos colaterais o estímulo à individualização, a divisão da categoria e o incremento da lógica produtivista.

As conclusões da entidade são graves e profundas. Em suas palavras:

Esse quadro marca o processo de decadência a que a educação superior pública vem sendo conduzida, conclusão de um modo de operar adotado nacionalmente que secundariza o valor e a importância da

4 Cf.: <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-538744690.pdf>

educação para a consolidação da democracia, da liberdade, da solidariedade, da cultura e do saber para as atuais e futuras gerações.

Além desses dois programas, há que se acrescentar um terceiro igualmente importante, que abrangeu mais de 100 escolas federais. Trata-se do reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais, como uma das medidas de expansão da educação superior empreendidas a partir de 2008, pelo governo Lula capitaneada pelo ministro da educação, Haddad.

Em seu estudo sobre a criação do Instituto Federal do Norte de Minas, Silva (2015), demonstra a privatização endógena estabelecida nestas instituições que foram instadas a se transformarem em Institutos Federais. Silva assevera que o modelo de instituição que vem sendo implantado nessa rede é marcado pela otimização de espaços, infraestrutura, recursos humanos e materiais; oferta de cursos flexíveis e diversificados, tanto em nível quanto em modalidade de ensino; pela alteração e ampliação de finalidades a cumprir; e pela relação íntima da instituição com o mercado, mediante os “arranjos produtivos locais”. As instituições reordenadas vêm sendo obrigadas a desenvolver esses arranjos, aproximando-as e subsumindo-as ao setor privado.

Todas essas iniciativas do governo Lula tiveram sequência e consolidação durante o governo Dilma Rousseff e chama ainda a atenção o prosseguimento da prioridade dada ao pagamento dos serviços da dívida pública.

Considerando-se os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma, no período (2003-2012), os dados apresentados por Chaves (2015) demonstram que houve o comprometimento de cerca de 50% do orçamento da União com o pagamento dos serviços da dívida pública, enquanto a destinação para à educação perfizeram a média de 2% dos recursos totais arrecadados. Além dessa prioridade para com o pagamento dos serviços da dívida pública, esses dois governos realizaram também o contingenciamento de recursos destinados à educação, como afirma:

[...] o governo vem adotando uma política de contingenciamento de recursos ao longo de cada ano, concentrando a execução dos programas e ações no final do ano, com a finalidade de garantir o superávit primário, fazendo reserva para assegurar o pagamento da parcela dos serviços da dívida pública, sinalizando aos credores as boas intenções do governo em economizar. (CHAVES, 2015, p. 436 e 437).

Frequentemente, segundo Guimarães, Morales e Chaves (2011), são utilizados dados orçamentários relacionados à dívida pública para evidenciar

o descaso governamental com a manutenção da educação superior, em função das políticas de ajustes fiscais.

Vale lembrar que dívida pública do Brasil em março de 2016 era de R\$ 2,88 trilhões, segundo Alegretti (2016)⁵.

Um fato importante para o processo de privatização e de precarização do ensino e do trabalho em geral, inclusive no setor público foi a aprovação da constitucionalidade da Lei nº 9637/1998, proposta e sancionada pelo executivo federal durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que havia sido objeto de Ação de inconstitucionalidade, mas encontrava-se engavetada, ao que parece à espera de momento mais oportuno. Essa aprovação abre o setor público para as Organizações Sociais no setor público, em todas as esferas.

Com a crise política e econômica que se instalou no país, e a conseguinte derrubada de Dilma pelo Impeachment, em 2016, Temer assume o poder de Estado e, a despeito das críticas e impopularidade de suas medidas, dá celeridade ao pacote de ajuste fiscal requerido pelos setores produtivos.

Nesse quadro se inserem a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016⁶, chamada “Lei do teto de gastos”, que congela os investimentos públicos em áreas sociais por 20 anos e limita, entre outras coisas, a realização de concursos para a Educação Federal. Tal proposta antecedida por sucessivos cortes no orçamento da educação, que vão desde recursos para manutenção das instituições e serviços de terceiros, às novas bolsas de pós-graduação, de graduação no exterior e novas bolsas de auxílio financeiro a universitários foi aberta e fortemente contestada no país, tanto por servidores públicos, quanto por estudantes, organizações acadêmicas, estudantis e de trabalhadores⁷. Não obstante, foi aprovada com celeridade, desconsiderando as contestações.

Inserem-se também no pacote de maldades do governo Temer, como vem sendo designado o ajuste fiscal pelos setores opositores, a aprovação da Lei nº 13.429/2017, que aprofunda a Lei nº 9637/1998 e admite a terceirização irrestrita (atividade-fim e atividade-meio) e das empresas, nas esferas públicas e privadas, precarizando ainda mais as relações de trabalho⁸.

5 Cf. Publicação no portal G1, por Laís Alegretti no dia 25/04/2016 .

6 Oriunda da PEC 241/2016.

7 Cf. Matéria publicada no portal G1 por MARTELLO (2016), em 24/05/2016,

8 A Lei da Terceirização, nº 13.429, tem sua origem no Projeto de Lei (PL) 4302/98, que permite a terceirização de todas as atividades, e precariza as relações de trabalho. O projeto, enviado ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, foi desengavetado no início do mês

Estão em pauta, ainda duas reformas da maior relevância requeridas pelos capitais, que não serão desenvolvidas nesse estudo pela complexidade que abarcam, mas que merecem ser citadas pela profundidade das implicações que trarão aos serviços públicos, aos direitos dos trabalhadores, às próximas gerações. Trata-se da reforma da Previdência⁹ e da reforma trabalhista, sendo que nesta última já foi garantido no parlamento o seu caráter de urgência. Os capitais tem pressa para aprovar essas reformas o chefe de Estado deve cumprir o papel de garanti-las.

Contudo, pela gravidade das perdas imputadas aos trabalhadores desde 2015, a insatisfação da população parece crescer, assim como cresce o risco de uma revolta popular. Há inclusive uma greve geral sendo convocada. O conflito está explícito. Resta saber como será resolvido.

Alguns apontamentos sobre o trabalho docente universitário

Registram-se muitos esforços na literatura da área educacional no sentido de desvendar essa complexidade, embora se possa afirmar que existem muitas lacunas no conhecimento sobre o trabalho docente. Por essa razão as pesquisas com perspectivas críticas sobre o tema são necessárias e relevantes.

A concepção de trabalho docente é perpassada por diferentes teorias e debates. A heterogeneidade que caracteriza o trabalho docente no Brasil é notável e crescente. Está presente em distintas dimensões, tais como regimes de trabalho, carga horária de trabalho, salários, condições materiais objetivas para realização da atividade, entre outras. A cada reforma educacional, a adoção de medidas que visam alterar o ensino, os currículos, o perfil do público alvo, as formas de contratação dos professores, a formação e a remuneração, entre outras, têm trazido e/ou renovado tensionamentos para o trabalho dos professores. (MELO, 2009).

de março pelo presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia (DEM-RJ), e trata, além da terceirização, do trabalho temporário, aumentando de três para seis meses o tempo máximo de sua duração. O projeto de terceirização complementa o desmonte contido nas propostas de Reformas da Previdência (PEC 287/16) e Trabalhista (PL 6787/16), que estão em curso. Além de permitir a terceirização de todos os postos de trabalho, o PL nº 4302 inclui mais alguns agrados às empresas, anistiando multas, débitos e penalidades que não estejam compatíveis com a nova lei. O projeto prevê ainda menos obrigação de fiscalização e garantia de direitos dos trabalhadores às empresas contratantes.

9 Os governos de FHC e Luta também aprovaram profundas reformas da previdência, através de emendas constitucionais. A reforma de Temer promete aprofundá-las. Na realidade se propõe o fim da previdência pública e da aposentadoria.

Esse quadro se agudiza a partir da década de 1990, quando numerosas legislações definiram de forma impositiva, as atividades do Estado e as novas normas para a organização escolar e para a organização do trabalho escolar no Brasil. Os sistemas de ensino foram transformados e emergiram novas orientações no âmbito da gestão, dos currículos, do financiamento, da avaliação, nas formas de ingresso e composição dos quadros docentes, entre outras, que denotam uma nova lógica ao campo educacional. Nesse contexto há uma redefinição do trabalho docente. Na educação básica esse passa a ser compreendido para além da regência de classes e as atividades a ela correlatas. Novos requerimentos e atribuições foram criados, muitas vezes extrapolando a própria formação dos professores, em geral sem que sejam oferecidas as condições de trabalho necessárias.

Na educação superior, as funções do professor, o trabalho por ele desenvolvido, modificaram-se na medida em que a educação superior passou por transformações significativas nas últimas décadas, afetas ao sentido, as finalidades, aos objetivos da educação, que engendraram outra arquitetura acadêmica, pedagógica e social que conforma a “missão” da educação superior propalada na contemporaneidade. Essa imposição tem propiciado ao trabalhador docente das IES públicas, um processo de intensificação, que se agrava mediante a submissão às exigências dos editais que via de regra são voltados para atender aos interesses de retorno econômico concomitante ao que rege atualmente o capitalismo contemporâneo (MAUÉS, 2010). E na lógica do empreendedorismo, se submeter às regras impostas, segundo a autora, se faz necessário, pois:

[...] é preciso se submeter a avaliações como a do SINAES e à avaliação promovida pela CAPES, enquanto agência reguladora das políticas de formação docente. Os professores vinculados aos programas de pós-graduação precisam ser produtivos para neles ingressarem e se manterem, sem sofrer o constrangimento de serem “desligados” por falta de produção. (MAUES, p. 153)

Convém destacar, todavia, que a capacidade de reprodução do capital, tem definido a sorte do trabalho docente no Brasil, a partir do estabelecimento da expansão da educação superior pela via privada e introdução nas IES públicas, da tendência hegemônica da mercantilização do trabalho do professor. Essa mercantilização da educação foi propiciada pelo advento das privatizações ocorridas no governo FHC como já citado, que culminaram na inversão da relação de matrículas entre as IES públicas e privadas, ocasionando o aumento expressivo das matrículas nas instituições privadas e a estagnação

das IES públicas, evidenciada no arrocho orçamentário e no represamento de concursos (BOSI, 2007).

Outra característica relacionada a esse crescimento apontada por Bosi (2007), foi a flexibilização registrada nos regimes de trabalho das IES públicas neste período, e da utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos.

Já no governo de Lula, pode-se afirmar que um desses mecanismos de precarização do trabalho docente nas IES públicas federais foi o arrocho salarial praticado sobre os servidores federais em 2003 e 2004, como aponta Davies (2004). O autor assevera ainda que o efeito concreto no curto e médio prazo seria a perda da qualidade do serviço público, a priori da educação pública. O autor aponta que diante desse arrocho praticado naquele período, o governo arruinou os objetivos propalados no então programa de governo, em que assegurava no item referente à valorização profissional, a irredutibilidade dos salários, a reposição anual de perdas, a integralidade dos proventos de aposentadoria e de pensões, enfraquecidos ainda mais com a reforma da previdência aprovada com métodos fisiológicos em 2003. Paralelamente, a desestruturação do plano de carreira docente empreendida durante o governo Lula em 2004 e posteriormente, em 2012, acarretaram a segmentação e a defasagem entre grupos de docentes que realizam o mesmo trabalho, na mesma jornada, ao mesmo tempo que dificulta a coadunação de interesses coletivos e reivindicações comuns e a necessária solidariedade de classe entre os docentes.

Mudanças na gestão nas IFES, com a incorporação do modelo de gestão empresarial nos moldes da lógica capitalista, da reestruturação produtiva empreendida em decorrência da crise de 1970, acarretou em mudanças estruturais significativas com relação a organização e realização do trabalho docente. Segundo Maués (2010), a ênfase aos indicadores de desempenho desenvolvidos pelas agências de fomento, é uma evidência desse tipo de incorporação que se assenta em premiações ou punições para o docente em função do alcance de metas de produtividade estipuladas pela agência.

Outro elemento a considerar é crescimento dos quadros temporários, precários e, portanto vulneráveis que estão realizando o trabalho docente. Essa constitui uma estratégia que é parte de um modelo de negócio oriundo da empresa privada, que busca vulnerabilizar o trabalhador, discipliná-lo e controlá-lo para alcançar sua finalidade. Medidas como a terceirização irrestrita, contratação por OS, a reforma trabalhista e a reforma da previdência,

na pauta atual, aprofundam essas características. Em síntese, trata-se estabelecer vínculo empregatícios frágeis e sem estabilidade ou aposentadoria.

Tudo parece indicar que a lógica empresarial que conquista o mundo ainda vai se consolidar no espaço público, destituindo direitos. Nesse quadro regressivo, conflito explícito e coletivo tende a ampliar-se. O resultado desse processo dependerá da correlação de forças que se estabelecerá entre os polos dessa luta.

Referências

- ALEGRETTI, L. Dívida pública avança 2,38% em março, para R\$ 2,88 trilhões. **G1.Globo.com**. 2016. Disponível em: <g1.globo.com/economia/noticia/2016/04/divida-publica-avanca-238-em-marco-para-r-288-trilhoes.html>. Acesso em: abr. 2017.
- BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.503-1.523, set./dez. 2007.
- CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 761-776, 2013.
- CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 31, p. 481-500, 2010.
- _____. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 427-441, ago. 2015.
- _____.; AMARAL, N. C. Política de financiamento da educação superior – análise dos Planos Nacionais de Educação pós-constituição/1988. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 43-55, 2014.
- COSTA, F. L. O. A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira. **Revista de Financiamento da Educação (FINEDUCA)**, v. 1, p. 1-17, 2011.
- DAVIES, N. O governo Lula e a educação: a deserção do estado continua? **Educação e sociedade**, Campinas, SP, v. 5, n 86, p. 245-252, abr. 2004.
- GENTILI, P; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior**, Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: mai. 2017.

GUIMARÃES, A. R.; MORALES, V. S.; CHAVES, V. L. J. Financiamento da educação superior diante da crise estrutural do capital: um balanço crítico da Revista Universidade e Sociedade. In: **V JORNADA INTERNAIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS**, 2011. São Luís, MA: UFMA, 23 a 26 de ago. 2011. p. 1-9.

LEHER, R. **Programa Universidade para Todos**: democratizar ou mercantilizar? Le Monde diplomatique Brasil. Disponível em: < <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1370> >. Acesso em: abr. 2017.

MANCEBO, D. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015. **Trabalhos completos**. Florianópolis, SC: UFSC, 04 a 08 de out. 2015. p.1-17.

_____.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 31-50, 2015.

MARTELLO, A. Teto para gastos limitará despesas com Saúde e Educação, diz Meirelles. **G1.Globo.com**. 2016. Disponível em: < <http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/05/teto-para-gastos-limitara-despesas-com-saude-e-educacao-diz-meirelles.html>>. Acesso em: abr. 2017.

MAUÉS, O. A expansão e a internacionalização da educação superior. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015. **Trabalhos completos**. Florianópolis, SC: UFSC, 04 a 08 de out. 2015. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3897.pdf> >. Acesso em: 10 maio. 2017.

_____. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, v. 1, p. 141-160, 2010.

MELO, S. D. G. **A convergência da reforma administrativa e da reforma da educação profissional no CEFET/MG**. 2002, Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

_____. **Trabalho e conflito docente**: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/savanadinizmelo.pdf>> Acesso em: jan. 2016.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 197-210, 2009.

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS. **Ministério da Educação.**

Dados e estatísticas, Brasília. Mec, 2017. Disponível em: < <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>>. Acesso em 23 maio. 2017

SANTOS FILHO, J. R. S.; CHAVES, V. L. J. Expansão e financiamento da educação superior privado-mercantil: fies e endividamento público. In: **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**, 2016. Maringá, SC: UEM, 18 a 20 de maio. 2016, p. 73-90.

SILVA, P. F. **A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.** Dissertação – (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015.

O ajuste fiscal e o trabalho docente nos institutos federais: a experiência do IFNMG

PAULA FRANCISCA DA SILVA
SAVANA DINIZ GOMES MELO

Resumo: Este artigo discute as implicações do ajuste fiscal empreendido no Brasil a partir de 2015 sobre o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG). O estudo se baseia em pesquisa documental, com o foco sobre legislação nacional, documentos do governo federal, e do IFNMG. O processo de reordenamento da rede a qual se vinculamos Institutos Federais a partir de 2008, o consequente agrupamento de instituições, a rápida expansão de cursos e campi, e mudanças de objetivos e processos, fruto das múltiplas exigências a essas instituições por meio de Termos de Metas quantitativas e que resultaram, entre outras coisas, em intensificação do trabalho docente e um ciclo de greves nacionais, foram antecedentes orgânicos ao ajuste estrutural apresentado à sociedade brasileira, em 2015. Os cortes orçamentários empreendidos pelo governo federal desde então e novas legislações prejudicaram ainda mais as condições de funcionamento pleno das Instituições Federais de Ensino Superior, as condições de trabalho docente e a qualidade da educação oferecida, e corroboram a obra de privatização que assola a educação pública no país. Este trabalho busca evidenciar aspectos e sentidos das políticas públicas governamentais em curso, que em conflito com as reivindicações dos docentes tem levado à redução dos investimentos em educação superior pública gratuita e precarização do trabalho docente, evidencia ainda neste processo algumas particularidades do IFNMG.

Palavras-Chave: Trabalho Docente; Cortes Orçamentários de 2015; Institutos Federais.

A discussão empreendida por este artigo se centra nas relações entre as medidas de ajustes fiscais, os investimentos em educação pública e as condições de trabalho docente nas instituições federais de ensino superior (IFES).

Para fundamentar o debate buscaram-se na experiência vivenciada pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) estudada por Silva

(2015), aspectos que caracterizem algumas das implicações do ajuste fiscal de 2015 sobre o trabalho docente.

Silva (2015) analisou o processo de reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFT), no contexto da expansão da educação superior e sua repercussão sobre o trabalho dos docentes dos cursos superiores, tomando; como campo do estudo; o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Em suas análises evidenciou que a oferta de educação superior em meio às Reformas da Educação Profissional e Tecnológica vem se consolidando na REFT desde 2008; por meio dos Institutos Federais (IF), que atuam como agentes de expansão da educação superior. Evidenciou, ainda, que no IFNMG essa expansão ocorre em processo acelerado, no que se refere ao aumento da oferta de cursos superiores, mas lento quanto à adaptação da instituição às regulamentações e normatizações, à implantação da infraestrutura necessária e à contratação de servidores em número suficiente. O modelo de instituição implantado é marcado pela otimização de espaço, infraestrutura, recursos humanos e materiais; oferta de cursos flexíveis e diversificados, tanto em nível quanto em modalidade de ensino; pelas inúmeras finalidades a cumprir; e pela relação íntima da instituição com o mercado. A forma como a expansão da instituição e de seus cursos ocorre submete os docentes a condições de trabalho precárias, já que não lhes são possibilitadas todas as condições materiais necessárias.

Não obstante, Silva (2015) identificou que se esperava dos docentes um perfil multifuncional, com vistas a desenvolver múltiplas atividades e cobrir as lacunas institucionais. Em geral, os docentes do IFNMG perceberam as alterações no IFNMG e em seu trabalho, além disso, relataram dificuldades impostas pela rápida expansão e exigência de cumprimento de metas. O estudo conclui que a natureza e complexidade da educação ofertada no IFNMG sujeitam os docentes à intensificação do trabalho e que a falta de condições mínimas de trabalho constitui uma reivindicação recorrente dos docentes, inclusive nas pautas de reivindicações de seu sindicato.

O quadro explicitado por Silva (2015) apresenta-se, pois, ainda mais agravado; ante as medidas de ajuste fiscal empreendidas a partir de 2015 que aprofundam e trazem agravantes às já precárias condições de trabalho e emprego dos docentes do IFNMG. Demonstrar esse novo quadro é o que se pretende nesse artigo. Para tanto, o percurso metodológico escolhido foi a análise documental que se pautou principalmente em notícias, dossiês e documentos das organizações sindicais das Instituições de Ensino Superior

(IES); legislações governamentais que impactaram no orçamento anual do Estado em 2015 e o relatório de gestão do IFNMG de 2015.

O ajuste fiscal de 2015 e a educação superior pública brasileira

Em janeiro de 2015, a então presidente Dilma Rousseff anunciou com a expressão “Pátria Educadora” o lema de seu segundo Governo. Sua proposta para a educação era dirigida à educação básica, mas em última instância afetava todo o ensino regular e o ensino profissional foi pormenorizado do documento “Pátria Educadora: A Qualificação Do Ensino Básico Como Obra De Construção Nacional, produzido pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE)”. Tal proposta foi amplamente rejeitada no campo da educação, por seu corte exclusivamente mercadológico e nocivo ao campo¹.

Ainda em janeiro de 2015, o governo Dilma apresentou um pacote de medidas de ajustes fiscais que possuía entre suas ações cortes orçamentários de mais de 20 bilhões de reais, sendo que a principal área afetada por estes corte era a educação.

Tal corte afetou em especial as IFES que vinham de um cenário de expansão não acompanhado dos investimentos necessários em infraestrutura e da contratação de professores e técnicos. O ajuste fiscal e toda a sua política de contenção de gastos agravaram ainda mais esta situação, comprometendo o funcionamento básico dessas instituições.

Segundo informações divulgadas no *site* oficial do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)² há muitos anos as IFES brasileiras enfrentam uma crise financeira, fruto da redução do repasse de verbas que ocorre anualmente. Especificamente, as Universidades já têm sofrido problemas com a falta de recursos há muito tempo, sobretudo a partir da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007.

Esse previu uma expansão sem precedentes; que intencionava dobrar o número de matrículas até 2012. O ANDES-SN, através de dossiês (ANDES-SN, 2013a, 2013b), denuncia as consequências trazidas às Universidades públicas pela expansão via REUNI. Problemas infraestruturais,

1 Cf.: <https://avaliacaoeducacional.com/patria-educadora/>

2 Disponível em: <http://www.andes.org.br>

pedagógicos, administrativos e financeiros das IFES foram aprofundados, o que contribuiu para a precarização das condições de trabalho docente.

Os referidos dossiês mostram que, em muitas IFES, esta expansão aconteceu de forma desordenada e mal planejada. A realidade de várias Universidades é apresentada. As metas do programa não foram cumpridas por serem altas e, com pouco prazo para o seu alcance, pioraram as condições de funcionamento das instituições. Foram registradas muitas faltas neste processo de expansão, desde estrutura física para atender ao novo número de estudantes até a privação de recursos financeiros para ampliação infraestrutural. E para tentar suprir a insuficiência do número de docentes e de técnicos, garantir a função científica e pedagógica da Universidade pública, lançou-se mão de improvisação que repercutiu diretamente sob o trabalho docente: intensificação do trabalho com alta carga horária de trabalho e alto número de aulas, pressão para responder às metas estipuladas, adoecimento de professores, dentre outros.

O dossiê ANDES-SN (2013a) apresenta uma pesquisa do jornalista Fred Oliveira, que demonstra o aumento do número de vagas ofertadas pelas universidades federais, de 111% entre 2003 e 2011, enquanto a quantidade de novos professores cresceu apenas 44% até 2012. O número de docentes efetivos nas Universidades Federais cresceu, no período, de 40.523 para 67.635, enquanto o número de matrículas na graduação e na pós-graduação passou de 579.719 para 941.900. Entre os servidores técnico-administrativos, a desproporção de novas contratações foi ainda maior. Esse segmento aumentou apenas 16%, passando de 85.343 para 93.364. Um crescimento desproporcional de vagas discentes e docentes que foi constatado também por Silva Júnior e Sguissardi (2013).

Com a Lei Orçamentária de 2015, a Lei nº 13.115/2015, os ministérios das Cidades, da Saúde e da Educação lideraram os cortes no Orçamento Geral da União de 2015. Juntos somaram 54,9% do contingenciamento de R\$ 69 bilhões de verbas da União. Na educação, o contingenciamento totalizou outros R\$ 9,4 bilhões de reais. Os efeitos destes cortes logo foram sentidos pelas IFES. Para estas instituições os cortes significaram uma redução de 33% dos seus recursos mensais o que fez vir à tona uma série de problemas: contas em atraso, demissão de terceirizados, diminuição das bolsas de assistência estudantil, manutenção da infraestrutura de salas, laboratórios, bibliotecas, restaurantes universitários, entre outros.

Neste cenário de contingenciamento, o ANDES-SN divulgou a situação de diversas universidades. Entre elas a Universidade Federal de Goiás (UFG)

atrasou contas de água, luz e telefone, referentes a 2015, e anunciou demissão de servidores terceirizados para tentar equilibrar o caixa. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) suspendeu o pagamento das tarifas de água e luz e a reduziu gastos com serviços terceirizados, implicando demissões. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) também não conseguiu pagar os servidores terceirizados, que correspondiam na época à metade das despesas da instituição.

Ainda sob o impacto desse primeiro corte orçamentário, em julho de 2015 o governo federal anuncia novo corte na educação federal e ao mesmo tempo libera mais de R\$ 5 bilhões, através da Medida Provisória nº686/2015 para o Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES). Vale lembrar que este programa foi concebido com o propósito de ser autossustentado e financiar a educação superior de estudantes sem condições de arcar com os custos de sua formação, que estivessem regularmente matriculados em instituições privadas cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Só no primeiro semestre de 2015, o governo já havia destinado cerca de R\$ 6,5 bilhões para o FIES, sendo que, em torno de R\$ 1,7 bilhão através da emissão de título da dívida pública. Com a Medida Provisória nº686/2015, o total destinado ao programa nos primeiros sete meses de 2015 chegou a cerca de R\$ 11,7 bilhões. Há que se destacar a lógica privatista mantida pelo referido programa, que em um cenário de cortes continuou a ser mantida e ampliada.

Com a Lei nº 12.513/2011, o FIES sofreu alterações e incluiu a possibilidade de financiamento a estudantes da educação profissional e tecnológica, em caráter individual ou coletivo, através das empresas. Mais tarde, o programa foi estendido aos cursos a distância, e, em consonância com a Portaria Normativa nº 15/2014, aos cursos de mestrado e doutorado.

Tais ações têm resultado no crescimento vertiginoso do programa, e consequentemente, da transferência de recursos públicos às IES privadas. Com relação a 2003, o FIES registrou um aumento de mais de 100% nos contratos firmados em 2013. No total, foram formalizados 557.192 contratos em 2013, contra 276.163 em 2003. Em 2014 o crescimento foi de 31% com relação ao ano anterior (732.243 contratos)³.

3 Relatórios de Gestão do FIES do exercício de 2003, 2013 e 2014. Cf. *Site*: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/fies3.pdf>>. O balanço sobre as renovações de contratos do FIES referentes ao primeiro semestre de 2015 ainda não havia sido divulgado pelo MEC até o dia 31 jul. 2015.

Na REFT estes efeitos dos cortes de 2015 também se fizeram sentir. Os primeiros anos de trabalho dos docentes nos IF já haviam sido turbulentos, e a expressão desse fenômeno pode ser observada nos conflitos vivenciados, com diferentes motivações e formas. O Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), por exemplo, protagonizou três grandes greves nacionais desde a criação dos IF e, em 2015, em meio uma série de medidas governamentais vivenciou um novo momento de greve.

Segundo informações divulgadas pelo SINASEFE, as suas bases sindicais seguiram 2015 sofrendo para adequar os seus gastos ao recurso disponível e cobrando do governo a revisão do ajuste fiscal e o fim do protagonismo dos banqueiros no orçamento nacional. Sem respostas satisfatórias o SINASEFE juntou-se ao ANDES/SN e às outras entidades em ações mobilização, greve e protestos contra a conjuntura política brasileira que se desenha em um projeto transnacional do capital, que captura a área social e em particular a educação pública.

Diferentemente de anos anteriores, em que a luta esteve centrada na desestruturação da carreira dos docentes das IFES, que aprofunda as perdas salariais da categoria, em 2015 o foco foi principalmente contra a privatização e mercantilização da educação pública; contra ações que permitam o fim dos concursos públicos, o fim da estabilidade no emprego, a perda da aposentadoria com salário integral e apontam para a contratação terceirizada de docentes e de técnicos para as IFES; em resposta à intensificação da política de desobrigação do Estado brasileiro com o financiamento público das IFES, que se expressa no aumento de cortes no orçamento do MEC; e em defesa da autonomia destas instituições⁴.

O aumento da taxa de juros foi outra medida do ajuste estrutural de 2015 que impactou a vida das pessoas, e em especial dos docentes. Houve aumento do imposto sobre as operações financeiras, produtos industrializados, combustível, importados, energia elétrica e cosméticos, entre outros. Além disso, ficou mais caro para as empresas manterem seus funcionários com as mudanças na contribuição previdenciária, que reduz a desoneração da folha de pagamento das empresas.

4 Cf.: o Comunicado CNG nº 10 de 06/06/2015 – Carta do comando nacional de greve dos docentes federais ANDES-SN aos estudantes. Disponível em: <<http://grevenasfederais.andes.org.br/2015/06/06/comunicado-cng-no-10/>> e o *site* do SINASEFE. Disponível em: <<http://www.sinasefe.org.br/v3/>> Acesso em: 08 jun. 2015

Este ajuste está em curso sob o argumento de existência de uma crise; que requer cortar despesas do Governo e elevar a arrecadação da União.

Os cortes aconteceram em vários setores e os mais prejudicados foram a saúde e educação. Na educação superior pública, houve significativos cortes no repasse de recursos para as IFES e isso compromete o processo de expansão vivenciado pelas Universidades federais e pelos IF nos últimos anos, mas também seu próprio funcionamento. Como manter as atividades e ainda consolidar esta expansão com qualidade diante de tantos cortes que apontam para a privatização do setor público da educação? Foi o que preocupou os trabalhadores da educação e o que motivou o movimento grevista das IFES de 2015.

Vale destacar ainda os documentos “Uma Ponte para o Futuro⁵” e “A Travessia Social⁶” – ambos elaborados pela Fundação Ulisses Guimarães, vinculada ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e apresentados em 2015, respectivamente, antes e após o impeachment de Dilma Rousseff, que revelam claramente a direção pretendida para a agenda educacional e para toda a área social: redução violenta dos gastos públicos, privatização e transformação dos serviços em fonte de lucros de corporações empresariais.

Pode-se afirmar que o conjunto de medidas governamentais que se estabeleceu em 2015, sob a pressão da crise, visa dar continuidade às Reformas iniciadas na década de 1990. Tratam-se de providências que compõem o ajuste estrutural que, entre outras medidas, inclui a aprovação de legislações intra e infraconstitucional entre as quais se destacam: a Lei nº 13.134/2015, que restringiu o acesso do trabalhador ao seguro-desemprego, ao abono salarial e ao seguro-defeso⁷; a Lei nº 13.135/2015⁸, que alterou as regras e reduziu direitos à pensão por morte; a Emenda Constitucional nº 95/2016⁹, chamada

5 Cf. em: <http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf>.

6 Cf. em: <http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20-%20PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf>.

7 Originada da MPV 665/2014. . Altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego e o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 10.779, de 25 de novembro de 2003, que dispõe sobre o seguro-desemprego para o pescador artesanal, e nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social; revoga dispositivos da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, e as Leis nº 7.859, de 25 de outubro de 1989, e nº 8.900, de 30 de junho de 1994; e dá outras providências.

8 Antes Medida Provisória nº 664/2014.

9 Oriunda da PEC nº 241/2016.

“Lei do teto de gastos”, que congela os investimentos públicos em áreas sociais por 20 anos e limita, entre outras, a realização de concursos para a Educação Federal; e a Lei nº13.429/2017 que admitiu a terceirização irrestrita (atividade-fim e atividade-meio) e das empresas, nas esferas públicas e privadas, e precariza as relações de trabalho¹⁰.

Situa-se ainda, nesse conjunto de medidas, a aprovação em 2015 da constitucionalidade da Lei nº 9637/1998, proposta e sancionada pelo executivo federal durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que criou as Organizações Sociais (OS). Segundo as análises do ANDES-SN¹¹, tal lei determinou a OS como um título que a administração pública outorga a entidade privada sem fim lucrativo para que esta realize – com recursos públicos – atividades ligadas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde. A lei especifica também como se dá a relação entre o Estado e as OS, considerando o pressuposto de que não cabe mais ao Estado o monopólio da prestação de serviços em áreas sociais. A contratação de OS pelo Estado dispensa licitação, os trabalhadores são contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e outras formas próprias do setor privado, além de abolir uma série de procedimentos, previstos no poder público, de fiscalização dos contratos e do repasse de dinheiro público.

A referida lei criou o Programa Nacional de Publicização (PNP), que tem como intuito de fazer absorver pelas OS as atividades desenvolvidas por entidades ou órgãos públicos da União; que atuem nas áreas ligadas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde. Para a entidade, o PNP se enquadra como mais uma medida de desestatização levada a cabo por Fernando Henrique Cardoso para diminuir o Estado e os serviços públicos no Brasil

10 A Lei da Terceirização, Nº 13.429 nº 13.429, tem sua origem no Projeto de Lei (PL) 4302/98, que permite a terceirização de todas as atividades da empresa e precariza as relações de trabalho. O projeto, enviado ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, foi desengavetado no início do mês de março pelo presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia (DEM-RJ), e trata, além da terceirização, do trabalho temporário, aumentando de três para seis meses o tempo máximo de sua duração. O projeto de terceirização complementa o desmonte contido nas propostas de Reformas da Previdência (PEC 287/16) e Trabalhista (PL 6787/16), que estão em curso. Além de permitir a terceirização de todos os postos de trabalho, o PL nº 4302 inclui mais alguns agrados às empresas, anistiando multas, débitos e penalidades que não estejam compatíveis com a nova lei. O projeto prevê ainda menos obrigação de fiscalização e garantia de direitos dos trabalhadores às empresas contratantes.

11 Cf.: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-inf-1435036110.pdf>

durante seus mandatos, presidenciais. Após a promulgação da lei que criou as OS, o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT) entraram na justiça, alegando inconstitucionalidade dos repasses de dinheiro público a entidades privadas, ofendendo os princípios da legalidade e do concurso público na gestão de pessoal. O Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a ação em abril de 2015 e por sete votos contra dois, a maioria dos ministros entendeu que entidades da área de saúde e educação, por exemplo, podem receber dinheiro do governo para auxiliar na implementação de políticas nas áreas em que atuam.

Brito (2015) demonstra que as políticas de ajuste fiscal, acompanhadas da reforma do Estado têm consolidado efeitos deletérios no financiamento das políticas educacionais. Constata, ainda, que a história das políticas de ajuste fiscal e das concepções sobre a reforma da gestão pública revelam a influência negativa destas políticas para implantação de uma efetiva política de financiamento da educação.

Porém pode-se considerar que o agravamento da crise deu novo e forte impulso ao aprofundamento do processo de reforma do Estado brasileiro; lançado pelo governo de FHC e à perspectiva nele inscrita de privatização da área social mediante a redução de direitos sociais e trabalhistas vigentes no país.

Nos IF, de maneira particular, há elementos que confirmam essa tese. Neles, os efeitos dos ajustes empreendidos vieram acompanhados de profundas transformações de dimensões estruturais, organizacionais, finalísticas e de identidade, entre outras, que serão tratadas no próximo tópico.

Efeitos dos ajustes fiscais no IFNMG e sobre o trabalho docente

Os IF são fruto de um processo recente de reordenamento de uma rede de escolas públicas federais do país, de caráter profissionalizante, que através do agrupamento de antigas instituições, sofreu profundamente com a redução orçamentária sobre as verbas de capital, entre outras.

Como um exemplo típico, no IFNMG, esse reordenamento implicou, de acordo com Silva (2015), muitas mudanças legais, estruturais, administrativas, organizacionais e no ensino, orquestradas por decisões externas e/ou verticalizadas. Entre elas, destacam-se dois aspectos da forma de organização da instituição: a sua natureza jurídica e a identidade visual da instituição. Para que a instituição fosse criada, promoveu-se um “enxugamento”: duas autarquias (EAF Salinas e CEFET Januária) deixaram

de existir e originaram uma autarquia *multicampi* que funciona em rede. Os símbolos, objetivos e finalidades do IFNMG passaram a ser os mesmos dos IF que compõem a REFT. Uma nova configuração, que exige dos docentes dinamismo e habilidade para se acostumarem a uma “nova institucionalidade”, que ampliou a complexidade do ser e fazer docente.

A instituição cresceu muito desde a “ifetização” e, junto ao seu crescimento físico, foi possível constatar o aumento de recursos recebidos; a ampliação de sua área de abrangência; a expansão de cursos; o crescimento no número de matrículas; o crescimento do quadro de pessoal; o aumento de suas funções com metas e critérios estabelecidos por força de lei; e a obrigatoriedade do desenvolvimento de pesquisa e extensão ligadas a serviços técnicos que favoreçam os Arranjos Produtivos Locais (APL) e, assim, o desenvolvimento regional. Todavia, os investimentos e recursos recebidos não têm sido suficientes para atender à demanda da instituição, por isso ela sofre com a falta de espaços e recursos materiais necessários para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e com a falta de recursos humanos, especialmente de servidores técnico-administrativos.

No âmbito do IFNMG, verificou-se que problemas nas condições de trabalho dos docentes, expostos pela expansão da educação superior, interferem no exercício da docência nos cursos superiores. O aumento do número de cursos, vagas e de matrículas chegou primeiro que a contratação de pessoal e ampliação e implantação da infraestrutura necessária. Os processos licitatórios para contratação de serviços são morosos, faltam ou estão atrasadas as construções de laboratórios; houve insuficiência de recursos materiais, de bibliotecas e até de salas de aulas. As regulamentações que orientam e gerenciam a oferta de educação superior; em âmbito institucional; também chegaram a passos lentos, o que sujeitou a atuação docente a situações de incertezas e insegurança.

Em meio a esse processo complexo evidenciado com a experiência do IFNMG, o pacote de medidas de ajuste fiscal de 2015 intensificaram ainda mais os problemas enfrentados nos últimos anos pelas instituições congêneres, e obrigaram os servidores a buscar saídas diante de um cenário de contingenciamento e cortes orçamentários.

Ainda no IFNMG, os cortes de 2015 comprometeram de forma acentuada a continuidade das obras já iniciadas e impediram o início de outras de vital importância para as instituições.

O impacto foi tamanho que mobilizou até mesmo os estudantes de diversos *campi* dos IF em defesa da educação pública de qualidade, da garantia da permanência dos estudantes por meio da assistência estudantil e de condições de exercer o ofício para que estudam, conforme denuncia a Federação Nacional dos Estudantes do Ensino Técnico (FENET)¹². Segundo a organização, a expansão desenfreada dos IF, objeto de propaganda por parte do governo, não contempla as necessidades dos estudantes. Os novos *campi*, em sua grande maioria, têm estrutura bastante precária, muitas vezes residem em locais temporários em meio-a obras, não possuem laboratórios ou cantinas.

O relatório de gestão do IFNMG de 2015 aponta como dificuldades para fortalecer os cursos existentes o “baixo valor para financiar projetos de pesquisa e extensão” e “recurso financeiro insuficiente para promoção e subsídio de despesas envolvendo a realização de eventos e visitas técnicas” (IFNMG, 2016, p. 48 e 49). Os problemas com relação à falta de infraestrutura necessária para garantir a expansão dos cursos e da instituição; também são apontados com dificuldade enfrentada durante o ano de 2015. São recorrentes as queixas com relação à: “espaço físico insuficiente”, “falta de alojamento e refeitório”, “assistência insuficiente”, “necessidade de ampliação dos espaços físicos”, “equipamentos, materiais, laboratórios e recursos financeiros insuficientes”, “falta de equipamentos e materiais”, “dificuldades de orçamento para obras” e “infraestrutura física limitada”. A falta de recursos para diárias, especialmente no final do ano, também foi identificada como um dificultador que inviabilizou reuniões previstas com as direções de ensino e coordenações de cursos na Reitoria; para consolidação das ações do ensino.

A explicação para tais dificuldades é facilmente identificada no relatório de gestão do IFNMG de 2015: “orçamento reduzido”, “matriz orçamentária contingenciada”, “baixo orçamento”, “baixo valor de financiamento por projeto”, “falta de recursos orçamentários”, “falta de recursos financeiros”, “cortes de recursos por parte do Governo Federal” e “o Governo Federal recolheu o recurso disponível”, etc. No referido relatório, a instituição identifica os fatores que dificultaram o desempenho orçamentário da instituição:

- a) Contingenciamento de, aproximadamente, 10% nas ações 20RL, 4572 e 6380, nas quais constam os valores para custeio do funcionamento da instituição para atender as capacitações anuais planejadas pelo órgão, bem como para atender as despesas com as áreas de pesquisa e extensão;

12 Cf.: Blog da Federação Nacional dos Estudantes do Ensino Técnico (FENET). Disponível e: <<http://fenetbrasil.blogspot.com.br>>

- b) Contingenciamento de, aproximadamente, 73% dos recursos para investimentos nas ações 2994, 20RG, 20RL e 6380;
- c) Liberação de recursos orçamentários de forma tardia, ocorrendo apenas em abril de 2015, o que inviabilizou o bom andamento das contratações, prejudicando a execução do orçamento anual, o comprometendo o alcance de algumas metas estabelecidas, de modo especial, aquelas previstas para o grupo de despesas de capital;
- d) Falta de normalidade na liberação dos recursos financeiros para atender os pagamentos das despesas liquidadas a pagar do exercício corrente, bem como de restos a pagar inscritos em anos anteriores;
- e) Ocorrência de mais de 100 dias de greve dos servidores do IFNMG no exercício de 2015. (IFNMG, 2016, p. 137)

Também é possível identificar a intensificação do trabalho dos servidores como efeito dos cortes orçamentários: “sobrecarga de trabalho”. Ademais, o Relatório de Gestão do IFNMG de 2015 identifica o número reduzido de servidores como empecilhos “para a consolidação da oferta de educação profissional e tecnológica pública e de qualidade” (IFNMG, 2016, p. 47). Essa questão fica evidente no documento em expressões como: “carência de recursos humanos”, “quantitativo reduzido de servidores”, “falta de profissional”, “ausência de profissionais técnicos especializados” e “número insuficiente de docentes e servidores técnico-administrativos” apontadas entre as dificuldades enfrentadas pela instituição. Todas essas dificuldades afetam diretamente o trabalho docente, uma vez que, na falta de profissionais—esses são obrigados a cobrir lacunas institucionais para cumprirem as exigências que lhe são apresentadas na realização de seu trabalho. Desse modo, as dificuldades econômicas, associadas à fragmentação e segmentação do trabalho, a vulnerabilização, os prazos exíguos e a polivalência, podem conduzir a instituição e seus sujeitos a rumos mais profundos de precarização e intensificação do trabalho.

Ainda no Relatório de Gestão do IFNMG 2015 consta a afirmação que o quantitativo de servidores docentes “disponível, até o final de 2015 contempla parcialmente as necessidades do IFNMG” sendo necessário aumentar o “quantitativo de docentes, até o final de 2016” (IFNMG, 2016, p. 218). Quanto ao quadro de servidores técnico-administrativos, considera insuficiente para atendimento das necessidades, frente ao processo de consolidação e estruturação das unidades do IFNMG.

É curioso observar que em vários momentos do texto do documento, o movimento grevista ocorrido no IFNMG é identificado também como uma dificuldade para se cumprir os objetivos ou as metas postas à instituição.

Pode-se perceber tal afirmação como uma contradição, já que o referido movimento se justificava principalmente na luta contra as medidas de ajuste fiscal que conferiu à instituição maiores dificuldades financeiras, infraestruturais e de falta de pessoal:

Vale destacar que os cortes nos recursos orçamentários não se findaram em 2015 junto aos movimentos grevistas e medidas governamentais; pelo contrário, esses foram intensificados em 2016. O orçamento da educação já havia sido reduzido, só nos três primeiros meses de 2016, em mais de R\$ 6,4 bilhões, conforme dados do Ministério do Planejamento, quando em março de 2016 o Governo Federal anunciou um novo corte orçamentário de R\$ 21,2 bilhões. As IFES que já enfrentavam dificuldades financeiras devido ao impacto dos cortes orçamentários realizados em 2015, foram surpreendidas com os cortes de 2016, o que aprofundou ainda mais a situação de precariedade e falta de estrutura para funcionamento adequado, que garantiria a qualidade de ensino, pesquisa e extensão nas instituições¹³.

Soma-se a isso; a crise política que acometeu todos os setores do Estado e que culminou no processo de *impeachment* da então presidente Dilma Rossell, acelerando as mobilizações político-empresariais a favor de um pacote de medidas regressivas de direitos dos trabalhadores, entre as quais se pode situar a lei das terceirizações, a reforma da previdência e a reforma trabalhista, entre outras. Nesse quadro também o ensino médio é reformado de forma regressiva, de associações acadêmicas¹⁴, de parcela significativa da mídia¹⁵, de sindicatos docentes¹⁶, e de estudantes de diversos estados, em um movimento histórico de greve de ocupações, iniciadas em outubro de 2016, denominado "primavera secundarista". As ocupações ocorreram em mais de 1.072 escolas no Brasil, sendo 90% delas no Paraná. ¹⁷. Não obstante toda a recusa em

13 Cf.: Site do SINASEFE. Disponível em: <http://sinasefepa.org/index.php/comunicacao/noticias/93-ultimas-noticias/1716-em-novo-corte-orcamentario-educacao-perde-mais-r-42-bi-e-saude-r-228-bi>

14 Cf. Manifesto da Nota Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped): <http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria>

15 Cf.: matéria na Carta Capital: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-e-um-retorno-piorado-a-decada-de-1990>

16 Cf. publicação do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE): <https://www.sinasefesp.org.br/single-post/2016/09/22/Contra-a-reforma-do-Ensino-M%C3%A9dio>

17 Cf. matéria publicada em <https://noticias.terra.com.br/brasil/brasil-tem-mais-de-mil-escolas-ocupadas-contr-reforma-no-ensino-medio,b47e6e701644c31504bbb5e96be58713pjctuk49.html>

relação à proposta de contrarreforma do ensino médio, a mesma foi aprovada no Congresso Nacional, vigorando através da Lei nº13. 415/2017.

A tramitação da reforma da previdência foi acelerada¹⁸ sob alegação de uma crise, questionada por diversos especialistas, ameaçando o direito à aposentadoria conquistada após anos de lutas. Em paralelo corre o processo – atualmente em caráter de urgência– da retrógrada reforma trabalhista¹⁹, que sob alegação da necessidade de flexibilização do trabalho, regulamenta a terceirização de atividades-fim sem restrições, garante a prevalência do negociado sobre o legislado, retirando responsabilidades das empresas e proteção dos trabalhadores. Esse conjunto de medidas têm provocado insatisfação crescente entre os servidores públicos e trabalhadores de diversos setores, aposentados e jovens estudantes. Há, inclusive, uma chamada de nove centrais sindicais para uma greve geral no dia 28 de abril de 2017, que possui como pontos chave a reforma da previdência, a reforma trabalhista e as terceirizações. Parece se avizinhar um período de revoltas populares, contra a imposição de que sejam os trabalhadores a arcar com as contas da crise do capital pela via do fundo público e pela super exploração que se lhes apresenta como único caminho.

Considerações finais

As discussões deste trabalho confirmam as denúncias de intensificação e precarização do trabalho docente nas IES no Brasil feitas por diversos autores. Ao mesmo tempo, demonstra que ao sofrer com os cortes, a educação pública está sendo tratada como uma mercadoria e não como um direito do cidadão e dever do Estado.

Enquanto o Governo, sob alegação de outra crise econômica, aplica cortes em verbas e programas destinados à educação superior e vislumbra estender o caráter privatista e mercantil da política educacional da educação superior, os trabalhadores da educação almejam e lutam por uma política que defenda e valorize a educação pública, gratuita e de qualidade, bem como os seus servidores, o que representa a defesa do direito à educação e do direito ao trabalho na educação.

Tal luta vem sendo ignorada pelo Estado e suas instituições, que seguem aprovando medidas requeridas pelos reformadores empresarias do setor educacional e que aprofundam e fazem avançar notadamente o projeto

18 PEC 287/2016.

19 Projeto de Lei nº 4330/2004

privatista, que apresenta efeitos situados em pelo menos quatro tendências ou eixos prioritários: i. a tendência crescente de extinção do estatuto docente pautado em emprego formal, estável, acessível por meio de concurso público de provas e títulos, com direitos trabalhistas, à carreira e previdência social; ii. substituição dos quadros de servidores efetivos por servidores temporários, inclusive docentes, por meio de organizações sociais, que se constituem na figura correlata à terceirização, já existente nas IFES, em serviços de limpeza, manutenção, vigilância, entre outros, e amplamente difundida na área de saúde, em todo o país – trata-se de admitir trabalhadores de baixo custo, e de alta rotatividade para essas áreas; iii. a tendência de cobrança de mensalidades dos estudantes, como mecanismo para garantir a manutenção das IFES, ante aos constrangimentos orçamentários que lhes foram impostos; iv. a tendência crescente de acesso ao fundo público da área social, cada vez mais livre de entraves, aos capitais que migram seus interesses de exploração e produção de valor, de outras áreas para a área da educação.

Tal processo está em curso com celeridade no Brasil e em outros países. O caso da Argentina é igualmente exemplar. O capital tem pressa e o Estado; que representa seus interesses busca contemplá-lo no tempo justo. Contudo, há indícios que essas tendências enfrentarão resistência dos trabalhadores. As manifestações de março de 2016, em todo o país; e o indicativo de uma greve geral em 28 de abril de 2017; são exemplos dessa resistência. O caso da atual greve dos professores na Argentina é novamente; exemplo dessa assertiva. Os resultados serão dados a conhecer; na prática social.

Referências

- SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. ANDES-SN. Precarização das condições de trabalho I) **Dossiê Nacional 3**. Publicação Especial. 2013a. Disponível em: < <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-538744690.pdf>>. Acesso em: dez. 2014.
- _____. Precarização do Trabalho Docente II) **Dossiê Nacional 3**. Publicação Especial. 2013b. Disponível em: < <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-538744690.pdf>>. Acesso em: dez. 2014.
- BRITO, V. L. F. A. **A reforma da gestão pública e a remuneração docente**. Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis. 2015
- SILVA, P. F. **A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. Dissertação – (Mestrado) –

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS, IFNMG.

Relatório de Gestão 2015. 2016.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Universidade pública brasileira no século XXI educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en blanco:** series indagaciones, Tandil, v. 23, n. 1, p. 119-156, 2013.

A política de institucionalização de polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil¹

TÂNIA BARBOSA MARTINS

Resumo: O artigo trata da política de institucionalização de polos de apoio presencial (PAP) do sistema Universidade Aberta do Brasil. Apresentam-se os significados administrativos, pedagógicos e organizacionais atribuídos aos polos e, finalmente, uma discussão teórica sobre o conceito ampliado de “institucionalização”, considerando as políticas públicas de Educação a Distância e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. O percurso metodológico se fundamenta na metodologia qualitativa, com discussão da literatura, complementada por entrevistas com coordenadores de polos. Conclui-se que há uma noção restritiva do conceito de Institucionalização de PAP, atrelada a aspectos pedagógicos, administrativos e organizacionais da modalidade de ensino a distância, que desconsidera ou menospreza, como processo de continuidade institucional, as próprias políticas públicas e educacionais. O consórcio que instituiu os PAP, oriundos de uma concepção que flexibiliza uma organização, patrocina sua própria (des)institucionalização.

Palavras-chave: Educação a Distância; Polos de apoio presencial; Institucionalização de Polos.

O Polo de Apoio Presencial é um elo de referência dentro Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)², pois é o espaço de apoio administrativo e pedagógico para o desenvolvimento de cursos e programas à distância. É no polo que os alunos realizam as atividades presenciais obrigatórias, incluindo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório. O Decreto nº 6.303/07, que versa sobre o processo de credenciamento da instituição ao considerar a obrigatoriedade de momentos presenciais, assegura que o êxito do Sistema UAB depende das condições de funcionamento do polo.

1 O presente artigo é resultado de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

2 A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é “um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006).

Para poder funcionar legalmente, há uma série de requisitos exigidos pelo sistema UAB/CAPES. Os Estados ou municípios que serão os mantenedores são os responsáveis “[...] por prover a infraestrutura física e tecnológica e os recursos humanos e materiais requeridos para o desenvolvimento dos cursos EaD no polo de apoio presencial [...]” (WOLF, 2014, p. 64). Conforme Wolf (2014, p. 16), nos polos deve constar: (a) as dependências administrativas e o equipamento e o mobiliário especificado por dependência administrativa; (b) os recursos humanos referentes à equipe técnica, administrativa e docente (tutores presenciais e coordenador).

Em relação aos aspectos financeiros, os polos recebem recursos provenientes do Sistema UAB, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para custear as bolsas dos coordenadores e tutores. Os custos com a remuneração dos demais profissionais e com organização e manutenção são de responsabilidade dos Municípios e Estado, considerados Mantenedores do polo. Apesar do compartilhamento das responsabilidades, há muitos municípios e/ou estados com dificuldades de cumprir com os seus compromissos. Tendo isso em vista, o Governo Federal por meio da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, incluiu os polos de apoio presencial do Sistema UAB na assistência financeira do Programa “Dinheiro Direto na Escola”.

Os polos de apoio presencial são vulneráveis às mudanças políticas e enfrentam dificuldades de implementação, portanto, de institucionalização. Observa-se que o acordo de cooperação técnica entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), universidades e municípios e/ou estados, denominados de Consórcio, não garantem de imediato a institucionalização dos polos de apoio presencial. Alguns municípios, por meio de iniciativas e mobilização pessoal de seus coordenadores, conseguiram se institucionalizar, conforme as regras estabelecidas pela Capes (termo de acordo e cooperação e lei de criação dos polos).

Tendo em vista a importância assumida pelos polos de apoio presencial, esse artigo se propõe a discutir os significados administrativos, pedagógicos e organizacionais atribuídos ao seu processo de institucionalização. Para ampliar as perspectivas de análises acerca da política de institucionalização, apresentamos também parte dos depoimentos realizados com coordenadores de polos de três cidades, localizadas no interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia.

Os significados de institucionalização

Alguns autores como Ferreira e Mill (2013) e Ferreira e Carneiro (2015) discutem alguns parâmetros que podem ser considerados para configurar um processo de institucionalização da educação a distância (EaD). Mas os critérios tratam de um modelo idealizado de EaD, um projeto utópico de como deveria ser uma educação a distância de modo a institucionalizar-se, isto é, a sedimentar-se como modalidade educativa, tal como previsto na modalidade de ensino presencial. Alguns parâmetros elencados pelos autores para institucionalização da EaD são, por exemplo, a) os aspectos políticos e filosóficos de uma concepção educativa própria e singular, isto é, a consideração da educação a distância como um modelo educativo que exige um planejamento adequado e flexível, bem como políticas ajustadas à educação a distância; b) os aspectos de organização, que devem necessariamente mesclar e articular as modalidades presenciais e à distância, numa mesma unidade gestora e acadêmica; c) os aspectos relacionados à infraestrutura que dão o suporte necessário e contínuo à uma gestão técnico-pedagógica e administrativa; d) os aspectos de pessoal para garantir a formação e a capacitação necessária à modalidade de educação a distância; e) e os aspectos relacionados às políticas voltada aos alunos: suportes acadêmicos, pedagógicos e auxílios, ou seja, políticas universitárias voltadas aos estudantes. Com essas dimensões sendo satisfeitas poder-se-ia afirmar que a EaD caminha no sentido da sua institucionalização tal como na modalidade de ensino presencial.

Dessa forma, conceitua-se a institucionalização, sobretudo, pelo *status* de instituição, remetendo a uma forma de organização que permita a perenidade das ações e dos objetivos e finalidades. Estes são estudos organizacionais vinculados à Teoria Institucional, de Meyer e Rowan, que discutem sobre a similaridade e estabilidade das organizações (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016). Assim, ainda que tratem da questão filosófica e política, não se foca ou se aprofunda nas políticas públicas e educacionais de EaD/UAB; em geral, numa concepção mais progressista, concentra-se no processo de institucionalização pelas análises das condições de infraestrutura e recursos humanos, isto é, no conjunto dos recursos físicos, materiais, tecnológicos, acadêmicos e de pessoal qualificado para a execução dos objetivos e finalidades do sistema UAB.

De alguma forma não é um parâmetro incorreto de análise da institucionalização da EaD, mas incompleto e insuficiente na consolidação da modalidade. Mesmo considerando a EaD uma modalidade singular que exige flexibilidade organizacional e institucional, os parâmetros são correlatos

e tomados emprestados da modalidade presencial, em outras palavras, do modelo hierárquico burocrático universitário de ensino superior público-estatal. Além do mais, mesmo nos aspectos filosóficos e políticos, considera-se a institucionalização do ponto de vista estritamente interno à empresa universitária, seja aos aspectos educacionais e pedagógicos, seja aos aspectos gerenciais e organizacionais da Instituição Universitária.

Uma concepção mais ampla de institucionalização deve considerar ainda e, sobretudo, o aspecto histórico e contextual em que se insere as políticas educacionais voltadas à EaD no programa da Universidade Aberta do Brasil. Na realidade, são as políticas públicas e educacionais, isto é, o programa UAB, que define concretamente o entendimento de Institucionalização da EaD/UAB. Em geral, a literatura ao se referir à institucionalização, concentram-se mais na modalidade (na EaD) e não no Programa (na UAB). Assim, a institucionalização não pode se resumir apenas aos aspectos administrativos, burocráticos, técnicos, pedagógicos e gerenciais, nem mesmo estritamente aos aspectos de infraestrutura e recursos humanos, mas, sobretudo, às políticas públicas e educacionais da UAB, que garantam efetivamente a perenidade dos referidos aspectos. Somente estas são capazes de dizer ou predizer sobre o futuro da EaD institucionalizada ou sobre a forma de institucionalização como política de Estado.

Obviamente, o programa UAB tem sido responsável pela “consolidação” e/ou servido de “incentivo” à expansão da modalidade EaD no Brasil, mas é preciso analisar a política do programa UAB e o Consórcio que estabelece para criar e consolidar os polos de apoio presencial, de modo a, com mais propriedade, definir o conceito de institucionalização da modalidade e do programa. Em outras palavras, a institucionalização é reflexo direto do próprio processo de institucionalização não apenas da modalidade EaD, que muitos estudam e pesquisam, mas, especialmente, do programa de UAB que se fundamenta numa institucionalização via Consórcio. Dessa forma, são as políticas públicas e educacionais em matéria de educação a distância público-estatal que vão, em definitivo, definir a perenidade da modalidade e do programa. De toda forma, a metodologia mais adequada ao estudo da institucionalização deve considerar necessariamente o espaço empírico dos polos de apoio presencial e suas reais condições de institucionalização, com todos os revesses e obstáculos, oriundos do Consórcio.

Os critérios de credenciamento de polos para a “institucionalização” e assinatura de um contrato, criando um consórcio entre o mantenedor e uma instituição de ensino superior, são: a) Assinatura do Termo de Compromisso

b) Assinatura do Acordo de Cooperação Técnica c) Publicação da Lei de Criação do Polo de Apoio Presencial da UAB d) Publicação da Lei Orçamentária do Polo de Apoio Presencial da UAB e) Criação do Conselho de Polo f) Criação do Regimento Interno do Polo de Apoio Presencial da UAB g) Elaboração do Plano de Gestão do Polo de Apoio Presencial da UAB.

Assim, a estruturação dos polos de apoio presencial é de responsabilidade do mantenedor, proponente da proposta; há ainda um termo de cooperação entre a CAPES e a instituição de ensino superior, com a respectiva responsabilidade de cada participante no Consórcio. O mantenedor tem a responsabilidade de arcar com a infraestrutura do Polo, sala para coordenação, sala para tutores presenciais, sala para secretaria acadêmica, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática conectado à internet, laboratórios pedagógicos de acordo com os cursos ofertados, sala de aula presencial, e com os recursos humanos, composto por coordenador; secretaria; bibliotecário ou auxiliar de biblioteca; técnico em informática; técnicos de laboratórios pedagógicos; serviços gerais; técnico de apoio para manutenção predial. A mera existência das condições materiais e humanas, embora fundamentais à institucionalização, em si mesmas, não garantiriam a institucionalização do Polo de Apoio Presencial

Desse modo, a institucionalização não pode se restringir fundamentalmente ao plano e espaço cotidiano dos polos de apoio presencial; a noção de institucionalização deve estar relacionada à totalidade, que explicita e define a proposta EaD/UAB, isto é, ao Consórcio e à maneira como as políticas públicas e educacionais direcionam o processo de institucionalização. A institucionalização, mesmo considerando polos de referências, não pode se constituir em aspectos que meramente dizem respeito ao funcionamento e à sua manutenção, em dados momentos e contextos específicos, é preciso uma perenidade histórica.

Até mesmo a definição de polo de apoio presencial deve ser entendida de forma mais ampla a partir do programa (UAB) e não simplesmente da modalidade (EaD), pois não existe uma condição *sine qua non* da autonomia e independência do polo, da sua própria existência, sendo sua definição cercada pelo acordo estabelecido pelo consórcio e planejada segundo as diretrizes do programa. Assim, os critérios de institucionalização que tomam por base a perenidades dos aspectos didáticos, pedagógicos, educacionais, por considerar a modalidade de ensino a distância, também não dão conta nem mesmo de definir uma modalidade de organização e de instituição capaz de lidar com

aspectos de um ensino que preza justamente o contrário da rigidez, cuja bandeira é o ensino e a aprendizagem à distância em sua inerente flexibilidade.

Há, portanto, certa confusão quando se considera o processo de institucionalização da modalidade EaD de forma indistinta da institucionalização do programa UAB, que este último longe de ser uma proposta de flexibilização de uma organização institucional, de criação de parcerias, de compartilhamento de responsabilidade, e de otimização de recursos financeiros e humanos é, ao contrário do que se propõe, uma proposta cujo princípio fundamental é desregular qualquer vínculo com a formalidade política e jurídica da organizações e das instituições público-estatal. Nesse sentido, os polos de apoio presencial foram criados e implementados justamente dentro de uma lógica altamente flexibilizada que não incentiva nenhum vínculo de continuidade e perenidade na EaD, portanto, na sua própria institucionalização.

Embora seja fundamental discutir sobre a infraestrutura e os recursos materiais, na manutenção e operacionalização, sem as quais não se realiza a institucionalização dos polos de apoio presencial, a questão que se apresenta em primeiro plano são as condições próprias e efetivas da institucionalização do programa UAB enquanto política de Estado, e a mediação pelo Consórcio, enquanto política de governo.

As contradições da institucionalização

Apesar das especificidades relacionadas à localização, os três polos de polo presencial do sistema UAB localizados nas diferentes cidades apresentam muitas aproximações em termos de organização, funcionamento, abrangência regional, quantidade de alunos atendidos, entre outros. Observou-se, ainda, que algumas respostas dos entrevistados foram pontuais e individualizadas, outras se completaram, algumas ganharam destaque, se aproximando das discussões da literatura.

De modo geral, a institucionalização dos polos de apoio presencial é um processo complexo e com certos limites. Em geral, as dificuldades são inerentes aos problemas cotidianos que o próprio consórcio gera para o cumprimento do acordo, que transcorre em consonâncias à importância que cada municipalidade devota ao ensino superior a distância e da mudança periódica de governos, em conformidade ao jogo político local.

O sentido de institucionalização está, em geral, atrelado à criação e sua formalização jurídica pelo parlamento municipal e a formalização política pelo poder executivo, ou seja, pela lei municipal de criação do polo e pela

realização de um termo de acordo estabelecido pela prefeitura no Consórcio com a Capes e a Universidade. Assim sendo, a coordenadora de polo localizado no estado de São Paulo relata: “A primeira coisa que me disseram foi que a gente tinha que institucionalizar o polo, criar legislações na cidade para que as mudanças políticas, como de prefeito, não mexessem na instituição. (Informação verbal. Coordenadora de Polo/SP)”.

Assim, a institucionalização é garantida pela lei de criação, não dependendo mais do prefeito, mas se constata que a manutenção é sempre uma tarefa dos prefeitos em exercício. Além da lei de criação do polo, depois de efetuado o termo de acordo com o executivo municipal, é preciso para institucionalizar, se garantirem os aspectos administrativos e burocráticos, como o conselho de polo, com toda uma documentação e um regimento interno.

Então em 2009, criamos a lei de criação do polo, já logo no início, em 2010 nós criamos o conselho de polo, o regimento interno, já no ano seguinte e daí nós começamos as reuniões de conselho de polo. Temos, a unidade executora, também foi uma das primeiras, porque depois nós recebemos um manual e em cima do manual eu montei essa unidade executora, tem registro na receita federal, porque a gente aguarda há anos os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola para o polo, que é o dinheiro que vai direto às escolas, que os polos foram incluídos, faz 1 ou 2 anos que eles incluíram o polo (Informação verbal. Coordenadora de Polo/SP).

É por meio da Unidade Executora, composta de um conselho que o polo tem direito a receber a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Apesar de atender às exigências, até o momento o polo não recebeu nenhuma verba, estando dependente da manutenção pela prefeitura. De qualquer forma, o polo localizado no estado de São Paulo está satisfazendo as exigências da CAPES de institucionalização, com termo de acordo, lei de criação, unidade executora com um conselho e membros eleitos, com CNPJ e registro na receita federal, e ainda assim, sem as condições de garantias da permanência do polo de apoio presencial e de suas atividades educacionais e de ensino na cidade.

Em relação ao polo localizado no estado da Bahia, há lei de criação e, apesar da existência formal do Conselho Gestor e de sua atuação conforme esporádica, o Conselho Gestor não foi registrado e, conseqüentemente, não recebe recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Nós formamos o conselho, tem estatuto, tem a lei de criação, a lei foi aprovada em 2013, justamente quando mudou a gestão, e assim que

mudou a gente correu logo para poder aprovar a lei de criação do polo, e aí começou, tem o estatuto, tem o conselho formado [...] A gente entra com o pedido, tem a audiência, e depois a prefeita aprova a lei ou não [...] No momento apesar de termos conselho, a gente não recebe recurso [...] Não, no momento não [não há reuniões periódica do conselho]. O conselho não está registrado, a gente reúne assim, às vezes quando precisa resolver alguma coisa, mas não precisa registrar conselho em ata, isso ainda não. [...] O conselho tem representantes de alunos, de funcionário, eu como coordenadora estou como presidente tem representante da secretaria de educação, que é do mantenedor e tem representante de tutor presencial (Informação verbal. de Polo/SP).

Já o Polo localizado em Minas Gerais se assemelha ao da Bahia, embora tenha também a Lei de Criação, o processo de institucionalização está sendo prejudicado em decorrência da não existência do Conselho Gestor:

É preciso dar continuidade a esse conselho gestor, para poder cadastrar e receber a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola [...] Primeiro formar um conselho gestor, criar unidade, porque ela precisa ter um CNPJ, então precisa ser feito isso e a partir daí, cadastrar para estar recebendo. Isso começou na administração da ex-secretária municipal de educação, porque também não tinha, só que não houve continuidade e eu ainda não tive oportunidade de estar retornando a isso, porque nós tivemos um período de greve, aí parou, e a gente precisa ter alunos, tutores, não adianta ter só a parte administrativa, tem que ter representante de todos (Informação verbal. Coordenadora de Polo/MG)

No polo localizado no estado de Minas, não tem conselho, portanto, não é ainda uma unidade gestora, já o polo da Bahia tem Conselho Gestor supostamente inativo, mas isso até certo ponto é indiferente comparado com o polo localizado em São Paulo, pois neste último há uma unidade gestora registrada e ainda assim, não se tem a garantia da autonomia e da sua estabilidade. Supondo receber os recursos do PDDE-FNDE ainda assim permanece a questão da possibilidade da autonomia, mas certamente seria um passo importante nesse sentido, o que poderia constriar ou mesmo incentivar as políticas públicas e educacionais a pensar sobre o processo de institucionalização dos polos de apoio presencial.

A unidade executora permite ao polo uma mínima organização burocrática e administrativa interna, bem como uma gestão democrática e participativa, mas ainda assim, dependente dos membros consorciados. Pode-se constatar apesar de tudo que a unidade executora e suas reuniões

periódicas do conselho fica sempre à mercê do interesse da coordenadora de polo e da motivação dos envolvidos do que propriamente uma exigência administrativa e legal para seu funcionamento, configurando, portanto, mais como um simples conselho consultivo, uma discussão sobre as demandas ou ainda um mero registro interno das deliberações do conselho. Este é o único tipo de organização interna existente no polo.

Especificamente, o conselho referente ao polo do estado de São Paulo é presidido pela coordenadora, e por sua experiência pessoal de professora, diretora etc. que faz a coisa funcionar, inclusive com o modelo de ata considerado modelo. Assim, o conselho pode ser considerado como uma mera organização interna, entretanto, por envolver representação que envolve a comunidade, uma vantagem é refrear certas vulnerabilidades com as mudanças constantes da governança local. Interessante notar que o polo funciona quando há interesse e vontade pessoal da coordenadora de polo, especialmente sua motivação pessoal e sua experiência profissional anterior.

É uma organização interna que precisa ter, porque, quando você monta um conselho desse, você envolve a comunidade, então fica mais difícil, você fica vulnerável, mas não fica tão vulnerável as políticas públicas, quando se muda o prefeito, mas se tiver alguém da câmara aqui dentro, se tiver alguém do departamento da educação, porque são da comunidade que formam o conselho do polo, tem tutor, aluno. [...]. Eu montei, dei uma pesquisada em legislação sobre criação de conselho e essas coisas, e tem vários modelos na internet quando você procura, e daí eu montei um de acordo com a nossa realidade e mandei para o jurídico da prefeitura, eles analisaram e depois nós mandamos para a câmara, eu mandei vários modelos para o jurídico e a gente montou o nosso (Informação verbal. Coordenadora de Polo/SP).

Apesar de tudo o conselho é também uma entidade política, que necessita de apoio de pessoas motivadas e dispostas a se apresentar como representantes da comunidade e com interesse na continuidade da empreitada do polo. O interessante, segundo os depoimentos, é que no conselho se tenha representantes da prefeitura, por exemplo, do setor de educação, e também da câmara de vereadores, configurando, novamente, o conselho com uma entidade política, ficando, agora, à mercê do jogo da pequena política, isto é, da política que se realiza nos meandros da sociedade política e no cotidiano da sociedade civil. Do ponto de vista administrativo, o conselho é quem define as demandas e, embora, haja uma reserva técnica mensal na prefeitura para a manutenção do polo, há também outras demandas, que são enviadas à prefeitura, a quem cabe a decisão de liberar ou não a verba e realizar ou não

as ações demandadas pelo conselho. E, o setor da educação é representado tanto pela administração quanto especialmente pela figura do próprio secretário municipal de educação, pois é ele quem define as prioridades e a política educacional do município. A gestão administrativa é feita no setor de educação da prefeitura, seguindo os trâmites, os prazos e os regulamentos da administração municipal. O polo por ser uma instituição vinculada a um consórcio entre partes que dividem responsabilidades, não tem e nem precisa possuir um departamento administrativo (jurídico, contábil, etc.) próprio, como as instituições autônomas. Em síntese, a gestão acaba sendo responsabilidade e realizada efetivamente no próprio setor de educação da prefeitura que é a instância última de deliberação, isto é, de poder de fato.

Não, conforme a necessidade, já tem uma reserva técnica lá, e conforme a necessidade do polo, a gente vai mandando e o departamento de educação é que faz essa gestão. Quem decide as necessidades é a unidade executora mesmo, as pessoas aqui, os tutores, coordenação (Informação verbal. Coordenadora de Polo/ SP).

Mais direto é o secretário de educação, e a gente precisando da prefeita, ele contata a prefeita, algumas vezes precisa de um documento, precisa conversar, mas o contato direto é com o secretário de educação (Informação verbal. Coordenadora de Polo/BA).

No caso, depende da prefeitura. Então a gente vê que está precisando de reforma, mas daí tem processo de licitação, tudo tem um procedimento para chegar aqui. Então nós temos que aguardar, não adianta falar “olha vou pintar hoje”, porque não existe essa verba deste jeito, não existe o PDDE, então espero que a gente regularize tudo (Informação verbal. Coordenadora de Polo/MG).

Com relação à pessoa da coordenadora de polo, em função das atividades inerentes à função, fica evidente que o cargo é realmente político, tanto que mesmo que a coordenadora assuma e, geralmente, é assim mesmo, uma postura autônoma com relação à política, já que é sempre uma pessoa diretamente vinculada à educação, militante educacional e respeitada entre os pares, o cargo é informalmente considerado, um cargo de confiança. Cabe ressaltar que a indicação da prefeitura ao cargo de coordenadora, não conduz imediatamente e necessariamente à função, sendo respeitados os critérios estabelecidos pelo Capes, com posterior indicação de nomes numa lista tríplice. Assim, o perfil de coordenador para que o polo tenha realmente sucesso e vida longa (institucional), deve ser polivalente, especialmente do ponto de vista político e empreendedor.

Eu acho que também é um problema político, o coordenador de polo tem que ser uma pessoa política também, porque se eu resolver não me dar bem com o secretário municipal da educação, meu trabalho aqui seria inviável, se eu não tivesse um bom relacionamento com as pessoas dentro da prefeitura, como é que eu ia desenvolver um trabalho aqui? Não ia poder comprar nada, pedir nada, porque todas as necessidades do polo, como uma fechadura que quebra, eu tenho que pedir para o departamento de educação, mesmo que a gente tenha a nossa reserva técnica, eles têm toda uma estrutura de fazer esse gasto, de cotar preço, eu não tenho isso dentro do polo [...] (Coordenadora de Polo/SP).

Nesse sentido, a relação do coordenador de polo com a prefeitura é uma relação política, procurando justificar uma necessidade e legitimar um empreendimento, em busca não apenas da manutenção, mas de apoio para abertura de novos cursos e na busca de mais verbas, de melhores infraestruturas, de mais pessoal, etc. Na verdade, é uma relação quase pessoal de envolvimento da coordenadora de polo com o secretário municipal de educação e com a prefeitura. Há certo jogo de cintura entre as qualidades que o coordenador deve possuir para assumir o cargo. Assim, do ponto de vista do polo, não há nenhuma autonomia financeira, administrativa e organizacional, ficando recém da boa vontade e do interesse da prefeitura e também refém do jogo político local.

Observa-se que a realidade do processo de institucionalização dos polos de apoio presencial é mais difícil e complexa do que propõe a legislação, a literatura e os documentos oficiais. Sobressai o senso comum e não o caráter formal dos processos de institucionalização. Nem mesmo o caráter administrativo, burocrático e organizacional consegue contemplar um processo que possa ser denominado de institucionalização dos polos de apoio presencial. Não se trata de (des) institucionalização, mas certamente de uma (não) institucionalização, ou mais propriamente, de se recorrer a uma novidade e criar um conceito de inter institucionalização para contemplar uma parceria de responsabilidades em que os processos de institucionalização estejam igualmente divididos entre os entes do consórcio, mas não no objeto do consórcio em si, no caso, os polos. Nesse último caso poder-se-ia concluir que a forma de institucionalização dos polos de apoio presenciais inerentes à política de expansão do ensino superior a distância via UAB se configura nos mesmos moldes da produção e da administração denominada de flexível. Por isso fica evidente que diante dos esforços quase que pessoais de alguns sujeitos envolvidos diretamente com o consórcio, ainda permanece o receio e a dúvida da perenidade dos polos de apoio presencial.

Considerações finais

A investigação desenvolvida teve como objetivo tratar da política de institucionalização dos polos de apoio presencial, considerando os sentidos atribuídos à sua institucionalização. Nessa perspectiva, em relação à definição de institucionalização, há entendimentos restritivos tanto dos coordenadores de polos quanto da teoria e da literatura. Ora restringe a institucionalização aos aspectos das condições materiais de funcionamento e de manutenção, ora aos aspectos administrativos e burocráticos, ora às organizações institucionais, oriundas das teorias da administração.

O estudo ou a compreensão dos polos de apoio presencial em sua totalidade histórico-político e, portanto, em referência à inerente caracterização do Consórcio como nova modalidade institucional de fomento e de expansão do ensino superior é pouco tratado ou mesmo ignorado. Deste modo, não há uma compreensão objetiva de que os polos de apoio presencial são frutos de uma política pública e educacional que patrocina, na verdade, é parte integrante de uma proposta de expansão do ensino superior em novos patamares de racionalidade de gestão gerencial, fundamentadas numa política de reforma do Estado.

Esta política de reforma do Estado e da educação gera, como consequência, um rearranjo institucional das instituições público-estatais nos moldes de uma administração flexível e portadora de um projeto de ajustes, que se traduz pela informalidade organizativa e administrativa, pela redução de gastos e custos educacionais e pela descaracterização da tradicional institucionalidade.

Enfim, o que se evidencia não é o desenvolvimento de um processo crescente de institucionalização dos polos, se garantindo sua consolidação e sua continuidade, isto é, sua perenidade enquanto modalidade de ensino, mas um processo inverso, não de (des)institucionalização, mas propriamente de (não) institucionalização.

Referências

- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C.. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, n. 75, 2000. (Questões de Nossa Época)
- BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 10 fev. de 2017 .

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800/2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 26 jan. de 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dez. de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, DF, 2007. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm>. Acesso em: 26 de janeiro de 2017.

_____. Lei nº. 11.107, de 06 de abril de 2005. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111107.htm>. Acesso em: 26 de jan. de 2017.

_____. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Presidência da República/Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

_____. **Orientações Básicas sobre Polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**: versão preliminar Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, (s/d).

_____. **Polos de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**: Orientações para Mantenedores e Gestores. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, (s/d).

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, n. 19(2), São Paulo, maio/agosto, 2015.

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: FIDALGO, F.S. et al. (Org.). **Educação à distância**: meios, atores e processos. Belo Horizonte: CAED-UFGM, 2013. p. 43-57.

FIORI, J. L.. **Em busca do dissenso perdido**: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995.

MANCEBO, D., VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. A. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Mar 2015, vol.20, nº.60, p. 31-50.

MARTINS, T. B. **As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MILL, D; BRITO, N. D; SILVA, A. R. da; ALMEIDA, L. F. **Gestão da educação a distância (EAD) noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EAD**. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf>. Acesso em: 18 jan. de 2017.

NASCIMENTO, J. P. R dos. VIEIRA, M. das G. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas de Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 91, p. 308-336, abr./jun. 2016

PAULANI, Leda. **Brasil delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SGUISSARDI, V.. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educ. Soc.** Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, jul-set.2003.

_____. **Democratização ou massificação?** Política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012. São Carlos: Diagrama Editorial, 2015.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V.. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2 ed. São Paulo:Cortez: Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

VICENTE, D. E. V. G; MELO, N. C.; COSTA, C; DURAN, M. R.C. **Institucionalização dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil no Rio Grande do Sul e no Acre**. SUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 – UNIREDE

WOLF, S. M. **Influência da Competência Empreendedora dos Coordenadores nos Indicadores de Desempenho dos Polos EAD**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

A classe - que - vive - do - trabalho - docente: considerações críticas sobre a configuração do mercado de trabalho docente no ensino superior

CATHARINA MARINHO MEIRELLES

Resumo: Considerando que o trabalho docente não pode ser analisado de forma deslocada da totalidade da classe trabalhadora, a estrutura de mercado de trabalho desenvolvida pelo *Institute of Personnel Management* (HARVEY, 2012) foi adotada na pesquisa como referencial de análise da organização da classe docente do ensino superior, a partir das reconfigurações do mundo do trabalho e das reformas neste nível de ensino. Constatou-se, por meio de entrevistas realizadas com docentes do ensino superior português, que o mercado de trabalho docente também se encontra dividido entre centro e periferia. Os docentes que se encontram no centro, em número cada vez mais reduzido, possuem contratos estáveis, em regime de trabalho de tempo integral e/ou dedicação exclusiva e com a garantia dos direitos. Na periferia, estão os docentes com contratos por tempo indeterminado, porém, sem garantia de estabilidade e de alguns direitos trabalhistas, em regimes de trabalho de tempo integral ou parcial. Ainda na periferia, é possível encontrar outra classe que é mais expressiva numericamente e se constitui de docentes contratados por tempo determinado, em regime de tempo parcial e sem garantias de direitos trabalhistas. A pesquisa demonstra que esta divisão tem reforçado a precarização do trabalho docente.

Palavras-Chave: Trabalho; Docente; Precarização.

As discussões acadêmicas sobre a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea podem, em certa medida, incorrer no equívoco de considerar que as condições necessárias para a efetivação da acumulação flexível estejam relacionadas e reduzidas às atividades industriais. Em todas as atividades em que haja concentração de grandes volumes de capital e que desenvolvam competições sem limites e sem fronteiras, tais como nas atividades financeiras e bancárias, telecomunicações, sistemas de transportes, ramos de saúde, educação, cultura, esporte e lazer e em outros serviços imateriais, o trabalho é cada vez mais cobrado por resultados e por maior envolvimento do trabalhador. Tais atividades não-materiais estão em estado

avançadíssimo de reestruturação econômica e nelas o emprego de trabalho intensificado é prática corriqueira (ROSSO, 2008, p. 31).

Neste sentido, as atividades que são realizadas dentro das universidades seguem os mesmos parâmetros de quaisquer outras atividades que configuram a classe trabalhadora do mundo contemporâneo, principalmente porque, assim como nas demais organizações, há concentração de grandes volumes de capital e desenvolvimento e estímulo de competição sem limites e sem fronteiras nas Instituições de Ensino Superior (IES).

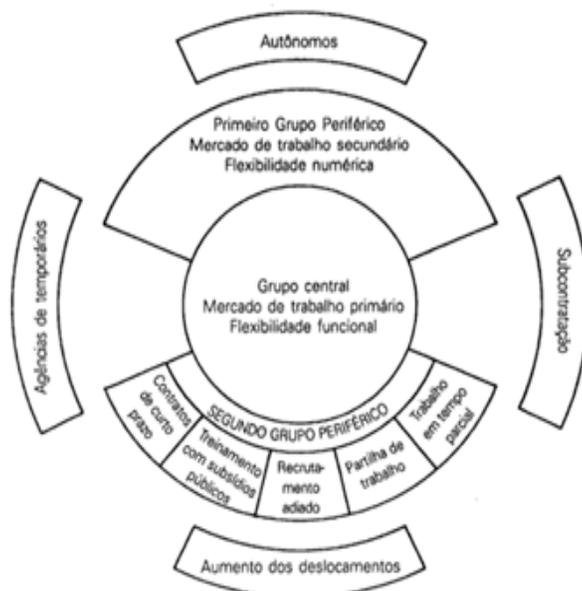
Tendo por objetivo analisar os impactos das reformas do ensino superior sobre o trabalho docente nas universidades portuguesas públicas, a presente pesquisa partiu do pressuposto de que se fazia necessário identificar em que medida as transformações ocorridas na atual configuração da classe-que-vive-do-trabalho-docente português guarda semelhanças com as reconfigurações ocorridas na totalidade da classe trabalhadora.

A fim de cumprir esta tarefa, foi adotada na pesquisa, como referência de análise teórica, a estrutura de mercado de trabalho, a partir da *Flexible Patterns of Work* (1986) desenvolvida pelo *Institute of Personnel Management*, descrita por Harvey (2012). Além da pesquisa bibliográfica foram realizadas entrevistas com docentes do ensino superior português, a fim de verificar as percepções dos entrevistados sobre a consolidação desta estrutura no mercado de trabalho docente e compreender como que a divisão da categoria docente entre **centro e periferia**, estaria sendo vivenciada por eles.

Assim, no que tange à uma compreensão da totalidade da classe trabalhadora, a estrutura do mercado de trabalho pode ser descrita conforme consta na Figura 1.

O **Centro**, que diminui cada vez mais, é composto por empregados contratados em tempo integral, em condição permanente e com posição essencial para o futuro de longo prazo da organização. Os membros deste grupo gozam de maior segurança no emprego, de boas perspectivas de promoção e reciclagem, têm direito à pensão, ao seguro e a outras vantagens indiretas, relativamente generosas. Entretanto, eles devem ser adaptáveis e flexíveis e, se necessário, geograficamente móveis. Com os custos potenciais da dispensa destes trabalhadores, tem se tornado comum que, em épocas de dificuldades financeiras, as organizações subcontratem empregados para estas funções de alto nível, mantendo este grupo relativamente pequeno, segundo Harvey (2012).

Figura 1: Estruturas do mercado de trabalho em condições de acumulação flexível.



Fonte: *Flexible Patterns of Work* (1986) editado por C. Curson, do *Institute of Personnel Management*, apresentado por HARVEY (2012).

A **Periferia** abrange dois subgrupos distintos: um composto por empregados em “tempo integral”, com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho e com menos acesso a oportunidades de carreira, que tende a se caracterizar por uma alta taxa de rotatividade, “o que torna as reduções da força de trabalho relativamente fáceis por desgaste natural”. (HARVEY, 2012, p. 144) e outro que apresenta uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em “tempo parcial”, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratados e estagiários com subsídio público. Este grupo tem ainda menos segurança de emprego do que o outro grupo periférico. Todas as evidências apontam para um crescimento bastante significativo desta categoria de empregados nos últimos anos (HARVEY, 2012).

Os dados levantados nesta pesquisa apontam que o trabalho docente, como uma classe trabalhadora que é, também se encontra distribuído entre o centro e a periferia do mercado de trabalho do ensino superior. À semelhança da estrutura de mercado de trabalho apresentado por Harvey (2012), na classe dos trabalhadores docentes do ensino superior também é possível observar a

divisão entre os trabalhadores docentes que se encontram no centro, em número cada vez mais reduzido, que são professores com contratos estáveis (ou *tenure*), em regime de trabalho de tempo integral e/ou dedicação exclusiva e com a garantia dos direitos já adquiridos.

Na periferia estão os trabalhadores docentes com contratos por tempo indeterminado, porém, sem garantia de estabilidade e de alguns direitos trabalhistas, em regimes de trabalho de tempo integral ou parcial.

Ainda na periferia, encontra-se outra classe de trabalhadores docentes que é mais expressiva numericamente e se constitui de docentes contratados por tempo determinado (contratos a termo) ou a recibos verdes (trabalho autônomo), em regime de tempo parcial e sem garantias de direitos trabalhistas. Aqui se encontram os professores substitutos ou visitantes, bolsistas, monitores, alunos de pós-graduação realizando estágio docente, tutores de ensino à distância, entre outras modalidades.

A dramática expansão da força de trabalho a tempo parcial para atender às demandas de massificação criou uma "segunda classe" de professores, cujos salários e benefícios são significativamente inferiores aos dos professores de tempo integral. (ALTBACH et al, 2012).

Lima (2010) denomina de “subclasse acadêmica”, aqueles que seriam os precários, contratados a termo certo ou a recibos verdes, em tempos parciais, os eternos bolsistas, os nômades que vivem em permanente insegurança, tendo que competir por vagas e se adaptar a qualquer contexto em que possam ter um “serviço” a realizar. Atendem à lógica gerencialista que pesa sobre as IES, na medida em que são mais “flexíveis”, “cosmopolitas”, “ativos”, “autointeressados”, “não conformistas” e “não sedentários”.

Esta subclasse, segundo o autor, não possui garantia de emprego, perspectiva de carreira e acesso aos direitos sociais. Mão-de-obra barata que são, submetem-se, em termos intelectuais, aos interesses que lhes são impostos, não tendo, assim, condições, nem ao menos, de reivindicarem melhores condições de trabalho.

Outra hierarquização possível de ser observada na classe dos trabalhadores docentes do ensino superior é a que diz respeito às áreas de conhecimento. Segundo Albach *et al* (2012), há diferenças de remunerações e de condições de trabalho entre docentes de áreas de alta demanda como negócios ou tecnologia da informação e docentes das ciências humanas e sociais, sendo estes últimos preteridos em relação aos primeiros.

Aos primeiros, Lima (2010) denomina de “investigadores–empreendedores” e considera que a valorização deste tipo de professor tem se dado de forma simultânea ao surgimento da “subclasse acadêmica” no interior das IES e, até mesmo, dentro dos próprios centros acadêmicos e departamentos. Segundo o autor, é possível encontrar no mesmo espaço acadêmico, “empreendedores” convivendo com professores considerados periféricos e pouco competitivos. A estes últimos, submetidos a uma concorrência explícita, proletarizados, com vínculos precários, submetidos a avaliações sistemáticas, resta executar as investigações consideradas mais relevantes e projetadas por seus “superiores”.

Cabe ressaltar que as fronteiras entre as duas classes que pertencem ao núcleo periférico, podem não ser tão rígidas como, talvez, possa parecer. A chamada “flexibilidade” das formas de contrato é tão intensa, que múltiplas combinações podem ser estabelecidas, de forma que uma categorização arbitrária, talvez não consiga apreender todas as nuances e sutilezas que lhe dizem respeito.

É possível considerar que dois princípios são fundamentais, embora não exclusivos e nem excludentes, para que a classe dos trabalhadores docentes do ensino superior possa ser dividida entre centro e periferia e estes seriam: a estabilidade do contrato e o regime de trabalho.

Segundo Altbach *et al* (2012), há uma expressiva tendência mundial para a contratação em tempo parcial ou em tempo integral com tempo determinado. Mesmo as IES tradicionalmente caracterizadas pela estabilidade de seu corpo docente, estão passando a utilizar contratos em tempos parciais. A Europa Ocidental parece menos afetada por esta tendência, embora os números estejam crescendo.

Em muitos países, existe um número expressivo de docentes em posições iniciais da carreira docente, ainda que muitos docentes estejam se aposentando, o que denota que não há a recomposição do quadro docente. Apesar das variações, entre os países, em relação a esta questão, Altbach *et al* (2012) afirmam que nenhum país oferece amplas perspectivas para os professores iniciantes ou muitas oportunidades de promoção para docentes intermediários.

Na Europa, a promoção do docente até o nível superior da carreira é muito difícil, em parte devido ao rígido sistema de “cátedra” em que só os professores mais poderosos de cada departamento conseguem acessar, segundo Altbach (2000b).

Nos Estados Unidos, a maioria dos professores era nomeada para um emprego seguro após um rigoroso processo de avaliação. Em grande parte da União Europeia, os professores eram funcionários públicos e possuíam segurança e *status*. Mesmo que os salários não fossem elevados e não correspondessem aos de outros profissionais com qualificações semelhantes, os professores conseguiam manter um estilo de vida de classe média.

Atualmente, porém, as universidades têm respondido às pressões sociais alterando a natureza do trabalho acadêmico drasticamente, segundo Altbach (2004a). Em muitos países, a carreira docente não é mais estável. Nos Estados Unidos, menos de metade dos novos contratos dos professores são estáveis e em tempo integral. Muitos são contratos em tempo parcial e outros, mesmo sendo em tempo integral, são por tempo determinado.

Carreira docente e divisão social

Na condução da pesquisa, houve a preocupação em realizar as entrevistas com docentes mais ou menos “típicos” da carreira docente das universidades públicas portuguesas (auxiliar, associado com agregação e catedrático).

Além destes, foram entrevistados docentes que se encontravam em cargos de direção, de departamento ou de instituto; representantes de sindicatos de docentes do ensino superior; representantes de movimentos coletivos de docentes organizados no interior de algumas universidades e teóricos dedicados ao estudo sobre as principais transformações ocorridas no ensino superior português.

As entrevistas foram realizadas entre 2014 e 2015 em universidades e sindicatos de Portugal. Em linhas gerais, é possível afirmar que na percepção dos docentes entrevistados, a hierarquia nas universidades portuguesas é muito valorizada, atribui muito poder aos que estão no topo e possui efeitos muitos perversos.

Apesar da forte hierarquização entre os docentes, todos entrevistados se encontram ou no centro da estrutura do mercado de trabalho ou na primeira instância da periferia, na qual estaria a categoria do auxiliar. O catedrático e o associado possuem *tenuree*, como eles mesmos reconhecem, possuem privilégios restritos aos membros destas categorias específicas. Já o professor auxiliar não possui estabilidade no emprego e nem os privilégios que os outros possuem. Ainda assim, este docente encontra-se contratado em tempo integral e com direitos trabalhistas assegurados.

A forte hierarquização da profissão acadêmica vem se tornando cada vez mais contundente nas IES de todo o mundo. São variados os motivos que levam ou perpetuam este tipo de hierarquização e formatam a estrutura da carreira docente a partir da divisão entre centro e periferia. Segundo os autores apresentados nesta discussão, o grupo do centro que tem se tornado numericamente reduzido, tem, concomitantemente, aumentado o poder de influência nas IES.

Contudo, para além das categorias que compõem a carreira universitária, a estrutura docente do ensino superior em Portugal, à semelhança do que vem ocorrendo em quase todos os países (ALTBACH, 2012, 2015a), registra o aumento considerável de outros tipos de categorias docentes distribuídas na dupla camada da periferia.

Como é possível verificar POR DATA (2015)¹, nas universidades públicas portuguesas a partir da análise demográfica realizada, entre 2001/02 e 2013/14 o número de docentes da categoria Professor Catedrático, passou de 1.146 para 1.209, o número de docentes da categoria Professor Associado, aumentou de 1.954 em 2001/02 para 2.174 docentes em 2013/14. Entretanto, na categoria Professor Auxiliar, o aumento se mostrou bem mais significativo, passando de 4.334 docentes para 7.404 docentes em 2013/14.

Em relação aos regimes de trabalho nas universidades públicas, é possível verificar que o regime de Dedicção Exclusiva, apesar de ser a modalidade em que aparece o maior número de docentes registrados (9.217), em 2013/14, apresenta uma redução percentual de 8,9% desde 2003/04, quando havia 10.115 docentes. O regime de Tempo Integral, apesar de ser a terceira modalidade mais significativa no ensino universitário público, registrou uma redução percentual de 30% desde 2003/04, quando apresentava 1.467 docentes, até 2013/14, quando passou a apresentar 1.026 docentes.

A segunda modalidade de contrato com o maior número de docentes, no ano de 2013/14 foi o regime de Tempo Parcial, com 4.500 docentes, apresentando um aumento percentual de 78,7% em relação a 2003/04, quando havia 2.519 docentes.

Ou seja, a categoria Professor Auxiliar já é predominante nas universidades públicas e o regime de trabalho em Tempo Parcial, apesar de ainda não ser o regime predominante, já se encontra em segundo lugar entre os regimes de contrato e demonstra, estatisticamente, tendência de aumento.

1 POR DATA (2017). Disponível em: <www.pordata.pt>. Acesso em 09/04/2017.

A partir destes dados, buscou-se verificar como que o aumento da periferia no mercado de trabalho docente português tem sido percebido pelos docentes entrevistados.

Agora, o que se passa na realidade, neste momento, é que os professores do ensino superior estão muito fragmentados, estão muito segmentados. Eu não sei se é possível falar de um professor ou de professores no ensino superior, dependendo das áreas, dependendo também do tipo de instituição em que nós estamos inseridos, mas vivem tensões fortes, vivem contradições muito fortes, porque há várias pressões também sobre os professores e são pressões plurais que são contraditórias entre elas. [...] Neste momento há, de fato, profissões contraditórias [...] (Informação verbal. Teórico 2)

Poderá vir a ser uma coisa mais frequente porque as universidades, por causa dos dinheiros, estão a querer contratar pessoas com relações laborais mais flexíveis, etc. Mas para já, não! Para já, a maior parte dos colegas tem vínculos por concurso, estão dentro da carreira. Alguns, ainda, não temos que nós chamamos a nomeação definitiva, isto é, ter um vínculo definitivo à universidade. Mas a expectativa é que os que não têm, venham a ter. (Informação verbal. Diretor de departamento)

Mas a verdade, é que temos vindo a assistir nalguns casos, abusos dos contratos a tempo parcial e é esse abuso dos contratos de tempo parcial que estão nas estatísticas [...] Para além disto, dentro da questão do ensino público, nós temos, de fato, muitas pessoas que estão a percentagem, e isso como eu estava a dizer nas estatísticas, quando nós vimos a questão do rácio professores alunos a nível europeu, Portugal tem ali uma realidade escondida porque parece que de fato nós temos uma rácio baixo, portanto, poucos alunos por professor. Por quê? Porque estão ali assim contabilizados uma enorme massa de docentes que estão a tempo parcial. [...] limpando a estatística de todos esses elementos, chegamos a uma relação por volta dos 14 alunos por docente, nalgumas instituições chega até mais, a 17 alunos por docente, etc. /.../ apesar das evoluções negativas que tivemos nos últimos 3 anos, de alunos [...]. Portanto, aumentou o número de alunos por professor. E porque que aumentou? Porque o número de professores que saíram do sistema porque o sistema está envelhecido, é superior ao número de alunos que entra no sistema. (Informação verbal. Sindicalista 2)

[...] uma questão muito importante, que tem a ver com as condições de trabalho dos docentes do ensino superior e que tem a ver com a desregulação, a desregulação do exercício do trabalho docente no ensino superior. E que tem a ver com um fato que é, ainda que os estatutos, o estatuto da carreira docente quer do ensino universitário,

quer do ensino politécnico estejam em vigor, há uma franja, há um segmento de docentes do ensino superior que estão a ver as suas condições de trabalho gravemente desreguladas. Há um segmento de docentes do ensino superior, nas universidades e no ensino politécnico, que exercem o seu trabalho em condições completamente desreguladas e que, digamos, só conhecendo a situação nas instituições é que se percebe isso, porque o estatuto ainda está em vigor e não permite essas situações. É esse é um problema gravíssimo, gravíssimo, é um dos problemas mais (.) e que tem a ver com financiamento, têm a ver muito evidentemente com o gerencialismo dentro das instituições... (Informação verbal. Sindicalista 1)

Portanto, a desregulação do trabalho docente no ensino superior é muito superior àquilo que, inclusivamente, pelos jornais você possa ter acesso, mas muito superior, apesar do estatuto da carreira docente estar em vigor. Isso tem a ver com gerencialismo, evidentemente, com efeitos das fundações, portanto, os contratos do direito privado e individuais. As fundações que celebram contratos individuais de trabalho podem celebrar e celebram, e com restrições de financiamento (.) claramente. Depois, a situação dos bolseiros é uma situação que, você não vai ter tempo, mas que valia a pena porque há centenas de milhares de bolseiros que estão, assim, num limbo, num limbo. Mas eles não são docentes, eles são investigadores que não tem contrato, não são, sequer, trabalhadores, estão há 6,7,8,10 anos assim, neste limbo, bolsas sucessivas e não tem sequer contrato de trabalho. (Informação verbal. Sindicalista 1)

Portanto, aqui há uma renovação do corpo docente, que não apenas em termos de justiça intergeracional deve ser atendida. Isto é, porque carga de água é que uns têm direito geracional a ensinar numa universidade, sendo competentes e outras gerações não têm, quer dizer, se tendo a mesma competência ou competência superior? [...] esse ponto é um ponto, a meu ver, grave e que não vem sendo abordado. Porque o problema não pode estar, manifestamente, numa possibilidade indefinida de contratar, é óbvio. Agora, a questão é encontrar um esquema de circulação em que seja possível, a quem saia da universidade, que não vá para o desemprego, quer dizer. E isto obriga toda uma outra concepção do que é o serviço público, do que é o próprio trabalho, quer dizer, porque as pessoas acham que têm ali a mão de obra que está na praça da jorna, como havia no tempo do fascismo, que está na praça da jorna a espera de ser contratado e depois diz: olha, agora vens aqui trabalhar 2 horas. Repare, como se o quadro, vamos restringir aqui a questão da docência, como se no quadro da docência, isso chegasse, quer dizer, como se não houvesse um

envolvimento com a instituição, como se não houvesse toda uma outra teia altamente complexa de relações que amparam, estimulam e não são indiferentes aos resultados de uma atividade de docências, de investigação e pesquisa, etc. (Informação verbal. Ex reitor)

O discurso do **téorico 2** enfatiza a fragmentação e segmentação dos docentes. Chama especial atenção o fato de que, ao enfatizar esta cisão, talvez, ele possa estar se referindo não só à separação entre docentes, à separação por categorias ou pela geografia social entre centro e periferia, mas, também, à separação vivenciada por cada docente em si mesmo. Uma interpretação possível de seu discurso é a de que, além das fragmentações que se observam externamente, nas relações entre os docentes, cada um pode estar vivendo uma segmentação pessoal, individual, na medida em que se multiplicam as pressões sobre o trabalho docente e que as exigências multifuncionais se tornam cada vez mais acentuadas. Mas, esta é uma especulação, pois, em seu discurso, o que se apreende é que, ao se referir às contradições, às tensões que vivenciam os professores, o entrevistado enfatiza que elas são fortes. Há ênfase e repetição do adjetivo “forte”, o que conota que não se trata de uma mera distinção entre as categorias acadêmicas, mas sim que se observa a proliferação intensa de tipos variados de professores. Quando ele diz “um professor ou professores”, ele expressa a pluralidade de práticas docentes. Trata-se de uma ampliação do próprio conceito de docência, não só no que diz respeito às novas atribuições assumidas pelos docentes, o que por certo, pode acarretar na segmentação do exercício individual da docência, como pode se referir à variabilidade de sujeitos que exercitam a profissão docente, tanto em termos de funções, como em termos de formas de contrato, regimes de trabalho, vínculos estabelecidos com as universidades, com os colegas de trabalho, entre outros. Perplexo, o entrevistado enfatiza que os docentes convivem com profissões contraditórias em um mesmo espaço acadêmico. Ele faz questão de ressaltar que não se trata mais da tradicional hierarquização entre categorias, na linha vertical de comando, mas de uma contradição entre estas categorias e destaca que estas contradições se evidenciam mais fortemente nas categorias inferiores.

O diretor de departamento e o presidente de instituto entendem que a precarização da carreira, ainda, não é muito forte nas universidades portuguesas. O diretor de departamento percebe que a maioria dos docentes das universidades possui vínculos e se encontra inserida na carreira e os que não estão inseridos neste quadro têm a expectativa de que venham a ser. O que não fica claro, por meio de seu discurso, é qual seria a origem da “expectativa” em relação à possibilidade de que os que não têm vínculo possam vir a ter. Ele não apresentou dados ou citações que pudessem, de

alguma forma, corroborar esta expectativa de “que os que não têm, venham a ter vínculos”. Pode ser que a manifestação desta expectativa seja de ordem pessoal, um desejo que ele possui de que novos vínculos sejam estabelecidos. Talvez, se trate mais de uma utopia do que de uma constatação, o que se revela por meio da contradição presente em seu discurso, ao assumir, no início de sua fala, que as relações laborais tendem a ser flexibilizadas por falta dos “dinheiros”. Ou seja, apesar de a situação de precarização docente, ainda, não se manifestar nas universidades portuguesas, ela pode vir a ocorrer, e mesmo assim, existe uma expectativa de que novos vínculos sejam estabelecidos, conforme denota este diretor.

Neste sentido, seu discurso se assemelha muito ao do presidente de instituto que considera, também, que a precarização do trabalho ainda não tem sido verificada no ensino superior. Entretanto, este entrevistado indica que já estão ocorrendo situações específicas em que professores convidados estão renovando seus contratos anualmente, sinalizando que há uma tendência de que a precarização nas universidades pode vir a ocorrer.

O **sindicalista 2** revela que há abusos de contrato de trabalho em tempo parcial, chamando a atenção para aquilo que pode ser uma ilusão das estatísticas, que esconde a realidade dos fatos ao ser apresentada, oficialmente, uma relação professor/ aluno baixa, sem destacar a forte incidência de docentes em tempo parcial, em todo o sistema. O que o entrevistado denuncia é que, apesar da redução de alunos nas IES portuguesas, observada nos últimos anos, o número de alunos por professor está aumentando, porque os docentes que estão saindo não estão sendo substituídos. Assim, o que ele denuncia em seu discurso, é que não há distinção nas estatísticas oficiais entre docentes que se encontram em tempos parciais e os demais. A vivência como docente e como representante de sindicato, lhe permite afirmar que a ilusão provocada pela manipulação dos dados estatísticos leva à crença de que há mais professores do que o que realmente há nas IES portuguesas.

O **sindicalista 1** enfatiza em seu discurso, por meio da repetição, o processo de desregulação da carreira. O entrevistado considera que somente quem conhece a situação das IES, para além do que é apresentado na mídia, tem condições de perceber como o problema da desregulação na carreira é gravíssimo. A repetição deste adjetivo superlativo denota a ênfase que o docente quis dar à situação concreta e denuncia que, esta desregulação tem ocorrido, a despeito dos estatutos em vigor. Ele considera que este quadro é uma decorrência do subfinanciamento das IES e da intensificação do gerencialismo nestas instituições. Esta afirmação denota que o entrevistado

articula a sua compreensão teórica com seu conhecimento concreto da realidade, como faz questão de reafirmar quando diz: “só conhecendo a situação nas IES é que se percebe isso”. O entrevistado dá uma ênfase maior às restrições do financiamento, destacando, de forma indignada, que existem outros trabalhadores docentes que se encontram em situações muito mais precarizadas como é o caso dos bolsistas. Ao repetir duas vezes que os bolsistas se encontram no ‘limbo’, fica explícita a intenção do entrevistado de utilizar este substantivo para reafirmar que estes bolsistas estão marginalizados e se encontram, em um “lugar”, de forma figurativa, no qual são deixadas coisas sem valor, que são esquecidas. É com veemência que o docente denuncia a precarização desta relação de trabalho, aliás, não se pode dizer a respeito das relações que estabelecem com as IES, que sejam relações de trabalho. A indignação sobre esta situação se explicita ao utilizar o advérbio “sequer” duas vezes para denunciar que existem bolsistas trabalhando há 6,7,8, 10 anos na universidade, e aqui é possível observar que a contagem de tempo assume a função de registrar o absurdo da situação, sem terem contrato de trabalho. Apesar de trabalharem, estes bolsistas não são, nem ao menos, nem “sequer”, considerados como docentes, nem “sequer” como trabalhadores. Precarizados que são, eles retratariam a realidade da carreira docente das IES portuguesas, ainda que muitos não a reconheçam, como o sindicalista faz questão de registrar.

O **ex-reitor** se mostra indignado com aquilo que ele considera falta de justiça intergeracional, tanto é que pergunta, com indignação: “porque carga d’água é que uns têm direito geracional a ensinar numa universidade, sendo competentes e outras gerações não têm, quer dizer, se tendo a mesma competência ou competência superior?” Ele percebe que esta questão, apesar da gravidade imputada, não vem sendo abordada com a devida atenção. Há, no discurso, uma tentativa de temporizar a falta de novas contratações como uma decorrência da crise econômica vivida pelo país, quando afirma que “não há possibilidade de contratar indefinidamente”, que, em seguida, é complementada com a crença de que deve haver alternativas para evitar o desemprego entre os docentes. Ou seja, ele considera que, mesmo que não seja possível contratar todos os docentes, deve ser possível minimizar o desemprego da classe por meio de algum “esquema de circulação”. Este é o gancho que ele utiliza para assumir que é necessário que haja uma revisão do próprio conceito de serviço público e do trabalho. Desta forma, o **ex-reitor** traz para a discussão, os fatores político-ideológicos envolvidos neste cenário, ainda que não se aprofunde na análise. Quando afirma que há semelhanças entre o trabalho docente contemporâneo e o mercado de trabalho nos tempos do fascismo em

Portugal, o docente dá indícios de que as relações de trabalho são tão precarizadas que se assemelham às desenvolvidas durante o regime fascista. O que o docente sinaliza é que o trabalho docente, outrora considerado como de uma elite pela sociedade portuguesa, agora pode ser negociado como uma mão-de-obra qualquer, na “praça da jorna”, como ocorria nos tempos do fascismo, com os trabalhadores em geral, que lá ficavam esperando para serem contratados por horas determinadas de trabalho. A reprodução da “praça da jorna” no mercado de trabalho docente levaria, como o docente faz questão de enfatizar, a uma desqualificação da docência e denotaria que parece não ser mais necessário que o docente se envolva com a instituição, que estabeleça relações mais complexas entre ensino e pesquisa.

Considerações finais

Por meio do levantamento bibliográfico e das entrevistas realizadas tornou-se perceptível que o declínio da carreira docente em tempo integral tem levado à diminuição da qualidade do ensino superior, pois, os docentes têm se desviado da dedicação exclusiva ao ensino e à investigação, ao mesmo tempo em que não podem cultivar uma cultura acadêmica, que envolve o trabalho com o aluno fora dos horários das aulas, as atividades de extensão, o envolvimento com a comunidade, a participação na governação das universidades, nas reuniões colegiadas e nos processos de tomada de decisão. Com isso, a qualidade da produção acadêmica tem diminuído vertiginosamente.

De forma dramática, a divisão da classe-que-vive-do-trabalho-docente entre o centro e a dupla periferia do mercado de trabalho docente tem levado a precarização intensificada destes trabalhadores e a uma reconfiguração da organização e realização deste tipo de trabalho.

Referências

- ALTBACH, P. G. et al. The prospects for the BRICs: The new academic superpowers? **Economic and Political Weekly**, v. 47, n. 43, p. 127-137, 2012.
- _____. It's the Faculty, Stupid! The Centrality of the Academic Profession. **International Higher Education: A Quarterly Publication the Boston College Center for International Higher Education**, n. 55, p. 15-17, 2015.
- _____. P. G.; RAPPLE, B. Anarchy, Commercialism, and “Publish or Perish”. **International Higher Education. A Quarterly Publication the Boston College Center for International Higher Education**, n. 67, p 5-7, 2012.

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; YUDKEVICH, M., ANDROUSHCHAK, G.; PACHECO, I. F. **Paying the professoriate: A global comparison** Paying the professoriate: a global comparison of compensation and contracts, NY: Routledge, 2012.

ALVES, G.. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

ANTUNES, F. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. **Sociologia: Problemas e Práticas**, v.47, p. 125-143. 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LIMA, L. C. Investigação e investigadores em educação: anotações críticas. **Sísifo – Revista de ciências da educação**, n. 12, maio/ago. 2010.

_____. **A educação na república**. Profedições, 2011a.

_____. Avaliação, Competitividade e Hiperburocracia. In: ALVES, M. P; DE KETELE, J. M. **Do currículo à Avaliação, da Avaliação ao currículo**, Porto Editora. 2011b.

LIMA, L. C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, out./dez. 2011c.

_____. “A Melhor Ciência”: o acadêmico – empreendedor e a produção de conhecimento economicamente relevante. In: CATANI, A.; OLIVEIRA, J.F. **Educação Superior e Produção do Conhecimento**. 1. ed. Campinas: Mercado Letras, 2015.

MACHADO, M. L.; SOARES, V.; BRITES, R.; FERREIRA, J. B.; FARHANGMEHR, M.; GOUVEIA, O. **Satisfação e Motivação dos Acadêmicos no Ensino Superior Português**. Almedina, 2014.

MAGALHÃES, A. A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento. **Revista de Ciências Sociais**, n. 59, fev. 2001.

MANCIBO, D. **Estratégias discursivas e neoliberais: Uma contribuição para análise de suas repercussões na educação e na Universidade**. Universidade Santiago de Compostela, 2003. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/13145/track>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

ROSSO, S. D. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006

O trabalho do professor no curso de pedagogia do programa universidade virtual do estado de São Paulo (Univesp – 2010 a 2013)

EDUARDO PINTO E SILVA

INAYÁ MARIA SAMPAIO

Resumo: Este estudo é parte do resultado da tese de doutorado sobre o trabalho do docente universitário do Curso de Licenciatura em Pedagogia da modalidade à distância do programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), chamado de orientador de disciplina. Para tanto, buscamos investigar e compreender as características e consequências da implantação dos programas de Educação a Distância (EaD) nas universidades públicas brasileiras. Enfocamos aspectos relativos à formação e às condições de trabalho dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino. A pesquisa enfocou dados documentais sobre a legislação da Educação a Distância e dados objetivos sobre a expansão da UNESP e, particularmente, sobre a implantação da Univesp. Buscou-se mapear dados sobre o trabalho do docente da EaD da Univesp no período de 2010 a 2013, por intermédio de questionário respondido por 28 professores do curso de Pedagogia (perfil do professor; funções desenvolvidas e atribuições do professor e condições de trabalho do professor) e de 8 entrevistas semiestruturadas com professores. A análise dos dados apontou que, os orientadores de disciplina, professores que trabalhavam no programa, poderiam ser considerados trabalhadores, que como conceitua Braga (2012), compreende o precariado.

Palavras-Chaves: UNIVESP; Expansão da Universidade Pública; Trabalho do Professor; EaD.

O tema a ser tratado neste artigo é parte da tese de doutorado, que se refere às transformações do mundo do trabalho, da universidade e seus reflexos no trabalho do professor. Para tal, tomaremos como análise, o trabalho e a atuação do docente da educação a distância (EaD¹), do curso de licenciatura

1 Para fins deste trabalho entenderemos a definição de EaD – do Censo EAD.BR – entendida como modalidade educacional em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente (e em bom número de casos, exclusivamente) sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar, na mesma hora.

em Pedagogia ofertado pelo programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

No atual contexto das transformações do mundo do trabalho e do processo de reestruturação produtiva efetiva-se a implantação das políticas neoliberais. A partir de meados da década de 1990 sob a égide do Estado gerencial, inicia-se um processo de reestruturação e reforma da universidade pública. Deparamo-nos com a intensificação de políticas internacionais e de proliferação de programas como o PROUNI, REUNI, PRONATEC, UAB, que são alimentadas pelas propostas de agências de financiamento como o Banco Mundial. É neste contexto que se expande a Educação Superior pública e privada no Brasil. Uma educação mercadológica, voltada ao ideário capitalista, por meio de políticas de implantação e crescimento do ensino à distância.

Percebe-se que as novas formas de trabalho e de profissão têm surgido concomitantemente ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo. Isso se reflete nos novos desdobramentos na profissão docente, particularmente no trabalho do professor que atua na educação a distância. Esta modalidade de ensino cresce paralelamente à expansão das tecnologias de informação e comunicação e, em grande medida, reproduzindo sua racionalidade técnica e instrumental.

Há um processo de economia, de consumo expansionista, no qual a força humana de trabalho se torna progressivamente precarizada. Há um aumento da concorrência, da competição e da própria intensificação e flexibilização dos processos de trabalho. Tal processo atinge, de forma crucial, as expectativas e características de formação do docente universitário.

Entender o professor universitário como um profissional é perceber que este possui capacidades e habilidades especializadas que proporcionam destreza em determinado trabalho, associando-o ao grupo profissional organizado e sujeito a normas avaliativas e controles. Faz-se necessário reconhecer a profissão docente em sua especificidade prática e ontológica, que inclui a dimensão gnosiológica e epistemológica.

A relevância em se analisar o trabalhador docente, como categoria de “trabalhador do ensino”, no âmbito da sua atuação na educação a distância, está amparada pelos questionamentos em relação à precarização na sua atuação profissional no que tange à emergente e imediata implantação da EaD em todo território nacional e a insuficiente preparação específica. Assim como, a extensão de sua atuação a um contingente superior de alunos por professor, quando comparado com os cursos na modalidade presencial.

Visualizamos, na atualidade, um panorama do ensino superior que se concentra na diversificação e diferenciação no sistema, na introdução de mecanismos de mercado na gestão, na formação, no desenvolvimento da pesquisa científica e na expansão acelerada da EaD.

A análise proposta do estudo se predispôs a refletir sobre o trabalho do professor da EaD no contexto da introdução da Universidade Aberta do Brasil e da expansão dos cursos de graduação na modalidade à distância nas faculdades e universidades públicas e, mais particularmente, sobre a expansão da Universidade Estadual Paulista (UNESP), por intermédio da Univesp. A partir da implantação desses programas, evidencia-se que há uma expansão na implantação e oferta de educação a distância (EaD) em todo território nacional. Tendo início nas universidades federais e privadas, se expandiu para as universidades estaduais do Estado de São Paulo. Portanto, os exemplos concretos mapeados previamente são: criação da Universidade Aberta do Brasil, e o programa da Univesp que congrega as universidades estaduais do Estado de São Paulo, USP², Unesp³ e Unicamp⁴. O objetivo⁵ proclamado da implantação desses programas nas universidades citadas, pelo discurso oficial é a busca pela qualificação dos professores do ensino básico e da melhoria e o aumento da acessibilidade ao ensino superior. Cabe aqui ressaltar, que no governo de Lula da Silva, a EaD passa a ter um papel político tanto para a formação de professores quanto para a expansão do Ensino Superior.

Dialogando com o ideário acima, Bramé e Spirandelli (2010) relatam que o crescimento da EaD tem um aparato de regulação, fruto do próprio desenvolvimento econômico e social. A expressiva demanda de professores no Brasil, e as orientações dadas pela UNESCO, BIRD, FMI, Banco Mundial etc., são tendências adotadas por vários países, denotam a preocupação dos governos em nivelar-se aos parâmetros ditados por esses organismos. Devido a tais motivos, mesmo que não seja de forma explícita, tem-se incentivo a essas medidas de educação a distância ou semipresencial. A sua implantação se refere, sobretudo, à questão de formação de educadores (Licenciatura) para suprir a defasagem desse contingente no país e o de se igualar aos números do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), na formação de profissionais de educação básica e para suprimir o número de analfabetos.

2 Universidade de São Paulo

3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

4 Universidade Estadual de Campinas

5 Disponível em: <<http://www.Univesp.ensinosuperior.sp.gov.br>>

Entendemos a expansão da EaD enquanto política diretamente associada aos ideários dos organismos internacionais e que deve ser vista perante um contexto mais amplo de transformação da sociedade. É importante salientar sobre o papel do Estado nessa conjuntura política, que em razão de sua reforma, “se retira” da universidade pública, como registra Silva Júnior e Anielli Júnior (2013) e abre espaço para a entrada do capital nessa instituição, por meio das Parcerias Público-Privadas (PPP), os Fundos Setoriais (FS), a Lei de Inovação Tecnológica (LIT), a “Lei do Bem” etc.

Assim, o estudo partiu do pressuposto da precarização e/ou intensificação do trabalho do professor da Educação a Distância no contexto da certificação em massa. As condições e formas de trabalho, principalmente dos professores orientadores foi nosso objeto de análise. É importante salientar, que no Programa Univesp/ Unesp, alguns professores que trabalhavam com na EaD, eram chamados de orientadores de turma e orientadores de disciplina.

Buscamos realizar uma pesquisa nos documentos de implantação do curso de Pedagogia ofertado pela Univesp e na legislação de educação a distância, de forma a compreender o processo de implantação e seus desdobramentos. Destacamos os seguintes documentos: LDB (BRASIL,2004); Portaria Ministerial n.1369 (BRASIL,2010); Proposta de Diretrizes de Política para a Educação à Distância (BRASIL, 1999); Portaria Normativa n.1 (BRASIL,2007); Portaria Normativa n.40 (BRASIL, 2009); Resolução n.1 (BRASIL, 2016); Anuário Estatístico (UNESP, 2015), PDI (UNESP,2009); Estatuto da Unesp (UNESP,2015); Regimento Geral (UNESP,2005); Lei n. 14.836 (SÃO PAULO, 2012); Decreto n. 49.829 (SÃO PAULO, 2005); Decreto 53.536 (SÃO PAULO, 2008) e Decreto n. 58.438 (SÃO PAULO,2012).

E por fim realizamos a investigação sobre o trabalho e condições de trabalho dos professores da EaD Univesp/Unesp, por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas. Foram aplicados 28 questionários com professores do Curso de Pedagogia a Distância da Univesp/Unesp do período de 2010 a 2013. O questionário abordava o perfil do professor, funções, atribuições e condições de trabalho. Após sistematização preliminar dos dados dos questionários realizamos 8 entrevistas semiestruturadas cujo tema central foi o trabalho do professor. Foram entrevistados 6 orientadores de disciplina e 2 orientadores de turma. Sendo que 1 orientador de turma, atualmente trabalha como Assistente de Suporte Acadêmico. Além disso, foi realizada uma entrevista complementar com uma professora da Unesp. Apresentamos informações sobre a formação e atuação profissional dos docentes do curso de Pedagogia no programa Univesp no âmbito da

modalidade a distância. Verificamos que, tal como era apontado no *site* oficial da Univesp, os docentes (professores e tutores) que atuaram no Curso de Pedagogia da Univesp geralmente eram professores ou estudantes de pós-graduação, o que nos levou a questionamentos sobre as condições de contrato e de trabalho desses profissionais. Pudemos identificar quais deles eram do quadro efetivo da Unesp e quais eram profissionais contratados por tempo determinado.

Como apontam Schlunzen, Schlunzen Junior e Santos, (2011, p. 236) o curso de Licenciatura em Pedagogia Univesp/ Unesp tinha em 2013, 27 turmas espalhadas em polos vinculados aos *campi* da Unesp, cada uma delas orientada por dois professores do *campus* (doutores da Unesp) e dois orientadores de disciplina (tutores presenciais), contratados por regime CLT.

Buscamos levantar informações sobre tempo de trabalho, condições de trabalho, cotidiano do professor, tempo dispendido com as atividades da EaD, autonomia e heteronomia do professor e identidade.

As transformações no mundo do trabalho: o trabalhador precarizado e o precariado

O processo de reestruturação produtiva do capital é caracterizado pelo hibridismo de formas de produção entre o modelo *Fordista* e *Toyotista*, os quais demandam um funcionário polivalente, a flexibilização do aparato produtivo e dos direitos dos trabalhadores. A flexibilização tornou-se um atributo da própria organização social da produção (ALVES, 2011). A partir dos anos de 1980, a flexibilidade tinha muitas dimensões:

flexibilidade salarial significa acelerar ajustes a mudanças na demanda, especialmente para baixo; flexibilidade de vínculo empregatício, significa habilidade fácil e sem custos das empresas para alterarem os níveis de emprego, especialmente para baixo, implicando uma redução na segurança e na proteção do emprego; flexibilidade do emprego significa ser capaz de mover continuamente funcionários dentro da empresa e modificar as estruturas de trabalho com oposição ou custos mínimos; flexibilidade de habilidades significa ser capaz de ajustar facilmente as competências dos trabalhadores (STANDING, 2015, p. 22).

Em se tratando de reestruturação produtiva, Baumgarten e Holzmann (2011) no verbete do *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*, apontam que a reestruturação é um processo de reorganização do sistema capitalista mundial, desencadeado a partir dos anos de 1970 como resposta à crise que o abalou.

Ademais, compreende transformações profundas nos processos de trabalho e de produção, na estrutura das empresas, na redefinição do papel do Estado, na desregulamentação das relações entre capital e trabalho e na inovação tecnológica de base microeletrônica. Essas transformações se articulam e se combinam de modo particular em cada contexto histórico, traduzindo o poder de negociação dos agentes econômicos, sociais e políticos envolvidos no processo.

Análises apontam que a partir da reestruturação as relações sociais e mudanças no trabalho assinalam para uma exploração do trabalho humano, captura da subjetividade e à precarização das novas formas de trabalho (ALVES, 2007).

Um dos desdobramentos mais relevantes sobre o processo de reestruturação produtiva do capitalismo está no seu controle metabólico nas dimensões econômicas, políticas e sociais, pois está relacionado com a captura da subjetividade humana no local de trabalho por meio da disciplina e excesso de carga de trabalho. Como aponta Alves (2011), a captura da subjetividade do trabalho é a ativação de intensos dispositivos de envolvimento do trabalho vivo com a lógica da produção do capital.

Ainda para Alves (2007), quanto à captura da subjetividade, o trabalhador é encorajado a pensar pró-ativamente, sendo que o capital mobiliza sua disposição intelectual-afetiva, ou seja, manipula mente e corpo do trabalhador, operário, ou empregado, integrando suas iniciativas afetivo-intelectuais aos objetivos da produção de mercadorias. Nesse intento, o trabalhador incorpora os ideários da organização como se fosse dele próprio, trazendo os princípios organizacionais para a lógica da vida cotidiana.

No que diz respeito às transformações no âmbito educacional, a formação do professor universitário é questionada perante um quadro em que a sociedade se vê cercada pela diminuição do salário e das frentes empregabilísticas, do aumento da taxa decrescente do valor de uso das coisas, ou seja, as pessoas passam a valorizar e consumir bens e trocá-los por outros mais modernos de forma arbitrária em sua substituição. Para Lombardi:

é impossível entender a problemática educacional em si mesma, pois metodológica e teoricamente é o contexto e suas determinantes econômicas, sociais, políticas etc. que fornecem a chave explicativa do conteúdo e do formato que a educação assumiu (e assume) na história das mais diferentes formações sociais e econômicas (LOMBARDI, 2011, p. 219-220).

O trabalho do professor passa a ter uma nova estruturação, quando este, busca atingir outros campos de atuação, ou uma nova categoria de trabalho, a exemplificar o trabalho do tutor na EaD. O processo de precarização pode configurar na categoria de trabalhador precarizado. Para Braga (2012), além da falta de garantia no emprego e da renda social insegura, aqueles que fazem parte do precariado carecem de uma identidade baseada no trabalho, carecem de uma identidade ocupacional. O que nos leva a formular a seguinte questão: o professor que trabalha na EaD e que se insere no processo de precarização pode ser um profissional que compõe o precariado?

O século XX foi marcado pela ênfase de maximizar o número de pessoas que realizam várias tarefas e muito *trabalho por tarefa* não remunerado (fora de suas horas pagas) e mais autoexploráveis, cujos empregos estão rotulados como temporários e estes têm crescido cada vez mais ao longo dos últimos anos.

Para Baumgarten e Holzmann (2011), a flexibilização das relações contratuais de trabalho, viabilizada pela desregulamentação da legislação trabalhista, fragiliza os trabalhadores diante dos interesses do capital. Este passa a incorporar ou dispensar força de trabalho conforme a demanda por produção, ditada pelas oscilações do mercado.

Nesse intento, pode-se considerar um novo perfil de “homem” trabalhador que se submete a condições desfavoráveis de trabalho para manter sua condição de existência na sociedade capitalista. Assim, pode-se considerar fração de classe trabalhadora, como segmento social moldado por um perfil socioeconômico determinado também chamada de precariado.

Para Standing (2015), o precariado é uma nova classe na qual os indivíduos não possuem emprego permanente. Ainda para esse autor o precariado se caracteriza por migrantes e minorias vulnerabilizados e superexplorados, membros da classe trabalhadora destituídos das garantias de emprego e indivíduos cuja qualificação universitária não encontra trabalho condigno.

O precariado também pode apresentar precariedade de moradia, de trabalho, de emprego e de proteção social. Perde-se o papel proletário para disputar por um emprego precário ou mesmo inexistente. Assim, o precariado poderia ser descrito como um neologismo que combina o adjetivo “precário” e o substantivo “proletariado”. Para Standing (2015, p. 26), o termo descritivo “precariado” foi usado pela primeira vez pelos sociólogos franceses nos anos de 1980, para descrever os trabalhadores temporários ou sazonais.

Já para Braga (2012), o precariado se constitui por um modelo de organização do trabalho; padrão de proletarização; nível de qualificação, relação salarial e formas de mobilização coletiva.

Para Alves (2013) o precariado, considerado uma camada social do proletariado, é, *em si e para si*, profundamente contraditório, tendo em vista que ele incorpora as contradições candentes da ordem do capital em sua etapa de crise estrutural. No seio do precariado reside a contradição radical da forma-mercadoria entre *valor de troca e valor de uso*. O precariado representa *em si e para si* a carência de futuridade intrínseca à ordem do capital.

Entretanto, para efeito deste estudo, podemos questionar se o professor da EaD se configura na categoria do precariado, não enquanto classe como aponta Standing (2015). Mas, precariado representa um grupo de trabalhadores, apesar de sub-remunerados, altamente qualificados em que apresenta dissonância entre a qualificação e salário (BRAGA, 2012).

Geralmente os professores que trabalham na EaD são qualificados, mas não são remunerados como os professores que atuam no sistema presencial. Muitos professores têm o trabalho na EaD como a sua segunda fonte de renda, nunca a primária. Pessoas com nível relativamente alto de educação formal que tiveram de aceitar empregos com um *status* ou rendimento abaixo do que acreditam estar de acordo com suas qualificações são propensas a sofrer de frustração de *status* (STANDING, 2015).

Segundo o Censo de Educação Superior (2015) a evolução do número de funções docentes em exercício por regime de trabalho no período de 2010 a 2013 assume comportamentos diferentes para cada categoria administrativa. Nas IES públicas, a tendência crescente e predominância de funções docentes em tempo integral. Ainda para a categoria pública, em termos percentuais, o tempo integral representava 80,2% em 2010 e alcançou 81,6% em 2013. Nas IES privadas, por sua vez, predominam as funções docentes horistas, as quais têm perdido em participação para o regime parcial. Nessa perspectiva, as funções docentes horistas passam de 48,0%, em 2010, para 39,9%, em 2013; ao passo que o regime parcial salta de 28,0%, em 2010, para 35,2%, em 2013. Mas a pequena melhora na porcentagem de atuação precarizada de substitutos nas universidades públicas e de horistas nas universidades privadas, poderiam estar ocorrendo a custas do trabalho precarizado na EaD.

Assim, perante a lógica capitalista de que o serviço deve se adequar às exigências do mercado, as universidades públicas são vistas como organizações sociais, em que é incentivada a livre competição mercadológica entre as

instituições. Nessa forma de Estado, há um afastamento do mesmo na manutenção plena da educação, com a abertura de capital privado por meio da injeção de capital em “empresas juniores” criadas pelas próprias universidades, como resultados de projetos e pesquisas. A universidade pública passa a ser como uma empresa prestadora de serviços, com novas formas de organização e gestão.

E a Educação a Distância um meio para a expansão da universidade pública no atendimento aos ditames de “serviço” na lógica de “certificação em massa”.

É notório que a grande expansão da EaD acontece nos cursos de formação de professores (licenciaturas) tanto nas Universidades Federais quanto nas Universidades Públicas Estaduais, buscando, em discurso, ampliar o processo de qualificação de professores da Educação Básica, de servidores públicos e demais indivíduos público alvo da EaD, o que pode ser evidenciado em alguns documentos oficiais e na legislação.

Essa posição também fica clara no Decreto estadual 53.536/08 que institui o programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo, pois o mesmo aponta pelo discurso oficial “à melhoria e o aumento da acessibilidade ao ensino superior, a ampliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a busca de formas alternativas para oferecer formação dos níveis de ensino superior, respeitadas a autonomia universitária e as características de cada uma das instituições de Ensino Superior (...)” (SÃO PAULO, 2008, p. 1).

Em 2012, é promulgada a Lei 14.836, que institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) ⁶ sendo definido no Art. 1:

Fica o Poder Executivo autorizado a instituir e manter a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP, entidade de direito privado, que terá autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (SÃO PAULO, Lei 14.836, 2012, p. 1).

Ademais, no âmbito das universidades, pode-se indagar se a implantação da EaD promove um processo de precarização e desqualificação do trabalho de uma supostamente categoria nova de trabalhadores professores. A precarização se dá nas formas e condições de trabalho. A este profissional

6 Vinculada a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia.

surtem novas “nomenclaturas”, pois boa parte dos responsáveis por esse tipo de ensino, sequer tem direito a *status* de professor. São chamados de “tutores” (conteudistas ou presenciais), “orientadores”, “coordenadores”, “facilitadores”. Esvazia-se o sentido entre o ensino, pesquisa e extensão perante a esse contexto da EaD e ao mesmo tempo em que se amplia as vagas na universidade pública, se amplia as vagas em instituições privadas, e piora as relações de contratação desse professorado, que passa por regime de substituição, temporário, estagiário, bolsista etc.

O trabalho do professor da EaD do programa Unesp/Univesp

A composição docente do curso de Pedagogia da Univesp, era dividida em: 23 professores – autores; 52 orientadores de turma e 54 orientadores de disciplina; 1 coordenador do núcleo a distância da Unesp (NEaD); 1 coordenador pedagógico da Univesp; ainda assim, contava com uma grade com 30 disciplinas e 26 cadernos de formação que continham o material de leitura dos alunos, textos de professores – autores e especialistas além de agendas de atividades desenvolvidas durante a disciplina. A publicação foi pela editora da Unesp.

Os tutores (orientadores de disciplina) em geral são docentes ou alunos de pós-graduação que atuavam nessa função, sempre sob supervisão de um professor (orientador de turma) – no discurso dos criadores da Univesp – os tutores mantinham diálogo permanente *online* com o aluno e com os grupos de trabalho, estimulando a criação de listas de discussões, debates e pesquisa de textos.

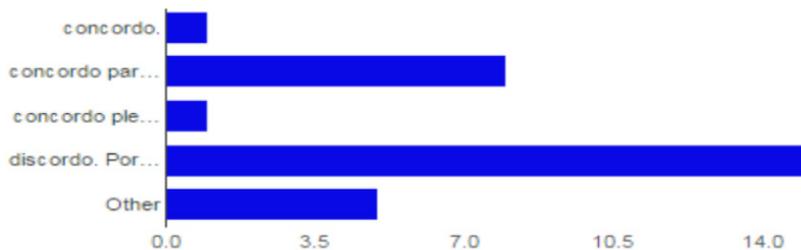
Segenreich (2009) nos alerta para o sentido do uso da EaD nas instituições, que estariam no sentido de racionalizar a oferta de disciplinas, em termos de economia de escala, e a introdução de uma nova cultura da instituição.

Além disso, vale ressaltar que o modelo de EaD que temos no Brasil, apesar de aparentemente buscar a excelência em sua estrutura de materiais e mídias, escamoteia um processo altamente instrucionista não muito distante dos primeiros modelos de EaD por carta. Isso caracteriza um fazer taylorista/fordista do trabalho docente, isto é, sempre realiza as mesmas atividades, e o que ainda é pior, o acúmulo das mesmas para um único professor. Um dos professores que responderam ao questionário da pesquisa registra que “o professor é um guia da aprendizagem do aluno e isso, certamente, pode trazer muito trabalho ao docente” (Informação verbal. professor 3).

Mattar (2012) em seu livro “Tutoria e Interação em Educação a Distância” levanta um movimento de apoio aos professores que trabalham com a educação a distância, chamado: “tutor é professor”; ele relata que o poder público reserva ao tutor um papel secundário, evidenciado pela precarização das condições de trabalho, da remuneração inferior, ou da pouca autonomia em seu trabalho.

Os professores que atuavam no curso de Pedagogia da Univesp tinham concepções diferentes quando questionados sobre o trabalho do professor da EaD ser bem menos complexo que do professor do sistema presencial devido a flexibilidade que essa modalidade oferece.

Gráfico 1: Respostas dos professores da Univesp ao questionamento: Ser professor da Educação a Distância é bem menos complexo devido à flexibilidade.



3,7% concordavam com a afirmativa, ainda 3,7% concordavam plenamente; 29,6% concordavam parcialmente e 56,6% discordavam. Entre as justificativas para a discordância estavam:

O professor precisa fazer com que o aluno participe efetivamente de seu aprendizado. Assim, tarefas e atividades, assim como, materiais necessitam ser disponibilizados para o aprendizado aconteça. ” (Informação verbal. Professor 3).

Algumas atividades não consideram a realidade atual da escola, por exemplo, em relação ao número de alunos em sala (Informação verbal. Professor 13).

Para Mattar (2012) existe um modelo fordista em EaD que é um sistema formalizado de produção monitorado, mantido e controlado como uma fábrica.

A docência, na EaD, é uma atividade compartilhada por pelo menos 3 pessoas diferentes: o professor-autor (aquele que pensa o conteúdo),

o *designer* instrucional (quem coordena a aplicação do conteúdo/ atividades dentro da plataforma), e o tutor da disciplina (que é quem é para os alunos o rosto da disciplina, mas quem tem menos autonomia, pois não pensou os conteúdos nem as atividades). Aconteceu, às vezes, de eu discordar do fundamentado de atividades propostas, mas ter de corrigi-las conforme indicação do professor-autor (Informação verbal. professor 20).

A última resposta nos remete a questão do modelo EaD ser instrucional, pois o professor (tutor) que está nos momentos presenciais percebe alterações na fundamentação das atividades propostas, mas como em um modelo fordista, cabe a ele apenas a correção e ao professor-autor a elaboração das atividades. Assim, ele reproduz aquilo que lhe foi passado. O instrucionismo nos afasta do pensamento crítico, com sua proposta engessada de seguir modelos de sistemas de ensino (MATTAR, 2012, p. 7).

Bosi (2007) em seu artigo intitulado “A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos”, aponta um crescimento da força de trabalho docente, de 1980 a 2004, de 109 mil funções para 279 mil. Um aumento de 154%, principalmente no setor privado. Entretanto, ainda há outros expedientes menos ortodoxos de flexibilização da contratação e de regime de trabalho nas IES públicas, com a utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos e a fracassada tentativa do governo FHC de instituir o regime de 12 horas nas IFES. Ademais alerta que o crescimento do trabalho docente no setor público foi maior nas instituições estaduais do que nas federais, isto por que, a característica reside no fato de que muitas das jovens universidades estaduais criadas no período de 1980 a 2004, já nasceram sob a regra da precarização, exibindo formas “criativas” de contratação. Além dos contratos temporários e efetivos baseados em horas-aula.

Mesmo em universidades consolidadas como a UNESP, a expansão deu-se, principalmente, pela “extensão” dos docentes já efetivos para os novos *campi* e pela contratação de docentes por períodos de três meses, regime de trabalho chamado de professores “conferencionistas” (BOSI, 2007, p 1510).

No caso dos professores do Curso de Pedagogia da Univesp houve contratação tanto de professores efetivos da Unesp como de externos, representados em orientadores de turma e orientadores de disciplina.

No programa Unesp/Univespos orientadores de disciplina, ou também chamados em outras universidades de *tutores*, apresentavam um alto nível

formação acadêmica, comparativamente ao de *tutores* de outros programas em EaD. Pois entre o quadro de orientadores de disciplina, obtivemos informações sobre a formação acadêmica: 14 Doutores (29,78%); 4 Doutorandos (8,51%); 11 Mestres (23,40%); 1 Mestrando (2,12%); 14 Especialistas (29,78%) e 3 Graduados (6,38%). No entanto, se verificou que neste contingente havia significativo número de graduados, ou pós-graduados em outras áreas ou em áreas afins à Educação.

É importante refletirmos, que em se tratando do bom nível de escolaridade dos professores, a lógica do Capital busca embutir nas pessoas que maior escolarização gera melhores oportunidades e condições de emprego.

A contradição que vivenciamos nos dias atuais é que por mais qualidade no ensino que se é almejado, mais distante está o pensar a formação humana. Mészáros (2005, p. 212) nos alerta quanto à principal função da educação formal de agir como cão-de-guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los as exigências da ordem estabelecida, aos interesses do capital.

Isso nos mostra que não basta que os professores do programa Unesp/Univesp tenham uma formação acadêmica de “qualidade”, pois os pressupostos que envolvem a criação de programas de EaD no país articulam políticas internacionais de “certificação em massa” A boa formação dos professores, em si, não garante a “qualidade” no ensino, pois são subordinadas às exigências da ordem estabelecida.

Bosi (2007) aponta que o crescimento da força de trabalho docente é marcado pela flexibilização dos contratos trabalhistas. São essas possibilidades de contratação precárias, abertas pela constituição, à margem da lei ou por modificações na legislação trabalhista, que fazem crescer o número de docentes em situação precária de trabalho.

Hipótese esta que se fundamentava em pesquisas anteriores, tanto relativas ao trabalho do professor da Educação Básica (precarização) como do professor da pós-graduação (intensificação). Algumas indagações eram colocadas: haveria de fato uma intensificação e/ou precarização do trabalho do professor que atuou no curso de Pedagogia da Univesp? Como ela se expressaria ou seria vivenciada pelo professor em seu cotidiano de trabalho? Haveria uma facilitação pela Unesp, por meio da elaboração de convênios, para a criação de elevado número de cursos, e se sim, poderia redundar em um processo de certificação em massa?

O resultado da pesquisa nos mostrou que contrariamente ao que ocorre na maioria dos cursos semipresenciais, os professores da Univesp não apontam a dificuldade em lidar com um grande número de alunos da EaD, devido a própria estrutura do programa, e isso ocorre não apenas aos tutores presenciais, mas aos professores que acompanham esse processo e aos coordenadores dos cursos. Entretanto, estes não deixam de serem explorados por meio da intensificação do seu trabalho quando se trata das funções exercidas. E podemos compreender que há uma tendência de naturalização do trabalho ser realizado em momentos de descanso, como fins de semana. Ou seja, processos de captura da subjetividade.

O trabalhador improdutivo é um trabalhador por que é explorado pelo capital. Ele compartilha do destino de todos os assalariados: quanto menor seus salários, maior o lucro do empresário que os emprega. Este lucro pode ser originário da apropriação direta da mais valia pelo capitalista (do operário ou do trabalhador produtivo não operário) ou pela redução dos custos de produção (como no caso dos salários dos administradores, gerentes, funcionários públicos). Os “trabalhadores”, portanto, contêm em seu interior classes sociais distintas, que exercem funções sociais diferenciais, que desdobram contradições com o capital ontologicamente distintas (o proletariado é a única classe antagônica ao capital etc.) – contudo, todos os trabalhadores são explorados – ainda que não exatamente da mesma maneira – pelo capital (LESSA, 2011, p. 193-194).

Pelo conjunto das respostas dadas na pesquisa podemos apontar: os orientadores de disciplina se sentiram felizes e/ou realizados com a experiência de trabalhar no programa Unesp/ Univesp, mesmo tendo sua identidade desconfigurada; tinham pouca ou nenhuma autonomia, já que seu trabalho dependia do trabalho de outros; além disso, os orientadores se sentiam professores quando estavam realizando ações de ensino nos momentos presenciais; quanto às condições de trabalho, os professores, em sua maioria, não achavam adequadas o número de atividades que teriam de realizar. Entretanto, em comparação a outros tutores no Brasil, os benefícios proporcionados pelo programa, tornava a situação de trabalho mais atraente. Ademais, quanto ao tempo dispendido com as atividades da EaD, a maioria dos entrevistados relataram que usavam mais tempo do que estava previsto pelo contrato e todos os professores tinham concomitante outra atividade remunerada enquanto estavam no programa. Não obstante, cada trajetória e relato apresentam especificidades.

Esses apontamentos relevantes, possibilitaram um refinamento de nossa indagação inicial, ou melhor, à proposição da hipótese de que a condição ou constituição do precariado se aproximaria da categoria de trabalhadores da EaD, no contexto de expansão das universidades públicas.

A limitação do caráter autônomo do trabalho, a diminuição de salários e a intensificação do trabalho, são aspectos presentes também, na situação do precariado na atualidade no Brasil. Em decorrência desses elementos autores como Alves (2009) e Braga (2012), defendem a posição de que o precariado seria uma camada ou segmento da classe trabalhadora. E que perante o período de “hegemonia lulista”, esse precariado estaria satisfeito ou apaziguado com os modestos alívios em suas condições de existência, proporcionados pelo modelo neo-desenvolvimentista.

Vivenciamos um complexo social de “desefetivação” do ser genérico do homem, como apontaram Alves (2007) e Mészáros (2002). Com a *degradação do mundo do trabalho*, formas instrucionistas do trabalho do professor são cada vez mais presentes. É comum ouvirmos de professores: “Quando é que vamos dar aula? ”; “Tenho mesmo que seguir o roteiro? ”.

A que custo social, pessoal e identitário os professores da EaD tem se submetido para estarem inseridos no mercado de trabalho, submetidos a condições sociais próximas do *proletariado* apontado por Marx? Sujeitados a condições de precarização, crise de identidade e intensificação, esses professores vivenciam processos de alienação e estranhamento, por não reconhecerem o “produto” resultado do seu trabalho, em uma engrenagem em que ele é parte de um todo, que se chama EaD. Nela cada profissional tem uma atribuição e orientação mecânica para a realização do seu trabalho. Cada vez menos criativo, consciente e crítico.

Referências

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**— ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis, 2007.

_____. **A condição de proletariedade**: a precariedade do trabalho no capitalismo global. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2009.

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

_____. **A revolta do precariado no Brasil**. [S.l.]: Blog da Boitempo, 2013. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2013/06/24/a-revolta-do-precariado-no-brasil/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BAUMGARTEN, M; HOLZMANN, L. Restruturação Produtiva. In: CATTANI, A.D; HOLZMANN, L(orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2.ed. ver. ampl. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, [Campinas], v. 28, n. 101, p. 1503-1523, dez. 2007.

BRAGA, R. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRAMÉ, M. L.; SPIRANDELLI, C. O crescimento da educação a distância: uma discussão sobre seu caráter ideológico. In: Seminário de Pesquisa Em Ciências, 8., 2010, [S.l.], **Anais ...** [S.l.:s.n.], [2011]. Disponível em:<http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/o_crescimento_da_educacao_a_distancia_uma_discussao_sobre_seu_carater_ideologico.pdf>. Acesso em: 11 set.2016.

BRASIL. **Censo da educação superior 2009**: resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

_____. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art.80 da Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Coleção de leis da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, [2005]. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica; disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Coleção de leis da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, [2009]. Disponível em:<<http://www.ufrb.edu.br/parfor/index.php/legislacao>>. Acesso em: jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa n. 2, de 10 de janeiro 2007**. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Brasília, DF, [2007]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes de política para a educação à distância**. Brasília, DF: MEC/SEF/CODEAD, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília (DF): SED, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 1, de 2 de fevereiro de 2016**. Define diretrizes operacionais nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de ensino médio, de educação profissional técnica de

nível médio e de educação de jovens e adultos, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, na modalidade educação a distância, em regime de colaboração entre os sistemas. Brasília, DF, [2016]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33151-resolucao-ceb-n1-fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 set. 2016.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. (Série Educação e tecnologia).

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 49.829, de 25 de julho de 2005**. Institui o Comitê executivo para a elaboração do plano diretor do ensino superior. São Paulo, [2005]. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2005/decreto-4982925.07.2005.html>>. Acesso em: 11 out. 2016.

_____. **Decreto n. 53.536, de 9 de outubro de 2008**. Institui o Programa universidade virtual do estado de São Paulo – UNIVESP, para expansão do ensino superior público do estado de São Paulo, e dá providências correlatas. São Paulo, [2008]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/DEC53536_08.HTM>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Decreto n. 58.438, de 9 de outubro de 2012**. Aprova o Estatuto da universidade virtual do estado de São Paulo – UNIVESP. São Paulo, [2012]. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SCHLUNZEN, E. T.M; SCHLUNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N. Formação de professores, uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e escola inclusiva: possibilidades de construção de uma abordagem de formação construcionista, contextualizada e significativa. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, [S.l.], v. 1, n. 16, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/1272/702>>. Acesso em: 11 set. 2016.

SEGENREICH, S. C. D. **A inserção da EaD nos cursos regulares de ensino superior**: oito anos de invasão ainda silenciosa dos “vinte por cento”. [S.l.:s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/335.pdf>. Acesso em: set. 2016.

SILVA JUNIOR, J. R; SILVA, E. P.; ANIELLI, JÚNIOR. **O lulismo, o precariado e a mudança nas federais**. Coletânea Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI, Uberlândia, 2013.

Sobre a tentativa de destruição da universidade pública: análise preliminar da terceirização do trabalho nas universidades estatais brasileiras

MARIANNE JOSIE DA COSTA MEDEIROS

ANDRÉA ARAUJO DO VALE

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir e problematizar a dinâmica da terceirização, analisando o processo de precarização do trabalho e da existência dos trabalhadores submetidos a essa “nova” modalidade de relação de trabalho, observando também como esses sujeitos forjam sua organização e resistência. A hipótese levantada é que a terceirização – uma tendência que se expande de maneira mais intensa a partir emergência do regime de acumulação flexível – fundamentalmente intensifica a precarização e a flexibilização das condições e das relações de trabalho. Ela ocorre quando uma empresa deixa de executar uma ou mais atividades, tanto atividades-meio quanto atividades-fim, realizadas por trabalhadores diretamente contratados e as transfere para outra empresa e/ou organização. Sua gênese se localiza no setor privado, mas, como iremos apresentar, esse movimento de contratar terceiros para realizar serviços vem crescendo dentro setor público desde os governos do FHC, – orientado pelo discurso neoliberal– e continua a crescer nos governos do Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Torna-se importante saber que ele ocorre na administração pública com especificidades que lhe tornam significativas e particulares a esse tipo de instituição.

Palavras-chave: Universidade; Precarização; Flexibilização, Terceirização, Trabalho.

Este texto pretende realizar uma revisão bibliográfica, de modo crítico e problematizando a terceirização nas Universidades estatais, no sentido da seguinte hipótese: a terceirização – seja das chamadas atividades-fim ou das denominadas atividades-meio¹ – é nefasta para a classe trabalhadora mundial em sua totalidade e nas universidades estatais, reduz o caráter público das

1 Nesta leitura, tem-se a intenção de questionar esta divisão, introduzida pela própria lógica da terceirização. Trata-se de partir da ideia de que todas as atividades desenvolvidas nas universidades são fundamentais e, portanto, igualmente relevantes, sem distinção. Quando se divide atividades-meio e atividades fim, já se está no processo de precarização.

instituições, subsumindo-as mais diretamente ao modelo de gestão do trabalho predominante na acumulação flexível e à lógica empresarial. Não se trata apenas do trabalhador ou do conjunto destes, mas toda a atividade universitária torna-se atravessada por essa racionalidade empresarial.

Esta realidade fica imediatamente perceptível nas nem tão recentes e cada vez mais frequentes crises instaladas pela precariedade salarial e existencial dos trabalhadores terceirizados das universidades, quadro este que será agravado pela Lei da Terceirização que foi sancionada pelo presidente ilegítimo Michel Temer em 1º. de abril de 2017, o que pode ser ainda mais grave caso aprovada a Contrarreforma Trabalhista acelerada pelo governo golpista e seus cúmplices no Legislativo.

Esse artigo se divide em três seções: a primeira realiza uma discussão da terceirização como um processo central na estratégia do capital para a reorganização produtiva; a segunda discute alguns dados sobre a terceirização do Brasil e suas consequências para as condições de trabalho e existência destes trabalhadores e a terceira remeterá para a discussão da terceirização nas Universidades estatais e o caráter privatista, mercantil e empresarial que estas implicam.

A terceirização como elemento da acumulação flexível

A reestruturação produtiva é forjada pelo capital como uma das estratégias de saída da crise que se apresenta na década de 1970 em proporções globais. Essas mudanças no mundo do trabalho acentuam algumas tendências da acumulação capitalista e impulsionam a expansão da flexibilização e precarização das relações trabalhistas, como a terceirização. Isso acontece consonantemente com a ascensão do discurso neoliberal e o crescimento de sua influência no mundo².

2 Cabe destacar que o discurso neoliberal não nasce neste momento, mas aparece como reação teórica e política ao Estado intervencionista keynesiano e ao Estado de Bem-Estar Social ainda nesse mesmo período. Neste sentido, o texto que marca esse processo é O Caminho da Servidão, de autoria de F. Hayek (PAULANI, 2005, p. 122-123). Wapshott (2016) aponta que Hayek passara a maior parte da década de 1930 discordando de Keynes no que tangia ao futuro da economia, o que passou a incluir, com o tempo, o papel do governo e do “perigo” de sua intervenção no que se refere às liberdades individuais. Harvey (2008) mostra que o neoliberalismo desponta nos anos 1970 por meio de um conjunto de mecanismos: com o apoio de vários bancos de ideias derivados da Sociedade de MontPelerin.

Nas últimas décadas do século XX, o padrão produtivo taylorista-fordista, que vigorou desde o final da Segunda Guerra mundial, vai sendo transformado em um padrão de acumulação flexível, entendido como:

Em seus traços mais gerais, é possível dizer que o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e descontinuidade, que acabam por conformar algo relativamente novo e bastante distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação.

Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional inspirado na experiência japonesa do pós-guerra³ e associa-se ao avanço tecnológico, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, através da desconcentração produtiva, das redes de subcontratação (empresas terceirizadas), do trabalho em equipe, do salário flexível, das “células de produção”, dos “times de trabalho” e dos grupos “semiautônomos”, além de exercitar, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. Mais recentemente, as práticas das “metas”, das “competências” dos “colaboradores”, tornaram-se regra no ideário empresarial (ANTUNES; DRUCK, 2014, p. 14).

Suas características centrais são: a produção muito ligada à demanda, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção (*just in time*), trabalhadores com variedade de funções, entre outras. Mas a característica mais importante, para o entendimento deste trabalho, é a “empresa enxuta”, que diminui drasticamente a força de trabalho diretamente empregada, reduzindo, assim, a produção dentro da própria organização, terceirizando boa parte do processo produtivo.

É importante ressaltar que se trata de um conjunto de investidas do capital contra o trabalho: a reestruturação produtiva, a acumulação flexível, a predominância financeira e o neoliberalismo conformam uma estratégia de saída da crise de 1970 e funcionam interligados dialeticamente. Portanto, a

3 O chamado toyotismo se baseia nos princípios de organização e gestão da produção estabelecidos por Ohno no período posterior a Segunda Guerra mundial. Ver: OHNO, T. O sistema Toyota de produção. Além da produção em larga escala. São Paulo: Bookman, [?].

difusão do ideário neoliberal pelo mundo é fundamental para a expansão desse novo modelo produtivo, não só nos países capitalistas centrais, mas também na periferia do capital, dando destaque às cartilhas dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, entre outros).

É justamente no período em que o neoliberalismo se fortalece no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, que o crescimento da terceirização se torna relevante, principalmente dentro do setor público, processo que se amplia na primeira década do século XXI. Descrevendo o neoliberalismo em sua processualidade na particularidade brasileira, Oliveira (1995) chama a atenção para alguns aspectos que se considera aqui relevantes, embora não possam ser, no âmbito deste texto, aprofundados. O primeiro deles é que foi no período da ditadura civil-militar que a dilapidação do Estado brasileiro começou, traçando o caminho fértil para a pregação antissocial e privatista que o neoliberalismo parece sustentar⁴, o que se pode conjugar com o colapso do “socialismo real” e com a derrocada do movimento operário e sindical na Europa Ocidental. O segundo aspecto que ressalta é sua especial letalidade no Brasil, tanto econômica como socialmente e, especialmente, cultural e ideologicamente⁵.

Esse processo aponta, na verdade, para o esgotamento do modo de regulação keynesiano, expressando a pressão dos mercados pela desregulamentação e pela liberalização. E também por uma forma de composição e atuação estatais que fossem adequadas ao imperativo de valorização financeira. As contrarreformas – entendidas como reconfiguração da ação do Estado – foram delineadas, no governo FHC, pelo Ministério da Reforma do Estado (MARE), criado justamente para exercer essa função e cujo titular era o economista Bresser-Pereira. O MARE dividiu as ações do Estado em três grandes esferas: atividades exclusivas do Estado, atividades não-exclusivas do Estado e a produção de bens e serviços para o mercado. As atividades do primeiro grupo deveriam permanecer como de total responsabilidade do poder público. As do segundo passaram a não ser mais exclusivas do Estado, passando as para as mãos do terceiro setor e do setor público não estatal. E as do terceiro grupo, voltadas para o mercado, deveriam ser regidas por suas leis (SILVA, 2015, p. 104). Elencando quais são as atividades primordiais do Estado e quais são as

4 No âmbito da pesquisa ora realiza em grupo, tem-se como tese que a ditadura civil-militar já criava – ou ao menos uma parte dela buscava criar – um tipo de arcabouço jurídico, político, econômico e ideológico afinado com as premissas discursivas neoliberais.

5 Neste sentido, também se trabalha com a tese de que o neoliberalismo no Brasil produziu efeitos culturais e ideológicos mais nefastos ao se agruparem com alguns traços culturais estruturais de nossa formação econômico-social.

atividades auxiliares, decidiu-se que o segundo grupo poderia ser terceirizado para que o poder público pudesse dar enfoque às suas tarefas centrais e exclusivas, reduzindo custos na gestão pública. A legislação, portanto, ainda estabelece que as ditas atividades-fim não podem ser passadas para terceiros, mas atividades meio podem, gerando um quadro estarrecedor, como se verá mais adiante.

Como ponto central das políticas desse tipo, aparece o ajuste fiscal, processo “necessário” para a ampliação dos recursos estatais destinadas ao pagamento do serviço da dívida pública⁶. Por conta dessa necessidade, estabelece-se a importância do chamado superávit primário, minorando-se as despesas do Estado e majorando as reservas de recursos destinados ao refinanciamento da dívida pública. É nessa chave que deve ser interpretada a concretude neoliberal do Estado mínimo. Como afirma Harvey (2005, p. 17),

O que os Estados Unidos evidentemente buscaram impor com mão pesada ao Iraque foi um tipo particular de aparelho de Estado cuja missão fundamental foi criar condições favoráveis à acumulação lucrativa de capital pelos capitalistas domésticos e estrangeiros. Dou a esse tipo de aparelho de Estado o nome de *Estado Neoliberal*. As liberdades que ele encarna refletem os interesses dos detentores da propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro.

O entendimento de que a crise pela qual passávamos era uma crise fiscal do Estado e que, diante disso, era preciso “diminuir” seu tamanho, foi uma imagem recorrente, adotada principalmente pela mídia e pela campanha de Fernando Collor de Melo. De certo modo, o discurso neoliberal torna-se pauta no Brasil com a aproximação das eleições presidenciais de 1989. Com as forças polarizadas entre o discurso popular e democrático de Lula e do Partido dos Trabalhadores e o discurso social-liberal de Collor – que, de modo “discursivamente inteligente” soube vincular o discurso antiestatizante que já se apresentava por ocasião do II PND – em grande parte, pelas demandas do capital nacional – com a matriz discursiva que afirmava a necessidade de controle, transparência e de produtividade no âmbito do Estado – o Estado paquiderme e a caça aos marajás são símbolos desse discurso – Collor vence as eleições e inicia o processo que, todavia, só encontraria solo firme no governo de FHC. Se, ao fim dos anos 1980, como afirma Paulani (2008), o Brasil não poderia desempenhar o papel de economia financeiramente

6 O sistema da dívida é um dos maiores, senão o maior, mecanismo de punção de recursos do setor público para o setor financeiro privado, com particular virulência no caso brasileiro (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2012).

emergente – por conta das altas taxas de inflação, que complicam sobremaneira operações de câmbio, e do controle sobre a política cambial, que não doa à valorização financeira a liberdade necessária para se mover em caso de turbulência, bem como da dificuldade em controlar os gastos do Estado, bem como o tamanho e tipo de intervenção do Estado na economia, aumentados com a Constituição de 1988.

Além disso, outro complicador era a legislação vigente no Brasil que, até então, privilegiava os direitos dos trabalhadores e do próprio Estado em detrimento dos credores. Os credores do Estado também não possuíam nenhuma forma de controle dos governantes para garantir a remuneração dos compromissos com os portadores dos títulos da dívida pública.

Como afirma Paulani (2008, p. 42):

Essas mudanças produzem a forma e a substância da inserção do Brasil nas finanças de mercado internacionalizadas. Os títulos da dívida brasileira lançados e cotados no exterior confirmaram o país no papel de emissor de capital fictício, que viabiliza a valorização financeira e garante a posteriori a transferência de parcelas de renda real e do capital real para a esfera financeira. A liberalização financeira vem garantir o livre trânsito dos capitais internacionais, que podem assim maximizar o aproveitamento de políticas monetárias restritivas e de juros reais elevados.

Esses pontos são fundamentais porque permitem entrever o eixo condutor concreto das políticas econômicas – a valorização financeira – e mostrar algumas conexões entre a atuação dos organismos internacionais, as reformas de Estado e sua relação com as políticas educacionais do período, em especial, com a redução do financiamento da rede pública de educação superior e o novo ciclo de expansão do setor privado iniciado nos anos 1990. Veja-se: neste contexto, em primeiro lugar, o financiamento dos gastos sociais é restrito sob a razão de se remunerar os credores da dívida pública brasileira. Se esse processo foi socialmente nocivo em países desenvolvidos, no caso de países já socialmente desiguais e em que o já parco investimento social é ainda mais retraído, os efeitos foram devastadores, como aponta Borón (1995), resultando em agravamento das desigualdades e aumento da pobreza e indigência, aliviadas por programas de alívio à pobreza que, embora possam ser importantes e produzirem efeitos significativos, todavia, deixam incólume o cerne do problema representado pela servidão financeira.

Seria importante apontar, mais uma vez, para as continuidades entre o período configurado sob a ditadura empresarial-militar e o momento atual.

Paulani (2008), analisando o sentido da industrialização tal como esta se deu em alguns países da América Latina e no Brasil, à luz dos desdobramentos produzidos pelo regime de acumulação com predominância financeira, aponta o caminho. Mostra como a ditadura corresponderia a uma forma de reorganizar o Estado para permitir uma centralização autoritária capaz de consolidar o modo capitalista de produção nas economias dependentes. Entretanto, vai além disso, mostrando como a industrialização da periferia correspondia a uma nova configuração do capital, na qual a industrialização da periferia se inseria como necessidade para a nova plataforma de valorização que, na década de 1970, começava a surgir. Retomando a crise de valorização do capital a partir do investimento produtivo nos anos 1970 e a consequente reconstituição da esfera financeira a partir da praça de Londres, criando a transferência de créditos aos países em desenvolvimento sob a forma de empréstimos, ajudando a consolidar a esfera financeira, afirma Paulani: A industrialização da periferia, portanto, responde ao mesmo tempo aos anseios de um capital que buscava novas praças de investimento produtivo, em razão das crescentes dificuldade de valorização observadas no centro do sistema, e aos anseios de uma esfera financeira em vias de expansão e autonomização, que exigia, portanto, não só a expansão dessas praças – afinal, a própria moeda fiduciária envolvida no fluxo de renda dos investimentos diretos é, em si, uma forma de capital fictício –, mas, principalmente, a canalização de seus fluxos para os mecanismos de valorização que ela própria começava a criar. Em outras palavras, enquanto a vinda do capital produtivo para a periferia dava uma sobrevida ao processo de acumulação estritamente produtivo – que perdera o fôlego após o esgotamento das possibilidades abertas pela reconstrução do pós-guerra –, já se preparavam as condições para a dominância financeira que advinha (PAULANI, 2008, p. 88).

Contudo, no caso de países como o Brasil, esse processo se realiza penalizando profundamente a massa da população, seja na fase inicial do processo, seja em sua etapa atual em que se concretizaria, de acordo com Paulani (2008), a servidão financeira. Essa penalização se faria, contudo, segundo um arranjo que, a nosso ver, corresponderia a certa “promiscuidade” entre Estado e capital que se delineia pela dependência, pelos traços arcaicos que servem – e são fundamentais – às formas de implementação do moderno e que definem um padrão de financiamento estatal dos capitais particulares que sinalizam para uma violência econômica particularmente nefasta. Esse padrão se aprofunda no bojo do movimento econômico e institucional

acima descrito e reverbera sobre estas formações sociais como um ácido que esculpe e ressalta nosso pior retrato.

Nessa mudança da legislação para benefício dos credores, insere-se um conjunto de medidas de ataque aos trabalhadores que têm como um de seus pontos fulcrais a terceirização. Vejamos um retrato de sua existência no Brasil.

A terceirização no Brasil

Ao discutir a precarização do trabalho, é fundamental explicar como a terceirização é operada neste processo, qual é a sua dimensão no mundo do trabalho e como é organizada jurídica e politicamente. Sintetizando a realidade brasileira:

Em síntese, a terceirização é o fio condutor da precarização do trabalho no Brasil. E constitui-se num fenômeno onipresente em todos os campos e dimensões do trabalho, pois é uma prática de gestão, organização e controle que discrimina; é, ao mesmo tempo, uma forma de contrato flexível, sem proteção trabalhista, e sinônimo de risco para a saúde e a vida. Ela é responsável pela fragmentação das identidades coletivas dos trabalhadores, com intensificação da alienação e da desvalorização humana do trabalhador, assim como um instrumento de pulverização da organização sindical, que incentiva a concorrência entre os trabalhadores e seus sindicatos. A terceirização, como facilitadora do descumprimento da legislação trabalhista e forma ideal de romper os limites (regulados pelo Estado) do uso da força de trabalho e de sua exploração como mercadoria, ainda põe um “manto de invisibilidade” sobre os trabalhadores em sua condição social (ANTUNES, DRUCK, 2014, p. 20-21).

Em Nota Técnica publicada em março de 2017, o DIEESE nos dá alguns dados⁷ que permitem visualizar o quadro da terceirização no país. Para efeitos desse artigo, separou-se as informações mais imediatamente relevantes. Em primeiro lugar, quando se observa a relação entre vínculos ativos e vínculos rompidos ao final de 2014, nota-se que, nos casos de

7 O próprio DIEESE reconhece a dificuldade na obtenção de dados diretos do CNIS, fonte primária mais exata para extrair estes dados. Mas informa a fonte de dados utilizada: “Este estudo foi elaborado com base na Rais e na Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) e considerou que a estrutura produtiva e de serviços se organiza de forma verticalizada, apoiada no conceito de “foco no negócio” e complementariedade entre cadeias produtivas e de serviços. A partir daí, foram identificadas as atividades econômicas cujas características permitem defini-las como atividades-meio, geralmente relacionadas à terceirização” (DIEESE, 2017, p. 2).

emprego direto, de cada 100 vínculos ativos pouco mais de 40 foram rompidos. Já nos setores tipicamente terceirizados, essa relação é de 100 vínculos ativos para 80 rompidos. Esse último dado indica que os vínculos nas atividades tipicamente terceirizadas têm alta rotatividade. Excluindo aqueles que ocorreram a pedido do trabalhador, por morte ou aposentadoria e as transferências de trabalhadores entre unidades da mesma empresa, chega-se à taxa de rotatividade descontada. A taxa de rotatividade descontada nas atividades tipicamente terceirizadas, em quase todos os anos analisados (2007-2014), é o dobro da que se verifica nas atividades de contratação direta. A terceirização responde, em boa medida, pelas elevadas taxas de rotatividade do mercado de trabalho brasileiro. Isso impacta o tempo médio de duração do vínculo empregatício: em 2014, os vínculos nas atividades tipicamente terceirizadas duravam, em média, 34,1 meses ou 2 anos e 10 meses. Já nas atividades tipicamente contratantes, a duração média dos vínculos era de 70,3 meses ou 5 anos e 10 meses, ou seja, mais que o dobro de tempo.

Quanto à diferença na remuneração, o DIEESE afirma que a remuneração nas atividades terceirizadas é menor que nos setores diretamente empregadores, remetendo a um percentual de diferença de 24 a 27% entre 2007 e 2014, havendo concentração de atividades tipicamente terceirizadas em funções de baixa remuneração média, sendo que a presença das mulheres está situada nos estratos de remuneração mais baixas. Em termos de faixa etária, os mais jovens (até 24 anos) também percebem menor remuneração média. A conclusão do ensino superior melhora a remuneração, embora não no mesmo grau em que o faz no caso dos vínculos diretos. Essa diferença também expressa desigualdades regionais. Em termos de jornada de trabalho, a maior parte dos vínculos nas atividades tipicamente terceirizadas cumpre jornadas de 41 a 44 horas semanais (85,9%), enquanto nas contratações diretas, esse percentual é de 61,6%.

Faz-se mister destacar mais um ponto: os afastamentos do trabalho. A partir de remuneração referente a 1,3 salário mínimo, a participação dos afastamentos por acidentes de trabalho típicos é mais e levada nas atividades tipicamente terceirizados do que nas tipicamente contratantes, podendo ser duas vezes mais alta, em alguns casos.

Como mostra Souto Maior (2015), a terceirização no Brasil foi imensamente estimulada pela Súmula 331, do TST, de 1993, revista em 2000. Esta súmula, apesar de caracterizar alguns limites, não foi capaz de balizar julgamentos, impedir ilegalidades ou nem mesmo impedir o crescimento

explosivo da terceirização no país⁸. Para demarcar e sintetizar a legislação sobre terceirização no país, vejamos o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Processo de regulamentação da terceirização no serviço público

Lei	Sobre a terceirização no serviço público
Decreto-Lei 200/67	Estabelece a realização indireta, pelo Estado, das atividades “acessórias” e a concentração nas atividades de direção.
Lei n. 5.645 de 1970. Revogado pela Lei 9.527 de 1997.	Institui a realização indireta, pela União, de atividades relacionadas ao transporte, conservação, limpeza, custódia e operação de elevadores
Enunciado 331 de 1993	A legalidade do contrato de prestação de serviços Determina a existência da responsabilidade subsidiária ao tomador dos serviços em caso de inadimplemento das obrigações trabalhistas pela empresa terceirizada. Ainda que este tomador seja a União.
Lei 8.666/1993(Lei de Licitações e Contratos) com alterações pelas leis n. 8.883 de 1994 e n. 9.648 de 1998	Fixa as normas gerais para licitação dos mais diversos tipos de contratos no Estado, sejam eles serviços, obras, etc. Cria as distintas modalidades de licitações e os critérios para a sua realização.
Decreto 2.271 de 1997	Distingue as atividades “terceirizáveis” das atividades inscritas no plano de cargos na União.
Lei Complementar n. 101 de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal)	Dispõe sobre os limites dos gastos feitos pelo Estado com a terceirização
... Ação Declaratória de Constitucionalidade N. 16 de 2007	Esta ação declara a inconstitucionalidade da responsabilidade subsidiária em relação ao Estado.
ADI 3934, maio de 2009	STF declarou a constitucionalidade do parágrafo único do artigo 60[i] e do inciso I, do artigo 83[ii], ambos da Lei de Recuperação Judicial (Lei n. 11.101/05), que, respectivamente, nega a sucessão trabalhista na hipótese de alienação promovida em sede de recuperação judicial; e limita o privilégio do crédito trabalhista em 150 salários.
ADC 16, novembro de 2010	STF declarou a constitucionalidade do art. 71, da Lei n. 8.666/93, que diz que o ente público não é responsável, nem subsidiário, pelos direitos trabalhistas dos empregados que lhes presta serviços.

8 Casos de pessoas demitidas que, quando vão em busca de seus direitos com ações judiciais, descobrem que a empresa fechou, por exemplo.

Lei	Sobre a terceirização no serviço público
RE 586.453 e RE 583.050, fevereiro de 2013	STF atribuiu à Justiça Comum a competência julgar os conflitos envolvendo a complementação de aposentadoria dos ex-empregados dessas entidades, contrariando posicionamento firme do TST no sentido de declarar competente a Justiça do Trabalho para o julgamento de tal questão vez que envolve garantia jurídica fixada em norma trabalhista (convenção ou acordo coletivo, ou regulamento de empresa). Essa decisão representou uma grande perda para os trabalhadores também pelo aspecto de que o processo do trabalho, como se sabe, é extremamente mais célere que o processo comum.
RE 589.998/PI	STF negou o direito à estabilidade, prevista no art. 41 da CF, aos empregados de empresa pública e de sociedade de economia mista.
ARE 709.212, 13 de novembro de 2014,	STF declarou que a prescrição para cobrar depósitos do FGTS é de cinco anos, até o limite de dois anos após o término do contrato de trabalho, contrariando o entendimento prevalecente no TST, fixado em súmula (Súmula 95, reforçada em 2003, pela Súmula 362), vigente desde 1980, que fixava em trinta anos essa mesma prescrição.
RE 658.312, 27 de novembro de 2014	STF declarou que o art. 384, da CLT, que prevê um intervalo de 15 minutos para as empregadas antes de iniciado o trabalho em horas extras, foi recepcionado pela Constituição de A decisão foi positiva para as trabalhadoras, mas foi anulada, posteriormente, por suposto vício processual. Voltou a julgamento no dia 14 de setembro, mas foi retirada de pauta, em virtude do pedido de vista do Min. Gilmar Mendes, ficando a indicação de que a decisão anterior será revista.
RE AI 664.335, 9 de dezembro de 2014	STF definiu que o segurado não tem direito à aposentadoria especial, por atividade insalubre em razão de ruído, caso lhe seja fornecido EPI.
ADI 5209, 23 de dezembro de 2014	Em decisão monocrática, acolhe pedido da Associação Brasileira de Incorporadoras Imobiliárias (Abrainc), à qual estão associadas grandes construtoras, como a Andrade Gutierrez, Odebrecht, Brookfield Incorporações, Cyrela, MRV Engenharia, suspendeu a vigência da Portaria n. 2, de 2011, referente à lista do trabalho escravo. A decisão do Supremo Tribunal Federal baseou-se na ideia de inexistência de “uma prévia norma legítima e constitucional que permita tal conduta da Administração Pública”. Na decisão, o Ministro do STF se expressou no sentido de que “Embora se mostre louvável a intenção em criar o cadastro de empregadores, verifico a inexistência de lei formal que respalde a edição da Portaria nº 2 pelos ministros de Estado”.
ADI 1923, 15 de abril de 2015	O STF declarou constitucional a Lei n. 9.637/98, que autoriza os entes públicos a firmarem convênios com Organizações Sociais, para administração dos serviços públicos nas áreas da saúde (CF, art. 199, <i>caput</i>), educação (CF, art. 209, <i>caput</i>), cultura (CF, art. 215), desporto e lazer (CF, art. 217), ciência e tecnologia (CF, art. 218) e meio ambiente (CF, art. 225).
RE 590.415, 30 de abril de 2015	O STF acolheu a tese do recorrente, Banco do Brasil S/A, tendo como <i>Amicus Curiae</i> , a empresa Volkswagen do Brasil Indústria de Veículos Automotores Ltda., no sentido de conferir validade à quitação ampla fixada em cláusula de adesão ao PDV, recusando, por conseguinte, a incidência, na hipótese, do art. 477, § 2º da Consolidação das Leis do Trabalho, que restringe a eficácia liberatória da quitação aos valores e às parcelas discriminadas no termo de rescisão exclusivamente.

Lei	Sobre a terceirização no serviço público
RE 895.759 (1159), 8 de setembro de 2016	Decisão monocrática do Ministro Teori Zavascki: seguiu na mesma linha da decisão do RE 590.415 e acolheu a validade de norma coletiva que fixa o limite máximo de horas “in itinere”, fazendo, inclusive, uma apologia do negociado sobre o legislado.
ADIN 4842, 14 de setembro de 2016	O STF declarou constitucional o art. 5º da Lei n. 11.901/09, que fixa em 12 horas a jornada de trabalho dos bombeiros civis, seguida por 36 horas de descanso e com limitação a 36 horas semanais.
Reclamação 24.597, 07 de outubro de 2016	Decisão monocrática do Ministro Dias Tofoli, que negou a existência do direito de greve aos servidores da saúde em geral e do Judiciário.
Medida Cautelar para Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 323, 14 de outubro de 2016,	Decisão monocrática do Ministro Gilmar Mendes, que determinou “a suspensão de todos os processos em curso e dos efeitos de decisões judiciais proferidas no âmbito da Justiça do Trabalho que versem sobre a aplicação da ultratividade de normas de acordos e de convenções coletivas, sem prejuízo do término de sua fase instrutória, bem como das execuções já iniciadas”.
RE 381.367, RE 661.256, com repercussão geral, e RE 827.833, 26 de outubro de 2016	Por ausência de previsão legal, a desaposentação foi declarada inconstitucional, vetando-se, pois, a possibilidade de aposentados pedirem a revisão do benefício quando voltarem a trabalhar e a contribuir para a Previdência Social.
RE 693.456, 27 de outubro de 2016	Autorização do desconto dos dias paralisados em função do exercício do direito de greve, apresentada, “por definição”, como “uma opção de risco”, conforme foi expresso no voto do Ministro Dias Tofoli.
Lei 13.429, de 31 de março de 2017 (PL 4.330/04)	Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros

Como mostra Druck (2015), no caso do setor público, dois marcos são fundamentais: os programas de privatização de empresas e de serviços públicos implementados nos anos 1990 e a reforma do Estado iniciada em 1995, por meio do Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado, de responsabilidade do Ministério da Reforma do Estado (Mare), como já citado acima

Outra medida importante neste sentido foi a edição, em maio de 2000, da Lei Complementar nº 101, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Essa lei foi negociada por FHC com o FMI no bojo da crise que conduziu à desvalorização do Real em 1999. Seu objetivo é demarcar uma hierarquia de prioridades para o administrador público na qual o credor financeiro – detentor de ativos financeiros emitidos pelo Estado – tenha prioridade nos gastos públicos, em detrimento de outras políticas ou sujeitos. Trata-se de uma inversão que coloca os interesses dos credores do Estado e o

capital em geral acima de quaisquer outros. Como afirma Druck (2015), com esta pode-se quase eliminar a realização de concursos públicos, uma vez que as despesas com a subcontratação de empresas, contratação temporária, emergencial ou de comissionados não é computada como despesa de pessoal.

Com isso, criou-se e ampliou-se a diversidade de modalidades de terceirização na esfera pública, a exemplo de: concessão, permissão, parcerias, cooperativas, ONGs, Organizações Sociais e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. Um quadro em que parte dos serviços públicos é realizada não mais pelo “servidor público”, profissional concursado, mas pelos mais diferentes tipos de trabalhadores, em geral empregados de forma precária, com contratos por tempo determinado, por projetos, sem os mesmos direitos que o funcionário público e com salários mais baixos (DRUCK, 2015).

No mesmo sentido, afirma Souto Maior (2015) que a terceirização, no setor público é mera estratégia de diminuição de custos para se adequar aos ajustes orçamentários. As universidades públicas seriam casos exemplares desse processo de subcontratação, com prejuízo integral para seu funcionamento e identidade pública, como se verá mais adiante, agravada pela aprovação do PL 4.330/04, sancionado como Lei 13.429, de 31 de março de 2017.

À guisa de conclusão: a terceirização nas universidades estatais como mecanismo de destruição do caráter público dessas instituições

Souza (2012) chama a atenção para o fato de que as múltiplas modalidades de terceirização presentes no serviço público acabam por ter

[...] efeitos na forma de organização do trabalho no espaço público, gerando uma fragmentação desse trabalhador, que não se reconhece “servidor público”, muito embora seu espaço de trabalho seja o Estado. Essa identidade se forma não mais tendo por referência o espaço de trabalho, mas o tipo de contrato que se estabelece. A pulverização dessa classe de trabalhadores dificulta por vezes a solidariedade entre eles, consequência direta de todo processo de terceirização (p. 42).

Neste sentido, três pontos ficam muito claros: o primeiro ponto é que a terceirização “implanta” o trabalhador dentro da universidade, *locus* de seu trabalho e lugar de definição das atividades, mas sua relação empregatícia é externa a esta, dificultando-lhe a percepção do caráter público de sua função, sendo esta subsumida pela qualificação privada do contrato de trabalho. Isso fica patente em situações de crise, como os atrasos e retenções salariais destes

trabalhadores em diversas universidades ao longo de 2016. A quem recorrer? Em que lugar? Quem os representa? Onde está a empresa? Como afirma Druck (2015):

As Universidades públicas são exemplo da perversidade das formas legais de subcontratação. No caso dos serviços de vigilância e limpeza, têm sido recorrentes as greves de trabalhadores terceirizados, contra o atraso de salários, não pagamento de 13º e de férias. Momento em que esses trabalhadores formais, sob a proteção da CLT, mas com seus direitos sistematicamente desrespeitados, se tornam visíveis para a sociedade e para as próprias universidades. Isto porque a falta de limpeza e ou de vigilância inviabiliza a prestação de qualquer serviço público, seja na educação ou na saúde, levando à paralização dessas instituições, demonstrando o quanto são essenciais e que, portanto, deveriam fazer parte do corpo do funcionalismo, como era antigamente. As empresas contratadas pelo menor preço, conforme a lei de licitações, em geral não possuem situação financeira estável, e para garantir o seu preço, economizam no pagamento dos direitos e dos salários dos trabalhadores, aqueles que sofrem as penalidades que as universidades exercem, suspendendo os contratos e pagamentos, ao descobrirem a inadimplência das terceiras. É o círculo vicioso da precarização do trabalho dos terceirizados no serviço público em instituições onde estão os mais importantes intelectuais do país, onde se produz ciência e pesquisa e onde se preparam novas gerações de profissionais de todas as áreas.

O quadro tende a se agravar com a sanção da Lei 13.429, de 31 de março de 2017, a chamada Lei da Terceirização. Nela, não há nenhuma menção e, portanto, delimitação da terceirização no setor público, do mesmo modo que elimina a distinção entre as atividades-meio e fim para efeitos de contratação de trabalho temporário/terceirização. Como mostra Souto Maior (2015):

Assim, em breve se verá o argumento de que a nova lei permitiu uma terceirização mais ampla – e até irrestrita – também no serviço público. Claro que se pode objetar a essa previsão com o argumento de que uma ampliação irrestrita da terceirização no setor público não teria respaldo constitucional. No entanto, a Constituição também não dá guarida à terceirização nos serviços de limpeza e de vigilância e mesmo assim ela está aí, sem qualquer enfrentamento de constitucionalidade, sendo praticada nos próprios entes responsáveis pela aplicação da Constituição.

A comunidade acadêmica da Universidade Federal Fluminense, e a sociedade em geral, acompanham, desde 2014, uma intensificação da

precarização das condições de trabalho e vida dos funcionários vinculados às empresas terceirizadas que prestam serviço à Universidade. Conforme o site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFF (SINTUFF)⁹, em janeiro de 2015 esses trabalhadores entraram em greve, reivindicando seus salários que estavam há meses atrasados, também queixavam-se que tinham dificuldade em receber o décimo terceiro e os benefícios. Segundo dados divulgados no site da própria UFF, em fevereiro de 2016, são 1.997 trabalhadores terceirizados, divididos em 9 empresas que prestam diversos serviços à universidade, como os de segurança patrimonial e limpeza (excluindo hospital universitário. Com estes, são 2.462). Entre eles, 16 cumprem uma carga horária de 40 horas semanais e 1.590 de 44 horas semanais (excluindo hospital por se organizar em outra dinâmica). São grandes jornadas de trabalho, ainda mais quando levamos em consideração de que, hoje, os técnicos administrativos trabalham 30 horas semanais e que constroem um processo de luta para regulamentar essa carga horária. O custo mensal total da UFF com essa força de trabalho é de R\$ R\$ 6.937.286,92, excluindo hospital e mais R\$ R\$ 1.623.027,24, de custos com os terceirizados do hospital. As remunerações são baixas (salário médio de R\$ 1.258,38 e R\$ 1.371,31 para os funcionários do hospital) e a maioria dos trabalhadores não recebe mais que um salário mínimo. Outro dado importante é a escolaridade: são 1.376 trabalhadores em cargos que exigem ensino fundamental completo, 581 de ensino médio completo, 40 de ensino superior completo (fora o Hospital. Nesse, são 215 com exigência de ensino fundamental, 239 com exigência de ensino médio e 11 com exigência de ensino superior)¹⁰.

A dificuldade de organização desses trabalhadores também é muito alta. A diretoria do sindicato que os representa – SINTACLUNS, tem relação muito orgânica com as empresas e, em momentos de tensionamento, como foi na greve de 2015, o sindicato adota uma postura de proteger a empresa em detrimento da garantia dos direitos de seus filiados. Há também ameaça constante de perseguição e assédio aos sujeitos que protagonizam manifestações e outros atos de resistência, como foi relatado por muitos deles na época da greve. Nessa análise inicial podemos observar uma ligação entre: baixa escolaridade exigida pelos cargos, uma grande jornada de trabalho e menores salários, tal como aponta o mapa do DIEESE supracitado. Podemos perceber também que são esses os trabalhadores o elo mais frágil da Universidade, pois

9 SINTUFF. Crise da terceirização atinge UFF. Disponível em: <<http://sintuff.blogspot.com.br/2015/01/crise-da-terceirizacao-atinge-uff-e.html>>. Acesso em: 13 jan 2017.

10 Dados retirados de: Portal de transparência UFF. Disponível em: <<http://www.uff.br/?q=terceirizados>>. Acesso em: 17 abril 2017.

possuem mais dificuldade de se organizar como classe e, ao mesmo tempo, sofrem com a precariedade de forma mais intensa.

Neste sentido, a afirmação de Druck (2015) parece encaixar-se como uma luva:

Em síntese, considero que o serviço público no país está gravemente prejudicado pela falta de investimento e valorização do funcionalismo, expressa nas reformulações dos planos de carreira e na previdência social, nos salários defasados (especialmente nas áreas de educação e saúde), ao lado da prática da terceirização, que se constitui numa das formas mais precárias de trabalho e de privatização do estado, fragilizando a própria função e identidade do “servidor público”, o que atinge diretamente o conjunto da sociedade brasileira

Para retomar o raciocínio, no processo de acumulação capitalista, a forma como se organiza a produção é modificada de acordo com as novas demandas do capital, e por consequência, o papel que a força de trabalho exerce nela também se reconfigura (SILVA, 2015, p. 19). Dessa forma, o capitalismo vem sofrendo transformações, nas últimas décadas sem, claro, mudar sua essência da exploração do trabalho, pelo contrário, encontrando novas formas de a concretizar. É exatamente essa movimentação que o capital faz nas tentativas de sair de suas crises, pois nesses períodos surgem novos obstáculos a serem respondidos e superados.

Referências

- ANTUNES, R.; DRUCK, G. A epidemia da terceirização. In ANTUNES, R. (org). **Riqueza e Miséria do Trabalho**, v. III. São Paulo: Boitempo, 2014.
- DIEESE. Terceirização e precarização das condições de trabalho. **Nota Técnica 172**. 2017
- DRUCK, G. A terceirização no setor público e a proposta de liberalização da terceirização pelo PL 4330. **Dossiê não ao PL 4330**. Blog da Boitempo. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/dossies-tematicos/dossie-terceirizacao/>>. Acesso em: 02 maio 2017.
- HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PAULANI, L. M. **Modernidade e Discurso Econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SINTUFF. **Crise da terceirização atinge UFF**. Disponível em: <<http://sintuff.blogspot.com.br/2015/01/crise-da-terceirizacao-atinge-uff-e.html>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

SOUTO MAIOR, J. L. PL 4330/04: maldade explícita ou ilusão. **Dossiê não ao PL 4330**. Blog da Boitempo. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/dossies-tematicos/dossie-terceirizacao/>>. Acesso em: 02 maio 2017.

SOUZA, E. S. de S. A **“Maquiagem” do trabalho formal**: um estudo do trabalho das mulheres terceirizadas no setor de limpeza na Universidade Federal da Bahia. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2012.

UFF. **Portal de transparência UFF**. Disponível em: <<http://www.uff.br/?q=terceirizados>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

WHAPSHOTT, N. **Keynes x Hayek**: as origens e a herança do maior duelo econômico da história. Rio de Janeiro: Record, 2016.

As condições da expansão da Universidade Federal de Viçosa e de implementação do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni) e suas repercussões no trabalho docente

KÁTIA DE CÁSSIA SANTANA
EDUARDO PINTO E SILVA

Resumo: A pesquisa toma como objetivo de análise a execução do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e busca investigar se o programa trouxe implicações para o trabalho docente na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Buscamos investigar e apontar se houve um processo de intensificação do trabalho docente na UFV após a implementação do REUNI. Definimos como campo empírico a UFV e os cursos de graduação em Ciências Biológicas integral e noturno. A coleta de dados ocorreu utilizando documentos oficiais, institucionais, questionários e entrevistas semiestruturadas. Buscou-se a participação relativamente igualitária de professores em diferentes etapas da carreira profissional. Buscamos definir as categorias de análise a partir dos discursos dos professores entrevistados, de modo a confrontá-los com os dados documentais e dos questionários. Deste modo, foi possível aferir o processo de intensificação do trabalho docente está ligado ao aumento do número de alunos e as exigências de produtividades em pesquisa, que há um processo de gerencialismo engendrado, bem como uma predominância dos índices e metas em detrimento do trabalho substantivo do professor; o que pode ameaçar a qualidade do ensino e da pesquisa na instituição.

Palavras-chave: Universidade Pública; Expansão do Ensino Superior; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; Intensificação do Trabalho Docente.

Esta pesquisa buscou analisar se houve um processo de intensificação do trabalho docente após a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Procuramos identificar e analisar quais são os pontos supostamente privilegiados de intensificação do trabalho do professor perante a implementação do programa. Levamos em conta em nossa investigação e análise as condições objetivas e as contradições existentes na materialização do REUNI na UFV. Buscamos também identificar qual é a visão dos professores sobre a expansão da universidade e quais foram as repercussões no seu trabalho, de modo a contrapor-la aos dados objetivos da instituição e aos documentos oficiais e institucionais relacionados ao programa.

Escolhemos analisar o caso da UFV por esta universidade, de acordo com a última avaliação trienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), publicada em 2013, ter obtido nota 7 em oito programas de pós-graduação. Segundo a agência, esta instituição se encaixa no grupo de instituições de ensino superior, com mestrado e doutorado, que apresenta padrão internacional. Considera-se que seja nas IFES com tal padrão de excelência que a intensificação do trabalho docente e suas implicações possam ser melhor identificadas e analisadas.

Elegemos os cursos de graduação em Ciências Biológicas integral (Bacharelado/Licenciatura) e Licenciatura em Ciências Biológicas noturno (Licenciatura), por estes terem sido criados após implementação do REUNI. Consideramos se tratar de cursos que nasceram com naturezas diferentes: sendo o primeiro voltado para pesquisa aplicada e/ou inserção técnico-instrumental no trabalho nas empresas; e o segundo apresentando maior foco na formação docente para Educação Básica.

No caso do curso integral, consideramos que este possa se caracterizar pela instrumentalização do saber, isto é, pelo desenvolvimento da pesquisa conforme a lógica de produção empresarial.

A natureza do objeto de investigação fez com que buscássemos como referência central para análise de nosso objeto de pesquisa uma compreensão mais geral a respeito das mediações das relações entre trabalho e educação. Para isso, fez-se necessário levar em conta a contribuição de análises sobre: as relações entre as mudanças no mundo do trabalho, Reforma do Estado e as políticas educacionais; a expansão da universidade pública e suas implicações para o trabalho docente, tais como a intensificação, flexibilização e precarização (ANTUNES 2004; HARVEY 1992; SGUISSARDI; SILVA JR, 1997; SILVA, 2013).

Compreendemos que a universidade pública, como a UFV, e os cursos de Ciências Biológicas, se inscrevem em um novo modelo, uma nova cultura

institucional, que vem se estabelecendo nas IFES. Consideramos que a carreira acadêmica passou a ser balizada pela lógica de se alcançar o *mais útil e mais eficaz no menor espaço de tempo*. No entanto, consideramos que este processo pode incluir uma série de contradições, tendências e contra tendências, e que não ocorre de forma homogênea. Ademais, consideramos importante, como foco de nossa investigação e análise, identificar, *se, onde e como* se produzem pontos de estrangulamento das diversas atividades acadêmicas (pesquisa, ensino, extensão); se há áreas ou departamentos acadêmicos em que (esses pontos de estrangulamento) sejam mais ou menos evidentes; e, especialmente, como ocorrem estas distinções, no que tange às atividades dos professores nos dois cursos escolhidos.

As políticas educacionais de expansão do ensino superior no Governo Lula

A proposta de Reforma da Educação Superior do Governo Lula foi marcada pelo discurso da democratização do ensino superior, todavia, o que houve de fato foi a implementação de estratégia de privatização das instituições públicas de ensino superior, bem como a consolidação do conceito de público não-estatal e parcerias público-privado. Durante esse governo também foi realizada a regulamentação das fundações de direito privado e a transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisa para as empresas com a Lei de Inovação Tecnológica.

Em 2003, com o decreto de 20 de outubro, o governo Lula instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

O ministro da Educação da época, Tarso Genro, apontou três dimensões centrais ao projeto de reforma do ensino superior brasileiro, a saber: avaliação, autonomia e financiamento; tendo em vista a tramitação das Parcerias Público-Privado (PPP's), da Lei de Inovação Tecnológica, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES/CONAES) e do PROUNI. Decretos como de Fundações, Contratos de Gestão e de Autonomia Financeira das IFES, Educação a Distância (EAD), Universidade Nova e o REUNI, também foram implementados como elementos da contrarreforma universitária do governo Lula (NOMERIANO, 2012).

Sobre as parcerias público-privado o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, sancionado com a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005,

determinou que as Instituições de Ensino Superior que aderissem ao programa deveriam oferecer bolsas para estudantes carentes que tivessem renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio, e que tivessem cursado todo o ensino básico em escola da rede pública ou, então, em escola particular na condição de bolsista integral.

O oferecimento dessas bolsas pelas IES privadas é resultado da isenção de alguns tributos que elas deixam de pagar, quais sejam: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social (OTRANTO, 2006). Deste modo, o PROUNI oferece às instituições a vantagem da renúncia fiscal. Ou seja, os estabelecimentos que aderem ao Programa têm isenção tributária e, por isso, deixam de pagar os impostos já elencados.

De acordo com Catani; Hey (2007), no ano de 2002 a rede privada de ensino superior tinha uma taxa de 35% de vagas ociosas. No ano de 2003, esse número elevou-se para 42%, atingindo 49,5% no ano de 2004. É praticamente impossível desvincular a idealização do PROUNI da ideia de “salvação” das Instituições de Ensino Superior privadas. Nesse mesmo sentido, Carvalho (2006) assinala que o PROUNI apresentou-se como uma espécie de “válvula de escape”, pois, além de propor uma solução da ociosidade de vagas, as instituições ainda recebiam isenção tributária pelo oferecimento de bolsas de estudo integrais e parciais.

Outra política importante para a expansão do ensino superior no período foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta foi criada por meio do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, onde o MEC estabeleceu parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – (ANDIFES) e empresas estatais, em articulação com a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – (SEED/MEC) e Diretoria de Educação a Distância – (DED/CAPES) com o intuito de expandir a educação superior. Entre eles, ficou estabelecido um acordo de cooperação entre os estados, municípios e as universidades públicas, no qual os estados e municípios manteriam polos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. As universidades públicas, da sua parte, oferecem cursos de licenciatura e especialização, especialmente onde não exista oferta de cursos presenciais. O Sistema UAB tornou-se, assim, mais uma possibilidade de acesso ao ensino superior público e gratuito no governo Lula.

Vale ressaltar que a EAD provocou um amplo debate em torno dela, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional – (ANDES-SN), criticaram a EAD declarando que este sistema abre o mercado educacional ao capital estrangeiro, destacando ainda que, com essas medidas, o governo Lula coloca o Brasil no circuito da mercantilização da educação, sem salvaguardas relevantes.

As parcerias entre as instituições públicas de ensino e o setor privado contaram também com a Lei de Inovação, para que professores-pesquisadores, instituições tecnológicas e laboratórios universitários atuassem em parceria com o setor privado, com o discurso de transformar recursos técnicos em riquezas econômicas e benefícios sociais.

De acordo com Pereira e Kruglianskas (2005), a Lei de Inovação Tecnológica de 2004, buscou promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica de forma a viabilizar o desenvolvimento e o estímulo à inovação. A lei estabeleceu regras para que o pesquisador da instituição pública pudesse desenvolver pesquisas aplicadas e incrementos tecnológicos. Seus principais mecanismos foram: a bolsa de estímulo à inovação e pagamento ao servidor público de adicional variável não-incorporável à remuneração permanente, ambos com recursos captados pela própria atividade; a participação nas receitas auferidas pela instituição de origem com o uso da propriedade intelectual, e; a licença não-remunerada para a constituição de empresa de base tecnológica.

Mancebo, Maués e Chaves (2006) afirmam que de acordo com a Lei nº 10.973 de Inovação Tecnológica (BRASIL, 2004), o que se pretendia era constituir um ambiente propício a parcerias estratégicas entre as universidades, institutos tecnológicos e empresas. A parceria institucionalizaria diversos procedimentos como: a transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisa para as empresas; a incubação de empresas no espaço público; o compartilhamento de infraestrutura, equipamentos e recursos humanos, envolvendo instituições de pesquisa e empresas, mesmo em espaços públicos; o afastamento de pesquisadores das universidades públicas para tentar transformar seus inventos em negócios; o pagamento de incentivos adicionais a pesquisadores-docentes dedicados a projetos de inovação em parceria com empresas, com recursos captados pela própria atividade, dentre outros.

Em 2007, o governo Lula lançou o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), tendo como um de seus objetivos aumentar o investimento público em infraestrutura, atrelado as ações do PAC, inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o REUNI foi instituído pelo Decreto

nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Neste decreto foi ressaltado o papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social do país (BRASIL, 2009).

Para aderirem ao programa às universidades teriam que apresentar um plano ao governo federal que contemplasse as diretrizes do REUNI e a forma de alcance das metas propostas. O plano deveria ser encaminhado ao MEC e, após sua aprovação, este mesmo órgão realizaria gradualmente o repasse de recursos financeiros para a instituição.

Após seis anos da implementação do REUNI, o MEC divulgou um relatório com resultados a respeito da implantação do programa, mostrando os reflexos das políticas de expansão das vagas nas IFES no período de 2003-2011. De acordo com o relatório sobre a evolução das matrículas nos cursos de graduação presencial, houve um aumento aproximado de 60% no número de matrículas; um aumento significativo, em torno de 90% nos programas de pós-graduação *stricto sensu*; bem como uma ampliação superior a 520% nas matrículas dos cursos de graduação na modalidade à distância – consequência da criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2012).

Realizando a análise do processo de expansão da educação superior pública, objeto dessa pesquisa, uma das qualidades do projeto REUNI, segundo Marques e Cepeda (2012), foi a de procurar solucionar o quadro de concentração das IES públicas em metrópoles e em regiões de maior poder aquisitivo, portadoras de indicadores econômicos e sociais mais elevados.

Assim entre 2003 e 2009, 236 cidades que não eram atendidas por instituições de ensino superior pública inauguraram *campi* federais através da criação de novas universidades ou da expansão de novas unidades.

Neste sentido, segundo a visão do MEC, a interiorização dos *campi* tem por objetivo promover a integração entre universidade e comunidade de forma a assegurar o desenvolvimento de pesquisas e a formação de profissionais mais condizentes com a realidade; possibilitar à universidade uma participação efetiva no processo de desenvolvimento socioeconômico, cultural, regional e estadual; e conjugar esforços não só com órgãos públicos, mas também com empresas e instituições privadas, de modo a proporcionar, através das várias modalidades de extensão, melhores condições de desenvolvimento regional.

Todavia é preciso salientar que o objetivo de aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais, em cada sala de aula, também gerou o aumento gradativo da relação professor/aluno na graduação. Essa ação pode ter trazido reconfigurações indesejáveis da relação entre

docentes e discentes no cotidiano das universidades, quando se pensa em uma formação ético-política e acadêmica em prol de metas e da racionalidade da eficiência e da eficácia.

Assim, o aumento da relação professor/aluno seria apenas uma dimensão da intensificação do trabalho docente, pois outras podem estar se configurando, e, ademais, trata-se de um dos aspectos da expansão da universidade que, vale ressaltar, apresenta contradições, avanços, recuos, e desenvolvimentos desiguais e combinados.

Segundo Sguissardi e Silva Jr (1997), a universidade se insere num contexto caracterizado pela predominância da esfera financeira da acumulação capitalista, modelo de ciência instrumental orientado pelo interesse do mercado.

A docência e a carreira acadêmica passaram a ser balizadas por outra lógica, a lógica de que de se alcançar o mais útil e mais eficaz no menor espaço de tempo. Todavia, o trabalho intelectual é contraditório com esta a lógica do capital. O seu tempo não pode ser enquadrado no tempo do processo de trabalho capitalista. Deste modo, a lógica do capital forja a transformação do docente-pesquisador e de sua identidade quando tenta adequar a criação intelectual a um determinado valor mensurado e a metas ou resultados supostamente indicadores de eficiência e eficácia. (LEHER; LOPES 2008).

Desde modo, uma nova cultura institucional vem se estabelecendo. Exige-se que o docente seja produtivo, competitivo e empreendedor. A produtividade é o que é tomada como indicador de eficiência, gerando uma concorrência acirrada para verificar quem produziu mais, onde e quando se produziu, quem teve seus projetos aprovados por agências de fomento, quem pode ou não orientar na pós-graduação, quem ocupou funções administrativas, entre outros. O fato é que este quadro tende a intensificar e reconfigurar o trabalho docente e as relações de trabalho. Consideramos que possa haver alterações inclusive do próprio modo como cada grupo social se representa e configura seu destino social no trabalho e na própria sociedade.

Segundo Mancebo (2010), a ideia é de que os professores devem ser “mais produtivos”, sendo que a produção é avaliada quantitativamente (número de “produtos” declarados). Além do esforço docente, se contabilizam: orientações, publicações, projetos, patentes, apresentações e participações em eventos, dentre outros. Tudo isso imposto pelos editais dos órgãos públicos de fomento à produção científica, que direciona a ciência, tecnologia, pesquisa e

desenvolvimento para a lógica de produção empresarial, o que favorece a competição entre os pares e redefine o modo de trabalho deste.

Neste sentido, partimos da hipótese de que a expansão da instituição a ser pesquisada, implementada dos moldes do REUNI, pode ter gerado sobre o trabalho docente uma rotina intensificada do trabalho acadêmico com vistas a atender à demanda da política pública e as diretrizes de uma Reforma do Estado que estrutura, nos âmbitos legislativos e institucionais, uma espécie de simbiose entre universidade, Estado, mercado e setor produtivo.

A intensificação do trabalho docente

O que se entende por intensificação do trabalho docente? É com o objetivo de clarear e entender essas duas categorias de análise **Intensificação** e **Trabalho Docente** que começamos a pensar sobre noção de intensidade e como ela se estabelece no cotidiano de trabalho do professor universitário.

Intensificar é fazer com que algo se torne mais árduo, é dispendear mais energia em algo que se faz, é sinônimo de acrescentar. Dal Rosso (2006) afirma que a intensidade é condição inerente do trabalho humano. Assim, independentemente do tipo e do modo de produção a que esteja submetido, a intensidade seria mais do que esforço físico. A intensidade do trabalho envolveria além de mais esforço para realizar uma função, capacidades mentais, saberes adquiridos, e também envolvimento pessoal, afetivo com aquilo que se faz. Para esse autor historicamente existem movimentos de ampliação e redução da intensificação do trabalho em geral. Essa ampliação e/ou redução depende da correlação de forças na luta entre capital e trabalhadores, classe burguesa e classe trabalhadora, num processo histórico em que ocorreram diferentes graus de intensificação do trabalho coletivo.

O período histórico que compreende a Revolução Industrial seria o primeiro período classificado por Dal Rosso (2006), como aquele em que houve ampliação da intensificação do trabalho, em que ocorreu também maior esforço, maior resultado e envolvimento do trabalhador em seu ofício. Naquele período havia exigência de mais horas de trabalho, solicitação de muito mais esforço por parte do trabalhador, que com o incremento de modernas tecnologias, necessitava também de novas habilidades mentais e o desenvolvimento de um novo ritmo de trabalho.

Já no início do século XX com o surgimento do fordismo/taylorismo, com a finalidade de aumentar a produtividade fazendo uso da tecnologia científica, uma nova fase de intensificação baseada na separação entre

planejamento e execução do trabalho se estabeleceu. Mais recentemente ao nosso tempo, foi na década de 1980, que o terceiro período de intensificação do trabalho se estabeleceu, sendo os dois principais elementos utilizados para a intensificação do trabalho, a polivalência e o uso de novas tecnologias científicas e digitais.

Mas como acontece a intensificação do trabalho do professor? Na tentativa de responder essa questão passaremos então para análise da categoria **Intensificação** atrelada ao **Trabalho Docente**.

Para Apple (1995), a intensificação do trabalho do professor está dentro de um processo mais recente de racionalização e controle, praticados nas instituições de ensino ao longo de sua história, que envolve tanto o controle estatal como os interesses industriais. O autor descreve o fenômeno da intensificação do trabalho docente em seus estudos sobre os movimentos de reforma nos Estados Unidos. Nesse contexto a intensificação do trabalho docente relacionava-se especialmente à parte administrativa e burocrática do tempo de trabalho dos professores com a sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do ensino e da aprendizagem, bem como ao movimento de proletarianização da categoria docente.

Levando em conta as contribuições desses estudos, a intensificação do trabalho docente é entendida, neste trabalho, como o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições das atividades da universidade, no mesmo período de tempo de trabalho. Assim, essa nova reconfiguração de trabalho abarca além das tarefas de ensino, pesquisa e extensão, as questões de administração, de produtividade, dentre outras.

Segundo Silva e Souza (2013), subentende-se, então, que o trabalho dos docentes relacionado à consequente intensidade, enquanto sobrecarga de trabalho, que perpassa diferentes análises, desde a legislação que desencadeia um volume excessivo de atividades, até as condições objetivas e estruturais da reorganização do tempo e espaço de trabalho.

Para Tardif e Lessard (2011), a “carga de trabalho docente” segue limites quantitativos e qualitativos que dependem de diversos fatores, como exemplo: a duração legal das aulas determinada pela organização, ou seja, horário das aulas, intervalos e outras tarefas, reuniões, preparação de aula, correções, entre outros, que dependem da duração e da frequência das atividades. Ainda existem tarefas que vão além do trabalho preestabelecido como, por exemplo, o engajamento dos docentes em uma infinidade de atividades extraclasse.

Para definir a chamada intensificação do trabalho, Assunção e Oliveira (2009, p. 22) afirmam que: “A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido”. Vale ressaltar que em estudos específicos, o sofrimento no trabalho associado ao adoecimento pode emergir de um conflito entre a vontade de fazer bem o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas condutas para aumentar a sua produtividade.

A transição do paradigma da materialidade para o da imaterialidade é acompanhada por consequências de amplas implicações. O trabalho apoiado por computadores fixos e portáteis, por sistemas de comunicação, por meio de telefones celulares e uma infinidade de aparelhos que se sucedem freneticamente uns aos outros no mercado, tende a romper com o padrão dos *tempos de trabalho* separados nitidamente dos *tempos de não-trabalho*. As fronteiras passam a ficar mais difusas e os tempos de trabalho invadem os de não-trabalho, afetando a vida individual e coletiva dos envolvidos.

A expansão da UFV via Reuni e o trabalho docente: características e peculiaridades

Aqui procuramos apresentar e realizar análise dos dados obtidos por meio do questionário e entrevista aplicados a uma amostra de docente, dos cinco departamentos que compõem o curso de Ciências Biológicas Bacharelado/Licenciatura e Licenciatura Noturno.

Sessenta docentes responderam ao questionário e doze responderam a entrevistas, participando de forma relativamente igualitária conforme diferentes etapas da carreira profissional (inicial, intermediária e final).

De acordo com o serviço de registro e movimentação da Pró-Reitoria de gestão de pessoas da UFV, o curso de Ciências Biológicas integral (Bacharelado/Licenciatura) e Ciências Biológicas noturno (Licenciatura) possui 118 docentes distribuídos em cinco departamentos sendo: Departamento de Biologia Animal – 14 docentes vinculados; Departamento de Biologia Geral – 32 docentes vinculados; Departamento de Biologia Vegetal – 20 docentes vinculados; Departamento de Microbiologia – 11 docentes vinculados e Departamento de Educação – 41 docentes vinculados.

Deste, a participação respondendo ao questionário esta definida da seguinte forma: Departamento de Biologia Animal– 12 docentes respondentes;

Departamento de Biologia Geral – 19 docentes respondentes; Departamento de Biologia Vegetal – 13 docentes respondentes; Departamento de Microbiologia – 9 docentes respondentes; Departamento de Educação – 12 docentes respondentes.

De acordo com o regimento geral da Universidade Federal de Viçosa, são consideradas atividades acadêmicas, próprias do pessoal docente da Educação Superior, o ensino, a pesquisa e a extensão. Todas essas atividades são indissociáveis e visam à aprendizagem, à produção do conhecimento e à ampliação e transmissão do saber e da cultura; inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição.

Deste modo as funções do docente são variadas dependendo da área, do cargo e do nível de atuação. Assim as atividades desenvolvidas no espaço educativo alteram-se muito, havendo professores que hora se dedicam mais ao ensino na graduação e/ou na pós-graduação, e outras a pesquisa, a extensão, e a gestão da universidade.

Preparar e ministrar aulas, elaborar e corrigir avaliações, orientar alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado, elaborar projetos de pesquisa, orientar a escrita de trabalhos de pesquisa, concorrer aos editais de fomento, participar de grupos de pesquisa, participar de bancas, organizar, promover e participar de eventos, atender às demandas de produção científica, coordenar e administrar cursos, elaborar projetos, relatórios, participar de conselhos, reuniões de colegiado, dentre outros fazem parte do trabalho do docente. A intensificação nessa conjuntura tem espaço para ganhar força e se estabelecer junto ao trabalho do professor.

Após a aplicação dos questionários surgiram informações importantes como fatores que podem contribuir para a intensificação do trabalho docente. Os gráficos da escala de likert apontam que aproximadamente 80% dos docentes respondentes consideram a carga horária alta ou muito alta, o mesmo ocorre com as exigências de produção. Todavia, quando observamos os gráficos relacionados às condições de ensino, relações de trabalho, estrutura física, condições de trabalho, plano de carreira e remuneração, aproximadamente 60% dos docentes respondentes afirmam que as condições e relações são boas, contrapondo a informação anterior.

Por meio dessas informações é possível afirmar que apesar de o docente contar com boas condições de trabalho, cenário concretizado pelo fato desta universidade possuir noventa anos e já ter consolidado uma estrutura física e

de trabalho que oferece um mínimo de conforto, ele consegue perceber a sobrecarga que se apresenta por meio das diferentes atividades dele exigidas.

São várias as demandas a serem cumpridas. A intensificação do trabalho docente aparece atrelada a uma ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano dos professores, que precisam ser multitarefas, como, por exemplo, o atendimento a graduação, pós-graduação, orientação e publicação. Faltando tempo para o descanso, que cada vez mais se comprime, para se manter em dia com campo profissional.

Na entrevista, quando perguntados pelas mudanças nas condições de trabalho, os docentes apontaram mudanças desde a modernização das aulas e da infraestrutura na instituição, passando por relatos de “inchaço da universidade” e “massificação do ensino” como aponta este docente:

[...] essa **mudança** aconteceu, assim, de **forma espantosa**. Eu comento, inclusive, isso em sala de aula. Porque **quando eu entrei** na escola, eu fui contratado para dar aula de biologia, para a turma de biologia. **Então eu tinha 25 alunos, conhecia todos pelo nome** e era uma carga horária muito menor do que depois que começou a expansão. Então essa mudança, para mim, foi muito, muito grande. **Agora eu tenho turmas com 250 alunos. Eu deixei de conhecer os alunos pelo nome. Passaram a ser números.** Então isso, realmente, foi uma mudança muito, muito grande (Informação verbal. Professor 2 – grifos nossos).

[...] Mas uma coisa **que me assusta mesmo é ver esse campus abarrotado de gente**. Não é positivo, por que pra mim, sabe Kátia, representa mais massificação. Na minha época de estudante, eu já achava o ensino superior assim bastante massificado. [...] **a sensação que você tem é que você é apenas um número na chamada. E isso lá na década de 90, agora você imagina hoje, com esse mundo de gente que está pelo campus a fora.** [...] Outra coisa que eu vejo também e isso foi muito característico nos últimos anos, é que eu acho que **a ingerência da política externa foi muito forte aqui dentro**, e não era assim antigamente. Eu acho que nesse último, nesses últimos tempos, eu não sei se **por questões partidárias, eu não sei se por questões de afinidade política, mas a universidade, ela abraçou uma série de programas do Governo Federal, sem que houvesse assim a mínima discussão nas bases.** (Informação verbal. Professor 7 – grifos nossos).

Outro docente vê a universidade mais “inclusiva” e aponta que houve melhoria no espaço físico e que a universidade hoje é mais inclusiva.

Então, em termos de estrutura, a gente melhorou bastante e o espaço físico melhorou. [...] em termos de aula, por exemplo, a gente tem uma condição muito boa, né, de trabalho. **Eu percebo que hoje a Universidade é mais inclusiva.** (Informação verbal. Professor 4 – grifos nossos).

Para outro docente a principal mudança observada ao longo dos anos está relacionada à valorização da pesquisa na pós-graduação.

É, eu acho que a gente percebe isso com muito mais clareza quando você vai para os programas de pós-graduação. [...] **há uma valorização muito grande da atividade de pesquisa**, da publicação, nas pontuações que são necessárias para progredir na carreira, você vê também claramente. **Você vai para esse caminho ou não tem jeito.** (Informação verbal. Professor 9 – grifos nossos).

Sobre a implementação do Reuni, um docente acredita que a expansão abriu as portas das universidades para mais pessoas, entretanto acredita que a infraestrutura e o número de docente contratados não acompanhou.

Eu acho que **a intenção foi boa mas não houve** proporcionalmente contratação de professores e **verba suficiente para a infraestrutura** pra aumentar o número de estudantes. Porque não é só aumentar, é dar boas condições. Então eu acho assim, foi parcialmente alcançado. A ideia é boa, mas, ao mesmo tempo, **eu acho que deixou a desejar, porque aumentou o número de alunos mas não de profissionais** (Informação verbal. Professor 1 – grifos nossos).

Já um segundo docente afirma que a implementação do Reuni foi mal programada e critica a abertura de outros *campi*”.

[...] foi muito ruim... porque, administrativamente, **eu não concordo com o que foi feito** em virtualmente nada. Por exemplo, a...o afã de abrir mais *campi*. **Não acho que a universidade seja colégio de segundo grau, que você tem que ter a cada cem quilômetros.** [...] **Não foi feito uma diagnose de demanda.** [...] **Ficou deficitário. (Viçosa) tem problema e como tem três campi, o problema variou com os campi, então está difícil** (Informação verbal. Professor 3 – grifos nossos).

Em segundo, um docente aponta o aumento do número dos alunos e afirma que a infraestrutura não cresceu proporcionalmente.

[...] mais no início até, **eu ouvia muita reclamação deles, tipo: “não tem professor o suficiente”, tipo o que abre na universidade à noite são os pavilhões de aula, à noite não tem xerox, aqui no Itaú**

fecha tudo, a maioria dos departamentos não tem secretaria aberta, quer dizer, o aluno, o que ele tem à noite para usufruir da universidade é basicamente a sala de aula, porque os outros espaços formativos, que são importantes, nem sempre funcionam. Os funcionários vão até às 18h, não tem manutenção. Outra coisa, a iluminação do campus, ela não é suficiente para o funcionamento do noturno. (Informação verbal. Professor 12 – grifos nossos).

Sobre a intensificação do trabalho e as exigências de produtividade uma docente consegue perceber que houve aumento, entretanto diz não sentir sofrimento em relação à cobrança das agências e até questionam a qualidade dessa produção.

Vou trabalhando como eu posso. Mas tem uma coisa sim, questão de “aumentou a produtividade” isso é muito relativo. **Aumentou em número. Em qualidade, não sei até que ponto, porque o pessoal não avalia a qualidade mas quantidade** (Informação verbal. Professor 1 – grifos nossos).

Outro observa o inchaço da universidade e lamentam uma massificação do ensino.

Eu tive turmas aqui com três alunos. Três alunos. Na graduação. [...] **esses alunos tinham um professor particular. Eu conhecia todos pelo nome, eu conversava, dava uma aula extremamente diferenciada**. Eu saía dali e ia dar aula para uma turma de 70 alunos. Aula que é completamente diferente. **Mas não tem como comparar uma com a outra**. (Informação verbal. Professor 2 – grifos nossos).

O professor 3 percebe claramente a intensificação do trabalho, fala sobre o trabalho ininterrupto e o vê como algo negativo, excessivo.

[...] houve um aumento substancial de produtividade. Qualquer viagem que você faz você tem que levar um laptop hoje e ficar pendurado até onze horas da noite pra tentar dar conta do que chega de demanda, no mesmo dia, né? [...] **está excessivo. [...] Não está tendo tempo hábil pra... pra absorver esse tipo de coisa. E você vai mudando os hábitos numa rapidez que, às vezes, você nem se dá conta**. (Informação verbal. Professor 3 – grifos nossos).

Para o professor 8, há um aumento cada vez maior relacionado à produção científica em detrimento da produção de material didático para as aulas.

Há uma ênfase cada vez maior na produtividade, mais voltada para a produção de artigos científicos. No meu caso específico,

percebo que o meu foco em preparação de materiais didáticos e o envolvimento em outras atividades de ensino contribuiu para que a minha carreira, mas como pesquisador não crescesse conforme as expectativas departamentais e de outros âmbitos institucionais. (Informação verbal. Professor 8 – grifos nossos).

Para o professor 11, seu trabalho está intensificado e são muitas as suas atribuições, a produção tem que acontecer e todas essas funções acabam ultrapassando seu horário de trabalho.

Bom, com certeza tem. Do meu ponto de vista. **Eu tenho uma maior carga horária, eu tenho... Ritmo de trabalho... a gente não consegue desligar.**[...] eu vejo vários professores ou o comentário de um aumento de problemas da exaustão do professor, de problemas psicológicos de professores, em função da carga que está exposto.[...] **you tem que estender para um outro horário, seja a noite, seja de madrugada, seja feriado ou final de semana, para cumprir com as suas atividades. Então você acaba não descansando.** [...] **A gente tem que dar aulas, a gente tem que administrar, a gente tem que ter recurso, a gente tem que publicar, a gente tem que corrigir, a gente tem que orientar, a gente... e a nossa vida?** (Informação verbal. Professor 11 – grifos nossos).

Já para o professor 12, entrar na lógica do produtivismo acadêmico é quase que obrigatório para que o docente consiga financiamento e consiga ser reconhecido pelos pares também como um bom pesquisador.

[...] porque a cobrança maior é com a pós-graduação, entendeu? Porque para ficar só com a graduação é bem menos. Tudo bem que você não vai conseguir... porque tudo é relacionado. A ideia é: dar mais a quem já é mais, entendeu? **Quanto mais pesquisa eu faço, mais chance eu tenho de conseguir financiamento.** Quer dizer, se você está entrando na universidade para competir com quem já está, você vai ter dificuldade de entrar para o mundo da produtividade. Você vai ter que pegar carona com algum colega, para começar a ter as coisas e isso é muito complicado, porque a gente pensa nisso o tempo todo, sabe? Você pensa o tempo todo em como que você vai formatar... **Para você poder ser olhado como um professor produtivo.** (Informação verbal. Professor 12 – grifos nossos).

Após a sistematização e análise preliminar das entrevistas, com base nos relatos dos docentes, temas e subtemas, bem como preposições teóricas sobre os pontos de estrangulamento face às múltiplas demandas do trabalho docente começam a surgir.

Foi possível aferir que o processo de intensificação do trabalho docente está ligado ao aumento do número de alunos e as exigências de produtividades em pesquisa, os relatos trazem a possibilidade de análise acerca da priorização de determinadas atividades pelos docentes em detrimento de outras, sobre uma tentativa de absorção de todas as demandas o que implicaria em uma queda no desenvolvimento de um trabalho de qualidade, a predominância em atender os altos índices e metas em detrimento do trabalho substantivo e, por fim, que há um processo de gerencialismo engendrado, o que pode ameaçar a qualidade do ensino e da pesquisa na instituição.

Referências

- ANTUNES, R.. Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.
- APPLE, M. W.. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- ASSUNÇÃO, A. da Á.; OLIVEIRA, D. A.. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, v. 30, n.107, p. 349-372, maio-ago. 2009.
- BRASIL, Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 3 de dez. de 2004 e retificado em 16 maio de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 23 set. 2016.
- _____. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, 25 abr. de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso: 29 jul. 2013.
- CARVALHO, C. H. A. de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 979-1000, out. 2006.
- CATANI, A. M.; HEY, A. P. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB** v. 2, nº 3, p. 414-429, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/754/630>> . Acesso em: 16 set. 2016.
- DAL ROSSO, S.. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006.
- HARVEY, D.. **Condição pós-moderna**. 5.ed. São Paulo : Edições Loyola, 1992

- LEHER, R.; LOPES.. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação**. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 2008.
- LIMA, F.. Carga de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / FAE, 2010.
- LIMA, K.. As novas faces da intensificação do trabalho docente. In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC, 2011.
- MANCEBO, D.. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 73-91, CIED – Universidade do Minho. 2010.
- MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L.. J... Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, PR, n. 28, p. 37-53, 2006.
- MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A.. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: Aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012.
- NOMERIANO, A. S.; MOURA, S.a M. L; DAVANÇO, S. R. Expansão do Ensino Superior no Governo Lula da Silva: ProUni, REUNI e Interiorização das IFES. In.: **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, São Cristovão, Sergipe, 2012.
- OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n.11, jul.-dez. 2002.
- OTRANTO, C. R.. **A reforma da Educação Superior do Governo Lula da Silva**: da inspiração à implantação. Trabalho apresentado na 29ª Reunião anual da Anped. Outubro de 2006.
- PERREIRA, J. M.s; KRUGLIANSKAS, I.k. Gestão de inovação: A lei de inovação tecnológica como ferramenta de apoio às políticas industriais e tecnológicas do Brasil. **RAE-eletrônica**, v. 4, n. 2, Art. 18, jul./dez. 2005.
- SGUISSARDI, V. **Avaliação universitária em questão**: reforma do Estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SILVA, E. P.. **Trabalho e subjetividade do professor na expansão da educação pública**: estranhamento, sofrimento e prazer. Relatório de Estágio (Pós-doutorado) UFSCar/UERJ. 2013.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Trabalho docente no Instituto Federal do Rio de Janeiro: uma análise do discurso oficial sobre a verticalização do ensino e os desafios da prática docente

KATIA CORREIA DA SILVA

Resumo: A abordagem qualitativa em pesquisa nas áreas da Educação e Ciências Sociais tem representado um caminho alternativo à rigidez positivista. O intercâmbio com as discussões do campo sociológico permite ampliar a noção de educação para além da escola. Neste sentido, a utilização da Análise Sociológica do Discurso (ASD) pode auxiliar-nos na produção de novos sentidos para o já estabelecido nas análises educacionais. O presente trabalho pretende discutir, à luz ASD, os dispositivos discursivos que disseminam práticas e pensamentos de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Os Institutos Federais trabalham no modelo de verticalização do ensino e lidam tanto com alunos do ensino médio técnico quanto com a graduação e a pós-graduação. Com o auxílio da ASD analisaremos o discurso oficial contido na legislação de criação dos IFs e nos documentos institucionais, contrapondo-os com as falas e práticas dos professores que lidam no dia a dia com os desafios deste modelo de trabalho.

Palavras-chave: Verticalização do Ensino; Práticas Docentes; Análise Sociológica de Discurso.

Em 29 de dezembro de 2008, foi realizada uma grande reforma no sistema de formação profissional federal através da Lei nº 11.892/ 2008. Esta Lei instituiu a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica fundando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que oferecem desde cursos de ensino médio técnico-profissional até cursos de doutorado.

Além de apresentar a lei que criou os IFs, o governo federal estabeleceu a Lei nº 11.784/2008 que criou uma nova carreira de professores que atuam na rede federal: professores do ensino básico técnico e tecnológico (EBTT). O docente da nova carreira teve seu salário praticamente equiparado ao salário dos professores universitários, seu diferencial é que tem permissão

legal para atuar no ensino básico além do ensino superior. Isso significa dizer que nos IFs um professor pode lecionar para grupos que vão desde a formação técnica de grau médio até a pós-graduação, o que denomina-se verticalização do ensino.

A fim de compreender os novos desafios que se colocaram a partir da nova legislação para o trabalho docente, o presente artigo buscará fazer uma análise sobre os discursos que se referem às práticas pedagógicas dos docentes da nova carreira. A partir da análise de entrevistas realizadas no campus Arraial do Cabo, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), para a pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH/UERJ, buscou-se compreender os dispositivos discursivos que transmitem práticas e pensamentos de professores que passaram a atuar sob a configuração da nova legislação. Foram feitas entrevistas analisadas sob a ótica da Análise do Discurso (AD), mais especificamente, à luz da Análise Sociológica do Discurso (ASD). Este trabalho representa o processo inicial de entrevistas e análises que serão realizadas em mais três campi do IFRJ com o objetivo de mapear a realidade do trabalho docente verticalizado no IFRJ.

Referencial teórico

Criado (1998) afirma que a maioria das técnicas de pesquisa em Sociologia são linguísticas, levantando a questão da relação entre o que as pessoas fazem e o que elas dizem. Para o autor, os discursos são assuntos práticos em situações sociais, sendo uma prática linguística, a técnica de análise de discurso busca perceber a estrutura de um texto e extrair destes, entendimento de suas construções ideológicas. A palavra em si é uma construção linguística relacionada com o contexto social em que o texto se desenrola. Ideologias presentes em um discurso estão diretamente determinadas pelo contexto político e social em que o autor vive. Mais do que uma análise textual, analisa-se a expressão contextual da estrutura discursiva em questão.

No Brasil, as análises de discursos (AD) mais conhecidas e utilizadas são de origem francesa e anglo-saxã. A Análise Sociológica do Discurso (ASD) vem da tradição espanhola de pesquisa social qualitativa, ligada à Sociologia Crítica dos nomes de Jesús Ibáñez, Alfonso Ortí, Lucas Angel, Francisco Pereña e José Luis Zárraga, bem como os mais recentes trabalhos de pesquisadores treinados por eles, como por exemplo, Fernando Conde, Jorge

Ruiz Ruiz, Luis Enrique Alonso, Enrique Martín Criado, entre outros (GODOI; COELHO, SERRANO, 2014).

Não há unanimidade sobre o entendimento da Análise Sociológica de Discurso, com inúmeras variações observadas nas práticas dos pesquisadores mais influentes. No entanto, dois elementos, observados por Conde (2009 apud GODOI; SOARES, 2015), integramas diferentes linhas da ASD: a) a unidade de análise centrada no corpo do texto da investigação como um todo e não na segmentação; b) a vinculação e a articulação entre as perspectivas internalistas e contextuais do discurso, salientando a importância do contexto sobre o texto.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Mais recentemente, na primeira década do século XXI, uma reforma contundente do ensino profissional da Rede Federal foi realizada através da Lei nº 11.892/2008. Esta lei criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e definiu como finalidades e características destes institutos ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades. São 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, além do Colégio Pedro II, escola carioca de tradicional formação humanística, que foi equiparado aos Institutos Federais através da Lei nº 12.677/12. Além disso, a Rede Federal de Educação Profissional é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem ensino profissional em todos os níveis. São dois CEFETs (Centro Federal de Educação Tecnológica), 25 escolas vinculadas a Universidades e uma Universidade Tecnológica.

Os Institutos Federais se propõem a oferecer cursos de qualificação, ensino médio integrado ao técnico, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. O objetivo segundo, a lei, é formar e qualificar cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, submete a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica a um processo de “ifetização”. A quase totalidade dos antigos CEFETs se transformou em Instituto Federal, somente os do Rio de Janeiro e de Minas Gerais ainda permanecem como Centros Federais de Educação Tecnológica, pois, pleiteiam transformarem-se em Universidade Tecnológica como aconteceu com o CEFET do Paraná.

Os primeiros CEFETs surgiram através da Lei nº 6545/1978, que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do

Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca) em Centros Federais de Educação Tecnológica. Ao longo dos anos, as demais Escolas Técnicas passaram a pleitear a transformação em CEFET. Foi somente em 8 de dezembro de 1994, através da Lei nº 8.948, no governo de Itamar Franco, que as demais Escolas Técnicas se tornaram CEFETs.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica foram criados com os seguintes objetivos: a) ministrar ensino em grau superior; b) ministrar ensino de 2º grau (atualmente denominado ensino médio), com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; c) promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial; d) realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.

Em 2004, através do Decreto nº 5.224 de 1º de outubro, o governo federal dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Este Decreto previu a articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Os IFs, então, “herdam” dos CEFETs a característica marcante da verticalização do ensino.

Constatamos que a experiência de formação profissional aplicada nos CEFETs foi ampliada através da reforma de 2008, replicando o modelo de ensino verticalizado para várias instituições de educação profissional da rede federal, formação que deveria englobar diversas modalidades e níveis de ensino. O surgimento dos Institutos Federais avultou o alcance dos cursos tecnológicos, aumentando a disponibilização de cursos superiores em todo país.

O termo verticalização na redação da Lei nº 11.892 2008 não fica identificado com clareza:

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais Art. 6º - Os Institutos Federais têm por finalidades e características

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação

profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008).

Para Pacheco (2011), a *transversalidade* e a *verticalização* são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dos Institutos Federais. No entanto, o que se apresenta como inovação e singularidade no lançamento dos IFs já era experimentado desde fins dos anos 70 em escolas da rede federal.

Segundo Quevedo (2016b), na redação da Lei não se identifica um conceito de verticalização, a Lei menciona a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior como forma de otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão. Contudo, a verticalização do ensino abordada sob a ótica da otimização de recursos é insuficiente para justificar o papel de instituição singular dos Institutos Federais.

Sendo esta justificativa pouco satisfatória para explicar a função de instituição inovadora dos IFs, se faz necessário compreender os aspectos pedagógicos da verticalização do ensino e os impactos na prática docente, na vida acadêmica dos discentes, enfim, é imprescindível entender os desafios para os servidores envolvidos com a operacionalização desta prática.

Para buscar uma melhor compreensão sobre a prática da verticalização do ensino como proposta inovadora no dia a dia do trabalho dos docentes, foram realizadas entrevistas semi-abertas com professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, campus Arraial do Cabo. A análise destas entrevistas representa o início de uma pesquisa que busca compreender os desafios da verticalização do trabalho docente no Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Coleta dos dados qualitativos e procedimentos de interpretação

A entrevista é considerada por Godoi e Matos (2006 apud GODOI; SOARES, 2015) ferramenta para a recolha de dados qualitativos imprescindíveis para compreender o fenômeno o qual está sendo pesquisado. Para Nogales (1999), o entrevistador não segue pautas específicas para o desenvolvimento da entrevista em profundidade, não obstante, deve controlar que o entrevistado não se desvie das áreas objeto do estudo (GODOI; SOARES, 2015).

Utilizando-se a metodologia da Análise Sociológica do Discurso (ASD), procedemos a análise das entrevistas com professores do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Arraial do Cabo – cidade praiana, vizinha do município de Cabo Frio – situada no norte fluminense.

Realizaram-se um total de quatro entrevistas que foram gravadas (com o consentimento dos indivíduos) e posteriormente transcritas. Todas começaram com perguntas fechadas relacionadas ao tempo de magistério, experiência profissional, área de graduação, tempo de realização da graduação e caso tivessem feito pós-graduação, tempo de formação.

Buscamos, em primeiro lugar, transcrever as entrevistas e fazer as primeiras anotações em relação a elas (intuições, sensações, ideias, conclusões), assim como, identificar as temáticas mais recorrentes e elaborar o perfil dos entrevistados. Em seguida, foi feito o trabalho de leitura das entrevistas, buscando organizar as transcrições de forma provisória porém inteligíveis (CONDE, 2010 apud GODOI; SOARES, 2015).

Figura 1: Procedimentos da Análise Sociológica do Discurso (ASD)

Trabalos práticos iniciais	Procedimentos de interpretação	Procedimentos de análise
Preparação da análise dos textos	Conjecturas pré-analíticas	Análise das posições discursivas
Preparação do trabalho de leitura	Estilo discursivo	Análise das configurações narrativas
Separação entre a fragmentação e a abordagem integral do texto		Análise dos espaços semânticos
Anotações gerais do texto		

Fonte: Adaptação de Godoi e Soares, 2015

Decidiu-se entrevistar quatro professores, dois homens e duas mulheres, foram consideradas as particularidades mais destacáveis capazes de caracterizá-los:

- 1) E01 – professor jovem com menos de 10 anos de IFRJ
- 2) E02 – professora com muitos anos de vida e com mais de 20 anos de IFRJ
- 3) E03 – professor com muitos anos de vida e com menos de 10 anos de IFRJ
- 4) E04 – professora jovem com menos de 10 anos de IFRJ

Iniciamos as entrevistas com perguntas que buscavam mapear a situação funcional dos entrevistados, passou-se para uma pergunta aberta a fim de que os sujeitos expusessem ao máximo suas experiências de trabalho vivenciadas na instituição, procurando que sempre relatassem suas impressões sobre a atuação nas diversas modalidades de ensino do IFRJ. Em tempo, todos os entrevistados atuam ou já atuaram em mais de uma modalidade de ensino na instituição, uma das entrevistadas hoje tem cargo de direção, no entanto, continua atuando como professora na extensão.

A pesquisadora também observou algumas reuniões realizadas no campus, uma delas foi realizada pela pró-reitoria de ensino médio técnico (PROET), que convocou todos os professores que atuavam na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

No campus há um grande impasse, pois, decidiu-se que a modalidade EJA não abriria mais turmas novas em decorrência da baixa procura. A pró-reitoria realizou a reunião para buscar resolver o impasse de forma consensual, pois, o campus enfrenta um grande problema relacionado à baixa RAP (relação aluno/professor). A pesquisadora também participou do colegiado de campus do ensino médio técnico e do colegiado de campus da pós-graduação. A participação nos colegiados de campus, que são obrigatórias em todos os campi, fizeram saltar aos olhos o grande desafio que é contar com a participação de todos os professores que fazem parte dos colegiados, visto que a maioria ministra aulas em mais de uma modalidade de ensino e, por isso, têm de três a quatro reuniões de colegiado por mês. Além disso, o grande cansaço físico e mental causado por horas de participação em mais de uma reunião no mesmo dia – se o professor trabalha em mais de uma modalidade de ensino, ele é automaticamente membro do colegiado das várias modalidades para as quais ele leciona. Outra situação complicada, se der aula em mais de um curso médio-técnico, participa de muitos conselhos de classe (COC), por exemplo, dos COCs do médio integrado ao técnico para alunos em idade compatível com o nível de ensino – muitos campi do IFRJ possuem mais de um curso desta modalidade-, da EJA, dos cursos subsequentes/concomitantes.

As anotações gerais feitas no caderno de campo serviram para dar maior clareza ao contexto das entrevistas, e das reuniões, para assim produzir as primeiras impressões que deram origem às conjecturas da pré-análise das informações.

Realizados os trabalhos iniciais de transcrição e anotadas as impressões primeiras sobre as entrevistas e sobre a observação das reuniões e colegiados

do campus, partiu-se para os procedimentos de interpretação dos textos decorrentes das entrevistas.

Primeiramente, nos debruçamos no desenho das conjecturas do trabalho de investigação, pensando nas configurações da intermediação entre a pesquisa quali e quantitativa para identificar as posições discursivas desempenhadas pelos sujeitos investigados.

No discurso resultante das entrevistas podemos conjecturar que o sujeito/professor não tem uma noção inicial sobre a prática docente verticalizada, ele realiza seu trabalho sem refletir especificamente sobre os desafios do trabalho docente verticalizado. Após ouvir a pergunta durante a entrevista e, em alguns casos, a explicação sobre o que seria ensino verticalizado, os professores desenvolvem suas respostas sobre o tema.

Observa-se que os professores entrevistados demonstraram bastante interesse em compartilhar suas experiências na carreira do magistério, o que parece levar ao entendimento de que a instituição disponibiliza poucos espaços para escuta das experiências vividas pelos professores dentro e fora da instituição.

Percebeu-se que os entrevistados passam por diferentes momentos durante a sua carreira no magistério, desde o trabalho em outras instituições de ensino onde dedicavam-se à apenas um nível de ensino (quando o professor trabalhou em mais de uma instituição, em cada uma delas dedicava-se à apenas uma modalidade de ensino), até experimentarem o trabalho no Instituto Federal do Rio de Janeiro, onde precisaram aprender a lidar com diferentes modalidades de ensino ao mesmo tempo, em alguns casos, no mesmo dia de trabalho. Sobre o fato, E01 afirma: “Se você perguntar se eu entrei aqui preparado, digo que não” (Informação verbal).

O IFRJ herdou das Escolas Técnicas Federais, que posteriormente transformaram-se em CEFETs, a tradição de permitir que professores com experiência na indústria, mesmo sem licenciatura, lecionassem para alunos do ensino básico, devido a especificidade do ensino técnico, como fica evidente na fala do E03:

Trabalhei em empresas até ter 35 anos de trabalho em empresas, aí eu me aposentei, prestei concurso, e então estou lecionando [...]. Não fiz licenciatura e nunca fiz nenhuma formação pedagógica, mas acho muito importante, por exemplo, tou começando a trabalhar agora com o pessoal que tá tentando montar a pós-graduação em técnicas digitais aplicadas ao ensino, lendo os artigos que escrevem sobre isso

eu percebo que faz falta esta visão de licenciatura, de pedagogia, não tenho esta formação” (Informação verbal).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), os professores que dão aulas para o Ensino Básico – que é o caso dos cursos técnicos – precisam ter licenciatura. O Conselho Nacional de Educação estabeleceu o prazo de até 2020 para que os docentes desta carreira participem de formação pedagógica para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A relação do IFRJ com o linguajar da indústria é bastante forte, o que pode ser exemplificado na fala de E02: “Havia dois gerentes de ensino, um ligado ao ensino básico e outro ao técnico, um gerente administrativo e um gerente de pesquisa e extensão” (Informação verbal). E02 havia ocupado, quando a escola ainda era CEFET, o cargo de gerente do ensino básico e depois gerente de relações empresariais. O que pode se aferir do discurso é que as falas de professores vinculados às áreas específicas está bastante permeada pelos trejeitos da indústria e, durante muito tempo, termos utilizados no mercado de trabalho pautaram a divisão organizacional da instituição.

No início da entrevista, E02 afirma que só dava aulas para os primeiros quatro períodos do ensino médio técnico, pois, só possuía graduação. A parte técnica específica ficava a cargo dos professores mestres e doutores: “*Muita gente com doutorado desempregada fazia né...[o concurso].*”

E02 salienta que a instituição estimula muito a busca por formação em nível de pós-graduação de seus profissionais:

Quando eu entrei na escola, também, o grupo, todo mundo entrou na Biologia junto, né, eu senti assim, que tinha um incentivo pra gente fazer especialização, mestrado, doutorado, eu fui muito incentivada no IFRJ a continuar me titulando, não só pela questão financeira, porque se você não se titulasse não ia ter o dinheiro, melhoria de salário, porque tudo achatado, né, vivi muitas greves [risos]... (Informação verbal).

A busca por aperfeiçoamento é confirmada na fala de E03: “Mudei de empresa e a empresa onde fui trabalhar não me dava a possibilidade de continuar estudando, então parei, aí, quando prestei concurso e comecei a lecionar, bom, vou continuar, aí fiz o doutorado, meu doutorado foi terminado em 2014. Quer dizer, o mestrado está lá pra trás, 1980, grosseiramente, e 2014 o doutorado” (Informação verbal).

Vale frisar que no discurso dos professores atribui-se o desejo de realizar a pós-graduação, além da questão financeira, a uma cobrança dos alunos, quando na verdade a cobrança partecios próprios colegas de trabalho, que não utilizavam, por exemplo, no ensino médio, o livro didático próprio para o ensino médio, mas, uma literatura importada que, conjecturamos, haviam tido contato em seus cursos de pós-graduação: “[...] mas acho que tinha um incentivo dos próprios alunos porque muda tudo, muda tua literatura, lá a gente não tinha muito o uso do livro didático, então, era um livro em inglês, então tinha que traduzir muitas coisas.” (Informação verbal)

Fica muito evidente nas falas dos professores que há um desconhecimento sobre os desafios de trabalhar com a verticalização do ensino e, em alguns momentos, foi preciso explicar o que seria o conceito de verticalização. Observa-se que o professor usa a mesma didática da graduação para lidar com alunos do ensino básico, e esta é uma prática muito antiga na instituição, desde dos tempo de Escola Técnica.

É comum, também, surgirem questionamentos sobre o desperdício de material humano qualificado e bem remunerado para dar aula para poucos estudantes, e poderíamos conjecturar, para estudantes com escolaridade considerada “fraca”. E01 dá o exemplo da Eja, curso MSI (montagem e suporte de computadores), que possui duas turmas nos dois últimos períodos, cada uma com um aluno: “Essa é uma discussão particular minha, assim, a questão de que, o instituto tem uma política meio estranha, assim, quando você valoriza o cara por ser doutor pra dar uma aula pra essa galera, acho que você torna, como diz um colega meu, a hora aula mais cara do universo. Um doutor dando aula pra dois alunos do MSI economicamente é uma loucura” (Informação verbal).

Na reunião realizada pela PROET, sobre o encerramento de matrículas na EJA, os professores demonstraram preocupação em manter turmas exíguas, quem mobilizavam uma quantidade grande de docentes, necessitando de infraestrutura e grandes gastos. Foi exposta, em certo momento da reunião, a ideia de que os professores devem fazer “propaganda” do curso EJA, no entanto, esta ideia foi questionada veementemente pelos docentes do campus, pois, se justificou que este não é o papel de um professor. A PROET levou para o campus a problemática da baixa RAPE falou-se sobre o pouco conhecimento da comunidade ao redor em relação aos cursos ofertados pela instituição. Um dos professores presentes à reunião – um dos que questionaram a ideia de que o professor precisa “capturar” alunos – afirmou que o campus fica “encastelado” e reconheceu que alguma

estratégia deve ser alinhavada para mudar esta realidade, ou seja, a comunidade precisa conhecer melhor o IFRJ.

Assisitindo, durante dois dias, a três reuniões no campus Arraial do Cabo, percebemos que há um grupo de professores que não está na gestão diretamente, mas, participa de todas as reuniões e tem um discurso crítico, buscando interferir nas decisões do campus, não deixando somente nas mãos dos representantes da gestão os rumos da escola. Há outro grupo, mais ausente, que mora em outras cidades distantes e não consegue participar de todas as reuniões (no momento a gestão está bastante preocupada com os pedidos de transferência, foi aberto recentemente um edital de permuta e dez professores do campus se candidataram), e há um grupo que não possui o hábito de opinar sobre os rumos da instituição e permite que as decisões sejam tomadas por terceiros.

Os entrevistados apresentam estilos discursivos diferentes: há aquele que gosta de contar com detalhes a história da instituição e as minúcias de seu trabalho, demonstrando paixão e orgulho pelo que faz; aquele que relata suas experiências com rigor, de forma cerimoniosa; até aquele que dá seu depoimento com ressentimentos e uma certa decepção com fatos desagradáveis passados na instituição.

É importante destacar que ao dar os depoimentos os entrevistados demonstram ter criado uma imagem sobre o entrevistador e o trabalho de pesquisa. E01, por exemplo, por ter observado a participação da pesquisadora na reunião com a PROET -que tratava do fechamento das turmas da Eja -, buscou montar seu discurso a partir das justificativas dos professores para não aceitarem mais matrículas na modalidade Eja:

Os alunos da Eja, quando tinham contato direto com essas disciplinas, ou era matemática, ou tinham uma necessidade de fundamentação matemática, sofriam muito... Tem duas coisas envolvidas aí, historicamente este curso era mais para pessoas que já tinham feito seu ensino médio há muito tempo e aí, o que acontece, além do ensino médio ter sido fraco, eles estão há muito tempo sem ver nada, então, isso era um dificultador extremo” (Informação verbal).

Ao fim de seu relato explicita as dificuldades passadas por ele para buscar transpor os obstáculos de trabalhar com um público com o qual nunca havia trabalhado antes e não possuía formação específica:

E aí eu digo de mim, e de outros colegas que já relataram isso, nós não temos nenhum tipo de formação pra trabalhar com esse tipo de público, nós não sabemos, somos incompetentes mesmo, e o que

acontece, a gente vai aprendendo a nadar no meio do mar, a gente fica no meio do mar tentando aprender a nadar, a gente acaba sobrevivendo, consegue manter a cabeça do lado de fora, é o máximo que a gente consegue, sabe...” (Informação verbal).

Nesta fase inicial, procurou-se aplicar os procedimentos iniciais da ASD, como: preparação da análise dos textos, preparação dos trabalhos de leitura, separação entre a fragmentação e a abordagem integral do texto, anotações gerais nos textos, buscando realizar as conjecturas pré-analíticas e posicionar os estilos discursivos. Buscar-se-á, em momento posterior, passar para etapas mais profundas da ASD, procurando responder com maior propriedade a perguntas do tipo: Quem fala? Desde que posição se fala ou se produz o discurso? O que está em jogo quando se fala? O que se quer dizer com o que se diz? De que se fala? Como se organiza a fala?

Considerações finais

Ao iniciar o trabalho de campo para buscar compreender a verticalização do ensino nos Institutos Federais, que se coloca como inovação e singularidade do novo modelo de instituição, verificou-se que este modelo tem sido aplicado há muitas décadas na rede federal de ensino.

Por meio de entrevistas realizadas com professores do IFRJ, campus Arraial do Cabo, ouviram-se relatos de docentes que ingressam na Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica atraídos pelos salários equiparados aos salários dos professores das Universidades. Os professores EBTTC integram uma nova carreira do magistério federal e são impelidos a lidar, mesmo sem capacitação específica, com várias modalidades de ensino: médio integrado ao técnico, subsequente e concomitante, Eja, tecnólogo, licenciaturas, especialização, mestrado e doutorado. Os depoimentos dão conta de que o professor entra na rede despreparado e, como afirma E01 “vai se aprendendo a nadar no meio do mar” (Informação verbal).

Todos os entrevistados relataram que tiveram dificuldades ao ingressarem no IFRJ, depararam-se com turmas que consideravam “fracas”, ou com material didático voltado para o ensino superior – há o exemplo da utilização de livro em inglês – e aplicado para turmas do ensino médio, ou com o fato de não possuírem formação pedagógica. No caso do campus Arraial do Cabo, situado no interior do estado do Rio de Janeiro, e que tem como

“concorrente” o Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Cabo Frio¹, enfrenta-se a necessidade, para sua própria sobrevivência, de se fazerem conhecer no entorno da escola. Diferentemente das Universidades, que captam alunos de todo o Brasil através do SISU (sistema de seleção unificada), os institutos federais localizados no interior enfrentam dificuldades na captação de alunos e, conseqüentemente, na RAP.

O presente trabalho se propôs a aplicar as duas fases iniciais da metodologia da Análise Sociológica de Discurso para analisar as entrevistas iniciais de pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH/UERJ. Não pretendeu, obviamente, a partir de entrevistas em um só campus do IFRJ, tirar conclusões definitivas sobre o trabalho docente verticalizado na instituição, não obstante, pretende contribuir para o debate mais cuidadoso sobre o tema, na medida em que o magistério, muitas vezes, confunde-se com habilidade inata, dom, ou sacerdotício. Mesmo professores muito bem formados e bem remunerados confessam as dificuldades e os obstáculos de lecionar para públicos diversos, destacando a importância, mesmo que alguns casos não explicitamente, de formação pedagógica específica.

Referências

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 4 jul. de 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 6 maio 2016.

_____. Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 9 de dez. de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004– Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial**

1 Este campus pertencente à rede de institutos federais e é muito mais conhecido no norte fluminense.

da União, de 26 de julho de 2004. Disponível em: <[http:// www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)>. Acesso em: 23 set. 2015.

_____. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004 – Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 04 de out. de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Estrutura o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. **Diário Oficial da União**, de 23 de set. de 2008 - retificado em 2.10.2008 - retificado em 31.10.2008. Disponível em : <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11784-22-setembro-2008-581033-normaatualizada->>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nos 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nos 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nos 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 26 de jun. de 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CRIADO, E. M.. Mentiras, inconsistencias y ambivalencias: teoría de la acción y análisis de discurso. **Seminario Permanente de Sociología**: Jornadas de análisis de discurso em Ciencias Sociales, Sevilla, Andalucía, España. 2013.

_____. Los decires y los haceres. **Papers. Revista de Sociología**, vol. 56, p. 57 – 71, 1998.

IBÁÑEZ, J. Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. In: GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. (Org.). **El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza, 1986.

GODOI, C.; COELHO, A. L. de A. L.; SERRANO, A.. Elementos epistemológicos e metodológicos da Análise Sociológica do Discurso: abrindo possibilidades para os estudos organizacionais. **Rev. Organ. Soc.**, vol.21 no.70, Salvador, July/Sept. 2014.

GODOI, C.; SOARES, J.. **Aplicação da Análise Sociológica do Discurso em estudos turísticos**. IX Fórum Internacional de Turismo do Iguassu. Junho de 2015. Disponível em: <<http://festivaldeturismodascataratas.com/wp-content/uploads/2015/12/5.-Aplica%C3%A7%C3%A3o-da-An%C3%A1lise-Sociol%C3%B3gica-do-Discurso-em-Estudos-Tur%C3%ADsticos.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

PACHECO, E.. (org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo, Brasília, Ed. Moderna, 2011.

QUEVEDO, M.. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção(ões) e Desafios no IFRS**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2016a. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1155/Dissertacao%20Margarete%20de%20Quevedo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

_____. **Um olhar para o IFRS: concepções sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. XI Anped Sul, Reunião Regional Científica da Anped. Curitiba, julho de 2016b. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_MARGARETE-DE-QUEVEDO.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

O trabalho do professor empreendedor e o papel ideológico das empresas juniores

JOSÉ RENATO BEZ DE GREGÓRIO¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo principal analisar o papel do professor-empendedor na “captura” da subjetividade dos alunos e dos futuros docentes, principalmente nas áreas de engenharias e negócios, no âmbito da Universidade Federal Fluminense (UFF). Tais análises virão embasadas por um arcabouço teórico consistente, demonstrando que tais ações chegam à universidade pública no esteio da reforma do Estado brasileiro, na ânsia de atender aos anseios da financeirização da economia e da precarização do mundo do trabalho. Destacarei o “capitalismo acadêmico” como marco ideológico para a assunção da cultura empreendedora nas IFES, salientando o papel das empresas juniores na disseminação da mesma, influenciando a formação de profissionais do mercado e docentes das próprias universidades. Analisarei empiricamente o caso da UFF, mais precisamente a META Consultoria, empresa júnior ligada ao curso de Engenharia.

Palavras-Chave: professor empreendedor; trabalho docente; educação superior

Para compreendermos o papel ideológico das empresas juniores na disseminação da cultura empreendedora no interior das instituições de ensino superior, no que Slaughter e Leslie (1999) chamam de “capitalismo acadêmico”, faz-se necessário analisar aspectos mais gerais do capitalismo contemporâneo, rechaçando qualquer caráter demiurgo das ações efetivamente implantadas no Brasil dos anos 1990. Tanto a conhecida “Reforma do Estado brasileiro”, alavancada por Bresser Pereira, ministro nos governos FHC, quanto às políticas públicas direcionadas ao fomento do empreendedorismo e da lógica empresarial no ensino superior público, são estratégias importantes para o capital em sua engrenagem movida à expropriação e exploração do trabalho humano. Os professores-empendedores passam a ser intelectuais importantes na difusão dessa concepção de mundo e trazem junto a si alguns

1 (UERJ). E-mail: ddpbezz@vm.uff.br

importantes instrumentos de obtenção de consenso e inexorabilidade dessa realidade, dentre as quais destacamos neste artigo, as empresas juniores.

Utilizarei como *case*² (aqui é uma alusão proposital e provocativa aos entusiastas da universidade empreendedora), a Meta Consultoria, empresa júnior vinculada aos cursos de Engenharia da Universidade Federal Fluminense (UFF), unidade pioneira e bastante ativa na difusão do empreendedorismo acadêmico.

No início dos anos 1990, o Brasil, assim como quase a totalidade dos países do capitalismo periférico, experimentou o trator neoliberal que já avassalava os EUA e a Inglaterra desde os governos Reagan e Thatcher há mais de uma década. Após anos de prosperidade econômica e massiva participação do Estado na economia, o mercado surge para retomar seu protagonismo. Os ganhos exorbitantes auferidos pelo capital financeiro exigiam maior liberdade de movimentos para sua cada vez mais necessária reprodução, apoiando-se na propagação de políticas econômicas cada vez mais desreguladoras e privatizantes, materializadas no Consenso de Washington. A abertura dos mercados financeiros e do comércio internacional, a atração de investimentos estrangeiros diretos (IED), a liberalização do câmbio e a redução do tamanho do Estado foram tomados como regra a ser seguida a fim de minguar os gastos públicos e privatizar tudo que se conseguisse.

Para entendermos o neoliberalismo, contrarreforma do Estado brasileiro e a lógica empreendedora que avassala as universidades brasileiras, precisamos recorrer ao Livro III d'O Capital, em que Marx esmiúça os ciclos do capital e a compressão do espaço tempo. Marx nos demonstra que o ciclo de produção real do valor não é privilégio do capitalismo, pois ocorreu em todas as etapas da produção da vida humana (D-M-D'-M'-D''-M''-D'''). Explica ainda que outro ciclo aparece (M-M'... M'-M'') e é exclusivamente capitalista, pois mostra as relações sociais de produção. O capital financeiro, que surge neste novo período de crise estrutural de ciclo longo, dá origem ao terceiro ciclo de movimentação do capital, o capital financeiro. Os dois primeiros ciclos são meramente econômicos, enquanto que o ciclo do capital financeiro é econômico, mas também jurídico, pois demanda ações do Estado, como se dinheiro fabricasse dinheiro $D < D' < D''$, e prescindisse do trabalho humano para se reproduzir.

2 Expressão inglesa bastante utilizada no meio empresarial e em escolas de negócios para designar caso específico de determinada empresa ou situação.

Esse ciclo do capital financeiro tornou-se predominante a partir da última crise estrutural do capital que acaba com o segundo período longo de expansão do capitalismo. Ele não considera as condições de produção do capitalismo em geral e nem tão pouco o primeiro ciclo do capital. O importante é o cumprimento de contratos de pagamento dos financiamentos.

O segundo ciclo vai pressionar o primeiro ciclo que é quem de fato produz valor, ou seja, o trabalho humano. O grande objetivo da predominância financeira é aumentar a produtividade do capital por meio da diminuição do valor da força de trabalho de diversas formas. O empreendedorismo é uma delas, assim como as novas formas de gestão, as novas tecnologias da informação e as novas formas de organização do trabalho. Aqui entram as novas formas de precarização e intensificação, estranhamento, sofrimento do trabalho.

A outra forma de baratear a força de trabalho é a retirada de direitos. A primeira fase já está bastante avançada no Brasil, a segunda começa agora impulsionada pelo governo Temer. Daí a importância da reforma do Estado, exigida pelo regime de predominância financeira, pois exigiu-se que a república fosse modificada, reduzindo a participação estatal na previdência, saúde e educação e demais áreas sociais.

A contrarreforma do Estado precisa ser compreendida como instrumento para abrir espaço para reprodução do capital financeiro, baseando-se nas privatizações, congelamento salarial, paralisação do investimento público. A nova relação entre capital e trabalho, imposta pela financeirização, mercantiliza as políticas sociais e faz com que as instituições mudem a sua própria identidade, não de uma maneira total, mas cheia de contradições.

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva, porém as informações precisas e atualizadas são, também agora, uma mercadoria muito valorizada. O acesso à informação, bem como o seu controle, aliados a uma forte capacidade de análise instantânea de dados tornaram-se essenciais. O conhecimento da última técnica implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O saber passa a ser uma mercadoria-chave, a ser produzido e vendido a quem pagar mais. Assim, universidades e institutos de pesquisas competem vorazmente:

[...] ao fim do século XX, a ciência e o ensino superior tornaram-se muito mais presentes como fatores de produção e parte integrante da economia, como mercadorias ou quase mercadorias. Assim a educação superior também precisaria passar por um choque de competitividade e tornar-se um promissor mercado ou quase mercado de serviços [...] (OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015, p. 133).

A tarefa que nos cabe é compreender como o capitalismo monopolista contemporâneo de predominância financeira provoca transformações reais nos processos de trabalho, na indústria, no papel do Estado e consequentemente estabelece novas demandas para a universidade. Neste sentido, a produção do conhecimento mercantilizada resulta em forte impacto no ambiente e na cultura acadêmica, fortalecendo os laços entre a universidade e a mundialização do capital.

O capitalismo contemporâneo forjou-se predominantemente financeiro e rentista (CHESNAIS, 1996), e o poder de decisão está agora centrado nas instituições financeiras, cujos principais atores são os bancos, os fundos de pensão, os fundos de investimentos e as seguradoras.

A pressão desses atores pela extração de lucros cada vez maiores e de maneira mais rápida, força as empresas a alterarem seus processos de trabalho, aumentando a exploração da força de trabalho, e a exigirem maior produtividade através do uso intenso de novas tecnologias. A aceleração do ciclo do capital quebra o *gap* entre o desenvolvimento de ciência e a produção de inovações, buscando a diminuição temporal entre a produção de conhecimento e a sua apropriação pública e privada.

É a este processo que Harvey (1994) chamará de *compressão espaço-tempo*, possível de entender-se, pois a predominância financeira comprime o ciclo de capitais da mercadoria e, consequentemente, o ciclo de produção real de valor. Neste processo e nesta direção exige-se que o aparelho de Estado e a educação sejam reformados de forma estrutural, ao mesmo tempo em que, na condição de um serviço produzido pela iniciativa privada, a educação sofra as mesmas consequências dos demais processos produtores de valor. Ademais, num ambiente de globalização financeira, o Estado coloca títulos de dívida também no mercado internacional, sendo a educação, mesmo quando patrocinada pelo Estado, refém indireta dos ditames do mercado financeiro (SILVA JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2014, p. 44).

Principalmente a partir dos anos 1980, os Estados nacionais operacionalizam a retomada da rentabilidade do capital sob a égide neoliberal, concentrando as riquezas nas mãos das frações burguesas rentistas (instituições financeiras). A exigência de maior produtividade das empresas por parte dos investidores torna-se imperativa, impactando em novas formas de gestão e organização do trabalho e no uso de novas tecnologias de maneira intensiva. Tais alterações rebatem diretamente no nível de emprego, de salários, na precarização e na intensificação do trabalho.

Neste contexto de mundialização financeira, o capital exige produtividade, rentabilidade e competitividade empresarial entre bens e serviços, alçando a ciência e a educação superior a um patamar nunca antes alcançado, como efetivas mercadorias. A universidade e os centros de pesquisa assumem papel de produtores de mercadorias e de mais valia, mesmo que de forma indireta.

O papel da universidade ganha importância quando estas passam a ser vistas como potenciais produtoras de conhecimento. A predominância dos bens imateriais sobre os materiais transforma as IES em empresas produtoras indiretas de mais valor. Mancebo, Silva Junior e Schugurensky (2016, p. 11-12) consideram que

O desenvolvimento, combinado e desigual, do capitalismo em escala mundial e de predominância financeira também introduziu a mercantilização na produção e na disseminação do conhecimento. Sem dúvida, este foi o campo da educação superior mais afetado, pelas mudanças econômicas, tendo curso na Europa, América Latina e no país que teve precedência nesse processo: os Estados Unidos da América.

A expansão da educação superior, principalmente nos moldes empresariais e no atual regime de acumulação com a predominância financeira, pode ser explicada pela autonomia absoluta que o capital monetário passa a adquirir em relação à produção real do valor. Para Silva Junior e Schugurensky (2014, p. 43), trata-se do ápice do fetichismo da mercadoria capital. Os autores afirmam que este novo arranjo leva a “mudanças reais nos processos de trabalho, na indústria e na educação, impondo à sociedade a matriz teórica, política e ideológica neoliberal”.

A produção científica e o trabalho dos docentes/pesquisadores universitários passam a ser pautados de fora do ambiente acadêmico, forjando-se no âmbito da economia. O fundo público assume papel fundamental na privatização/mercantilização/internacionalização da educação superior.

Nesse contexto de mundialização da economia, tendo como estratégia central a necessidade da produção do capital produtivo, mas, sobretudo, as novas formas de obtenção de mais-valia por meio de inovações financeiras, o IED, nos moldes examinados por Chesnais e Bourguinat, emergem como o centro de um novo paradigma de empresa, com novas estruturas corporativas, novas formas organizativas e de gestão, assentadas em nova base produtiva, possibilitadas, nesse último caso, pelas atuais tecnologias produzidas no âmbito da terceira revolução tecnológica. Portanto, impõe ao Estado o desenho de políticas para pesquisa e formação de mão de

obra nas universidades, tarefa hercúlea depois da adesão brasileira aos imperativos da acumulação financeira desde pelo menos o início da década de 1990. (PAULANI, 2008 *apud* SILVA JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2014, p. 45)

Nesse contexto, o conceito de capitalismo acadêmico (SLAUGHTER; LESLIE, 1999) assume papel preponderante para explicar as mudanças recentes no contexto das universidades públicas brasileiras. As universidades se convertem (interna e externamente) numa espécie de “empresa com fins lucrativos” que têm em seus horizontes a maximização de recursos captados externamente e passam a compor a lógica competitiva das empresas. Comportamentos economicamente motivados são materializados através de iniciativas que valorizem o maior “ativo” de seus recursos humanos: o capital humano.

O conceito de “capitalismo acadêmico” aponta as transformações na forma de apresentação dos “serviços universitários” assim como o aumento da sua importância na academia brasileira, em especial nas instituições públicas. A conquista por clientes e a obtenção de lucro têm seu papel consideravelmente ampliado. O trabalho do professor/pesquisador tem seu papel alterado dentro dessa lógica empresarial, dedicando boa parte de sua jornada de trabalho à busca de clientes e recursos no mercado, ampliando o nexo entre as universidades e as empresas.

Para Rhoades e Slaughter (2004, p. 37), não se trata de uma pequena mudança, pois vender livros, camisetas e canecas com logotipo e prestar consultorias privadas, as universidades americanas já faziam há bastante tempo. Para esses autores, a diferença está na amplitude e na profundidade destas transformações. Essas pequenas operações voltadas ao mercado assumem papel preponderante no financiamento das mesmas. As fontes privadas de recursos vão pouco a pouco assumindo a tarefa do Estado no financiamento das instituições públicas.

A busca por novas fontes de recursos ultrapassa os escopo das bugigangas personalizadas e das consultorias pontuais para alcançar núcleos de pesquisa que fomentam a produção de conhecimento, o registro de patentes, a flexibilização de currículos, lastreados por políticas públicas que produzem o arcabouço jurídico necessário para moldar as universidades públicas.

Rhoades e Slaughter (2004, p. 38) apontam que, nos EUA, já há algum tempo se percebia tais mudanças e que estas não faziam sentido algum, visto que se preconizava a aproximação da universidade com a indústria a fim de se estabelecer uma cultura acadêmica lastrada na pesquisa de curto prazo, em

detrimento de papéis importantes da universidade como a inclusão de uma parcela ampla da população na economia e a preparação dos cidadãos uma democracia desenvolvida que abranja questões sociais bastante complexas.

A universidade pública experimenta o que chamam de “revolução de gestão”, em que os gestores acadêmicos como Reitores, Pró-Reitores e Diretores de unidades passam a exercer maior controle estratégico sobre as faculdades, institutos e escolas. Cada vez mais os Reitores se enxergam como CEO’s de suas instituições, compromissados com uma “gestão profissional” numa “economia globalizada” (RHOADES; SLAUGHTER, 2004, p. 38-39).

Os pesquisadores que têm como horizonte a pesquisa pura desvinculada da ciência induzida para o mercado dão lugar a um novo profissional, que acredita que a maneira mais clara de mostrar a utilidade de seu trabalho de pesquisa é vinculando-a com a indústria. Para Rhoades e Slaughter (2004, p. 40), em uma estilização caricata do perfil do professor/pesquisador norte-americano, afirmam que o “chefe acadêmico clássico, esfarrapado, enrugado, que veste casaco esportivo folgado e de blusa aberta no pescoço” dá lugar ao professor-empendedor “impecavelmente vestido, que porta no bolso uma enorme lista de empresas com as quais sua unidade estabelece convênios”.

Rhoades e Slaughter (2004; p. 40) ressaltam a contradição que salta do processo de mercantilização da educação superior, pois a mesma corrente que empurra a academia para formar sujeitos moldados, desprovidos de pensamento crítico e sem suas habilidades de comunicação e escrita plenamente desenvolvidas, exige desta a formação de indivíduos capazes de resolver em curto prazo a demanda empresarial de maximização de lucros.

As universidades públicas brasileiras assumem contornos semelhantes às norte-americanas, assumindo padrões que privilegiem:

[...] inovação, comercialização, empreendedorismo e criação de valor econômico para as comunidades que se inserem, procurando “maximizar a pesquisa, ideias e talentos”, promover “habilidades empreendedoras” e o “valor pedagógico do empreendedorismo” (LIMA, 2015, p. 22)

As políticas públicas relativas à educação superior “convoca a universidade e sua estrutura acadêmico-científica, técnica e pedagógica a contribuir na inglória busca da inserção do Brasil num sistema econômico mundial, na condição de uma plataforma de produção de valores reais para dar materialidade ao capital financeiro produzido pelas economias centrais”(SILVA JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2014, p. 40).

Dagnino e Dias (2007, p. 375) comentam o papel do senso comum na reconfiguração do novo modelo de universidade empreendedora.

O aparente triunfo da ciência e da tecnologia nas sociedades contemporâneas transformou em senso comum a ideia de que o conhecimento, desde que “cientificamente” gerado (portanto, verdadeiro e intrinsecamente “bom”) e “tecnologicamente” aplicado (de maneira “eficiente”), sempre se traduzirá em um aumento do bem-estar da sociedade. A visão da Neutralidade da Ciência e do Determinismo Tecnológico que serve de fundamento a esse senso comum foi materializada no campo da Política de C&T pelo modelo descritivo, explicativo, normativo e, finalmente, institucional, do linear-ofertismo.

O essencial a apreendermos na contribuição de Slaughter e Leslie (1999) é o seu grande sucesso em estabelecer o núcleo de sua interpretação da reestruturação da educação superior, a consideração das necessidades que impuseram os processos de mundialização financeira. As universidades estão agora absorvidas pelo capital, perdendo a autonomia de que gozavam em outros momentos, juntando-se à redes de produção de conhecimento em que as decisões acadêmicas começam a ser tomadas a partir de motivações econômicas.

Mancebo, Silva Junior, Schugurensky (2016, p. 12) ressaltam que no Brasil, esse movimento de mercantilização da produção do conhecimento não é universal entre as IFES. Esse fenômeno só ocorre nas instituições onde pesquisa e pós-graduação encontram-se plenamente consolidadas. É no interior dessas universidades “diferenciadas” nos moldes bancomendialistas, que emergem as inovações tecnológicas, classificadas por Silva Junior como “conhecimento matéria– prima”, ou seja, o conhecimento com potencialidades para ser transformado em produto, processo ou serviço; ou com a capacidade de auferir lucros imediatos. É através da pós-graduação que as universidades públicas brasileiras são também levadas à diversificação institucional. A pesquisa aplicada voltada para a inovação assume papel central nas modificações culturais da universidade e das diversas dimensões institucionais.

Para Leher (2015, p. 31) considera que no Brasil, o papel das universidades e demais centros de pesquisa é o de “meras prestadoras de serviços de adaptação de tecnologias que grandes corporações não almejam realizar em seu país de origem”. Mancebo, Silva Junior e Schugurensky (2016, p. 5), citando Sguissardi, afirmam que as grandes empresas se espalham pelas diversas regiões do mundo, buscando menores custos e maiores vantagens quanto à força de trabalho (mais

barata), matéria-prima, legislação trabalhista flexível e universidades que formem recursos humanos qualificados com subsídio estatal.

A relação universidade-empresa na contrarreforma da educação superior

Ainda no mandato de FHC (1995-2002), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – ampliava a vinculação do sistema educacional brasileiro ao sistema produtivo, alicerçado numa formação voltada basicamente para o mercado de trabalho. A partir de então ganha importância a educação profissional, lastreada nos cursos sequenciais, tecnológicos e nos mestrados profissionais.

Apoiada nos preceitos bancomundialistas, a educação superior emergia terciária, ou seja, flexibilizada em seus aspectos institucionais, dissociando o ensino dos demais apoios do tripé constitucional (pesquisa e extensão).

No artigo 53 da LDB, o legislador já previa o recebimento por parte das universidades de “cooperação financeira resultante de convênios com instituições públicas ou privadas” (OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015, p. 134).

A mesma LDB, em seu art. 86, vinculava as universidades ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, articulando a pesquisa produzida na academia com as políticas públicas de C&T.

Desde o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva, as políticas em geral para a educação têm se pautado na manutenção de uma visão fiscalista/reguladora notadamente em relação aos investimentos em educação. Tal visão tem provocado restrições aos investimentos, mas ao mesmo tempo, uma maior intervenção do Estado, especificamente da União, no financiamento e na expansão da educação superior, ainda que com um enfoque gerencialista³, nos termos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e sem dar conta das necessidades de tal expansão.

A intensa reformulação da educação superior pelo governo, conforme aponta Lima (2009), foi operacionalizada a partir, sobretudo, de

3 Neste trabalho, gerencialismo é entendido como mecanismos de gestão privada introduzidos no setor público, com adoção de critérios, ações e controle nos moldes que o mercado busca o lucro. Tal preceito foi amplamente difundido por Bresser Pereira no governo Fernando Henrique Cardoso na Reforma do Aparelho do Estado (1995) através do conceito de administração gerencial para o setor público. Essa lógica não parou de se expandir até os tempos atuais.

ordenamentos legais, dentre eles gostaria de destacar: 1) a criação em 2003, por decreto, do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação para a reestruturação e expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); 2) a PEC nº 217/2003 que versava sobre as fontes de financiamento das universidades; 3) o projeto de Lei Complementar nº. 118 sobre a Lei Orgânica da Autonomia Universitária; 4) a Lei nº 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes); 5) a Lei nº 11.096/2005 que criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), com a proposta de oferecer a alunos de baixa renda bolsas de estudo em faculdades privadas, concedendo a essas isenção de alguns tributos fiscais; 6) a Lei nº 10.973/2004 de Inovação Tecnológica que versa sobre o estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; 7) o Projeto de Lei nº 3.627/2004 com a criação do Sistema Especial de Reserva de Vagas; 8) a Lei nº 11.079/2004 com o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP) que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais; 9) o Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado; 10) o Projeto de Lei nº 7.200/2006 que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional; 11) o Decreto nº 5.800/2006 que instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); 12) o Decreto de nº 6.096/2007 que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); 13) a Portaria Interministerial nº 22 MEC/MP em 2007 que instituiu o “banco de professores-equivalentes” em consonância com a política do REUNI; 14) a Medida Provisória nº 435/2010 que busca legalizar as relações já existentes na universidade com as fundações de apoio; 15) o Decreto nº 7232/2010 que instituiu um mecanismo de gerenciamento do quadro dos servidores técnico-administrativos estabelecendo a possibilidade das IFES reporem as vacâncias existentes no seu quadro sob fiscalização do MEC; 16) o Decreto nº 7233/2010 que trata sobre a desobrigação de recolhimento dos recursos financeiros das IFES ao final de cada exercício pelo Tesouro Nacional; 17) o Decreto nº 7234/2010 com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); 18) a Medida Provisória 520/2010 que autoriza a criação de uma empresa pública de direito privado, chamada de empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, que faculta a prestação serviços à saúde e apoio administrativo aos hospitais universitários; 19) a Emenda Constitucional nº 85 que prevê que o Estado poderá firmar vínculos com a iniciativa privada para fomentar pesquisa e inovação no interior de instituições públicas; 20) a Lei nº 13.267/2016 que disciplina a criação e a organização das empresas juniores nas IES; 21) a Lei

nº 13.243/2016 que estabelece o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação que regulamenta a brecha deixada pela EC 85 a fim de estabelecer parcerias entre ICT's públicos e empresas privadas; e 22) projeto de Lei do Senado (PLS) nº 772/2015 que altera a LDB de 1996, incluindo o tema empreendedorismo no currículo da educação básica e tornando-o finalidade da educação superior.

Em abril de 2016, a então presidente Dilma Rousseff sanciona a Lei nº 13.267, que regulamenta a criação e o funcionamento das empresas juniores no âmbito das instituições de ensino superior. A lei as define como sendo entidades organizadas sob a forma de associação civil gerida por alunos de graduação das IES, a fim de realizar projetos e serviços privados, que supostamente contribuiriam para o seu crescimento acadêmico e profissional, moldando-os para o mercado de trabalho.

No 2º parágrafo do art. 3º a nova legislação estabelece que os alunos envolvidos nos serviços prestados pelas empresas juniores às empresas privadas, não possuem vínculos empregatícios com as demandantes (empresas privadas), e atuam apenas como voluntários sem remuneração. Trata-se mais uma vez de utilização de espaço público por empresas privadas, agravado pela utilização de mão de obra qualificada e de maneira gratuita, conforme estabelecem os § 2º e 3º do art. 9º.

Embora os incisos I e II do caput do art. 4º da lei determine que as atividades devam ter correlação direta com conteúdos programáticos e com a profissão correspondente à formação profissional almejada, o que se verifica na prática é a adequação de projetos à demanda do mercado.

A exigência de orientação dos projetos desenvolvidos pelas empresas juniores por professores e profissionais, pelo parágrafo 1º do art. 4º da lei se contrapõe à autonomia de gestão em relação à direção da unidade acadêmica.

O § 2º do mesmo artigo ainda permite que as empresas juniores cobrem pelos serviços prestados e pelos produtos desenvolvidos, embora no §1º do art. 7º limite a aplicação dos montantes arrecadados exclusivamente no aprimoramento das atividades fim da mesma.

Embora o art. 7º no seu inciso II do caput mencione a vedação à propagação de ideologias ou pensamentos políticos partidários, no inciso III do art. 5º a lei apresenta como um de suas finalidades “estimular o espírito empreendedor, [...] desenvolvendo atividades de consultoria e de assessoria a empresários e empreendedores”, numa tentativa clara de esvaziar o caráter ideológico do empreendedorismo, exaltando-o e difundindo-o. Contraditoriamente, no §2º

do art. 7º, a legislação permite que as empresas juniores sejam contratadas por partidos políticos para prestação de serviços de consultoria e publicidade.

Recentemente, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal aprovou de maneira terminativa e encaminhou à Câmara dos Deputados, o PLS nº 772/2015, de autoria do Senador José Agripino Maia (DEM-RN). O projeto altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB) para dispor que os currículos dos anos finais do ensino fundamental, e do ensino médio incluirão o empreendedorismo como tema transversal. Inclui, ainda, a orientação para o trabalho e para o empreendedorismo como diretriz dos conteúdos curriculares da educação básica e, por fim, estabelece como finalidade da educação superior o estímulo ao empreendedorismo e a inovação, visando à conexão entre os conhecimentos técnicos e científicos e o mundo do trabalho e da produção.

Segundo o autor do projeto, seu objetivo é “tratar o empreendedorismo não como uma nova disciplina, mas como tema transversal, assim como já acontece com os direitos humanos, incluído em 2014”. Agripino segue destacando que “é preciso promover o protagonismo dos alunos e estimular atitudes de criatividade assertividade e busca da inovação”. Destaca ainda que a “repetição que impera nas escolas hoje em dia, tolhe a produção do novo, e que, os reflexos sociais e econômicos desse paradigma são danosos para a espontaneidade, a irreverência e a capacidade criativa do brasileiro”. Enfatiza que a nova lei não terá o objetivo de formar um exército de empresários, mas “apenas criar uma mentalidade empreendedora para a vida, que valeria também para o setor público, para o mundo das artes e para o voluntariado” (BRASIL, 2015).

Cabe-nos ressaltar que, no momento em que projetos como o chamado “Escola Sem Partido” (PLS nº 193/2016) – que também tenta alterar a LDB – tentam estabelecer verdadeira censura em todos os níveis de escolarização, pregando a impossível “neutralidade política, ideológica e religiosa”, a burguesia dissemine a ideologia empreendedora como neutra, esvaindo seu caráter de classe. O eufemismo da “igualdade de oportunidades”, produzindo capitalistas sem capital, autônomos desempregados e um país de camelôs. Um empreendedorismo atrelado ao emprego e á criação de uma atividade econômica exploradora, que enxerga o indivíduo como negócio, no qual o capital financeiro poderá lucrar ainda mais.

A promiscuidade das relações público-privadas, ao adentrar de forma institucional o ambiente de produção do conhecimento, fortalece a mercantilização da educação superior pública brasileira. Em médio prazo, isso representará a transferência massiva de recursos humanos, técnicos,

financeiros e materiais para as mãos de empresas e organizações sociais com pouco ou nenhum compromisso com a produção de ciência e tecnologia que atendam as funções sociais constitucionais de uma universidade ou centro de pesquisa. Os docentes passam a ser intermediários na captação de recursos públicos e privados e se colocam como intermediários na prestação de serviços entre as ICT's públicas e as empresas. O professor assume legalmente o papel de empreendedor, aumentando a competitividade entre pares, aguçando as já conturbadas relações intrainstitucionais. A própria propriedade intelectual dos docentes/pesquisadores passa a ser seriamente ameaçada através da perda da liberdade de publicação de estudos e pesquisas que tenham algum interesse mercadológico. A dedicação exclusiva torna-se relativa, visto que o docente poderá exercer inúmeras outras atividades remuneradas simultaneamente à suas atribuições do cargo público.

Empresas juniores: o caso da meta consultoria

As Empresas Juniores (EJ) são associações civis sem fins lucrativos, constituídas e administradas exclusivamente por alunos de graduação, apresentando como objetivo “complementar a formação acadêmica através da experiência empresarial e das práticas de mercado”. Tal movimento surgido na França no final da década de 1960 adentrou o Brasil no ano de 1988, introduzido pela Câmara de Comércio e Indústria Franco-Brasileira, e a primeira empresa júnior foi a da Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo. O Brasil é, atualmente, o país com o maior número de empresas juniores no mundo, totalizando cerca de 1200 unidades, que envolvem mais de 27 mil universitários com um faturamento anual da ordem de R\$9,6 milhões. São representadas pela Brasil Junior a nível nacional e pela Rio Junior no âmbito do estado do Rio de Janeiro. A Rio Junior representa os interesses de 25 organizações associadas, e apresenta como objetivo “auxiliar as empresas juniores a se regulamentarem e se desenvolverem, expandindo o movimento em todo o Rio de Janeiro, integrando e alinhando os empresários juniores e representando-os perante o Estado”.

Na UFF, atualmente, existem doze empresas juniores estabelecidas: Agrha (consultoria ambiental e agrícola), Argos (consultoria internacional, cenarização e organização de eventos acadêmicos e informativos), Focus (multidisciplinar do Campus de Rio das Ostras), Meta (consultoria em Engenharia e gestão de negócios), Opção (apoio ao empreendedor inicial em negócios), P&Q (consultoria em Engenharia Química e de Petróleo), Pacto (apoio a microempreendedores na expansão, aprimoramento e início de seus negócios), 33 Produções (consultoria na área cultural), Pérgamo (consultoria em Farmácia),

Horizonte (consultoria em Geofísica), Polo (consultoria em Administração, Contabilidade e Direito do Campus de Macaé) e Pulso (consultoria em Administração e Engenharia no Campus de Volta Redonda), que prestam serviços de consultoria relacionados a diversos cursos de graduação como Engenharia, Administração, Ciências Contábeis, Economia, Farmácia, Produção Cultural e Direito.

Como exemplo a ser estudado, escolhi a Meta Consultoria, por seu pioneirismo e “proatividade” no interior da UFF. A Meta foi fundada em 1995 no interior da Escola de Engenharia e apresenta como função, apresentar soluções inteligentes para engenharia e gestão de negócios.

A estrutura da empresa júnior em nada lembra uma entidade vinculada ao ambiente acadêmico. A Meta Consultoria é composta por 5 células, que são como os departamentos da empresa: Presidência, Gestão de Pessoas, Projetos, Marketing e Administrativo-Financeira. Atréadas a cada célula, também existem as “subcélulas”, que auxiliam em funções específicas e estratégicas. São elas Prospecção Ativa, Área Comercial, Associação de Ex-membros (AEX) e Tecnologia da Informação.

Chama a atenção a “subcélula” Meta Social, que apresenta, segundo a empresa, “o compromisso de difundir o valor da responsabilidade socioambiental para os membros da Meta Consultoria, incorporá-lo às suas atividades internas e externas e promover campanhas de conscientização no meio acadêmico e na sociedade”. Esta se encarrega da difusão direta da ideologia empreendedora entre o corpo discente, moldando, desde cedo, os futuros profissionais à lógica do mercado.

A Meta apresenta em sua carta de serviços diversos ramos da atividade empresarial como: gestão empresarial, estrutura de negócios, gestão da produção, finanças, gestão da qualidade, marketing, telecomunicações, mecânica, instalação e eficiência energética, legalização, expansão e reformas, além de projetos de instalações.

Segundo seu Relatório de Atividades 2013-2014, disponível em sua página digital, a Meta já realizou estudos encomendados por diversas empresas privadas nacionais e multinacionais como a Ampla, a Rede Globo, a Shell, a Ipiranga, que contam com supervisão de professor da própria Escola de Engenharia, e que têm custos cerca de 10% menores que consultorias convencionais.

Em depoimento transcrito no Relatório, o professor Julio Vieira Neto, Diretor Executivo-Financeiro da FEC e também orientador de projetos na Meta, entende que “a empresa júnior vem cumprindo os objetivos relacionados

ao desenvolvimento dos discentes, proporcionando uma visão ampliada entre a vida acadêmica e a indústria” (META, 2014, p. 16). Ao salientarmos o caráter ideológico das empresas juniores, não temos como objetivo relegar a um plano inferior a importância da articulação entre a teoria da academia e a realidade prática do mundo do trabalho, mas pretendo enfatizar a importância da desconstrução de um discurso e de uma leitura exclusivamente positiva, lastreada no senso comum.

É imperioso considerar que a “quase imposição” dessa lógica empresarial no ambiente “profissional-acadêmico” das empresas juniores, acaba por formatar um cidadão pouco ou nada crítico. O sujeito recém ingresso no sistema universitário se vê empurrado por uma lógica de violência simbólica, muitas vezes de maneira sutil e imperceptível, a enquadrar-se em padrões que violam sua identidade e sua individualidade, ainda que de forma contraditória. O graduando imerso nesse aparato empresarial no interior de uma universidade pública tende a banalizar as diferenças e naturalizar o modo de pensar o cotidiano do trabalho, nessa lógica empresarial, competitiva e individualista (BICALHO; DE PAULA, 2012, p. 897-898). Bicalho; De Paula (2012, p. 898), citando Adorno (2002, p. 54), afirmam que

Na ordem capitalista presente, em que todos devem mostrar que se identificam sem a mínima resistência com os poderes aos quais estão submetidos, a violência simbólica impera sem ser estranhada. A cultura cria a ficção de uma sociedade humanamente digna que não existe; que oculta as condições materiais sobre as quais erige todo o humano; e que, com a consolação e o sossego serve para manter com vida a perniciosa determinidade econômica da existência.

As autoras denominam de “ideologia da administração” essa racionalidade onde

A dominação tende a permanecer oculta ou dissimulada graças à crença em uma *ratio* administrativa ou administradora, tal que os dirigentes e dirigidos pareçam ser comandados apenas pelos imperativos racionais do movimento interno à Organização. Em uma palavra: tem-se a aparência de que ninguém exerce poder porque este emana da racionalidade imanente do mundo organizado ou, se preferirmos, da competência dos cargos e funções que, por acaso, estão ocupados por homens determinados (CHAUÍ apud BICALHO; DE PAULA, 2012, p. 899).

E exemplos não faltam! Inclusive de docentes que fazem correlações quase que determinísticas entre seu sucesso profissional e a participação na Empresa

Junior, como o professor Fernando Araújo, que atua como orientador na Meta Consultoria e afirma no Relatório de Gestão 2013-2014 da empresa:

Sou suspeito pra falar da Meta Consultoria. Foi nessa jovem empresa, que dei os primeiros passos na minha carreira profissional e, hoje, tenho o privilégio de, na condição de orientador, contribuir para o desenvolvimento de entusiasmados estudantes de engenharia que, por sua vez, contribuem para o fortalecimento de empresas, aumento de empregos e da qualidade das operações dos vários clientes da Meta. A cada ano, a Meta se consolida como uma das mais importantes empresas juniores do Brasil, oferecendo significativas contribuições tanto para novos empreendedores, quanto para organizações consolidadas. Vida longa à Meta (META, 2014, p. 17).

Bicalho e De Paula (2012, p. 899) entendem que o “produto” dessa lógica perversa é o rapto do sujeito e sua transformação num “indivíduo S.A.” que “vive à sombra da necessidade de sobreviver, ele está condenado à pseudoindividualidade, pois todo seu esforço de individuação é substituído pelo esforço de imitação”. Para elas, “o indivíduo é tomado por impulsos miméticos, fazendo de si mesmo um ‘aparelho eficiente’ que corresponde ao ‘modelo’ apresentado pela indústria do *management*”. Neste sentido, “o sucesso profissional torna-se para o ‘indivíduo S.A.’ um referencial para conduzi-lo com segurança a um mundo que é alheio ao seu arbítrio”. “A organização do mundo converte-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia” e exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, transformando a educação num “aparato difusor e integrador, por meio da formatação das percepções atinentes ao real, justificando-a pela aparência enganadora da racionalidade administrativa”.

O que aqui tentamos destacar é a importância assumida por essa instância da UFF na disseminação da cultura empreendedora, que somados aos aspectos financeiros, compõem a lógica do capitalismo acadêmico no ambiente universitário, além de uma reprodução da rudeza do mundo do trabalho, em que indivíduos, desde sua mais tenra formação profissional, são submetidos às bases de um discurso gerencial e mercadológico, que impera a perenidade das premissas, a intimidação por parte das diretorias, o controle e a repressão, que provocam o sofrimento e o estranhamento no ambiente de trabalho, apaziguando problemas estruturais em simples capacitação profissional, na tentativa perene de igualar desiguais.

Referências

BICALHO, R. A.; DE PAULA, A. P. P.. Empresa Junior e a Reprodução da Ideologia na Administração. **Caderno EBAP.BR**, v. 10, n. 4, artigo 7, Rio de Janeiro, dez. 2012, p. 894-910.

BRASIL. Lei nº 13.267 de 06/04/2016. Disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, de 7 abr. de 2016 e retificado em 8.4.2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13267.htm>. Acesso em: 08 abr. 2016.

_____. **PLS nº 772/2015**. Altera a LDB, Lei nº 9.394/1996 para incluir o empreendedorismo como tema no currículo da educação básica. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124353>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **A Reforma do Estado dos anos 90**: Lógica e Mecanismos de Controle. Cadernos MARE para a Reforma do Estado, vol. 1; Brasília, 1997.

CHESNAIS, F.. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DAGNINO, R.; DIAS, R.. A Política de C&T Brasileira: três explicações de explicação e orientação. **Revista Brasileira de Inovação**, Rio de Janeiro, n. 6, v. 2, p. 373-403; jul/dez 2007.

LEHER, R.. Crise universitária, crise do capital. **Margem Esquerda**: ensaios marxistas, São Paulo, n. 25, p. 27-35, out. 2015.

LIMA, L. “A melhor ciência”: o acadêmico-empresário e a produção de conhecimento economicamente relevante. In: CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.). **Educação superior e produção do conhecimento**: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015.

MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; SCHUGURENSKY, D.. **A Educação Superior no Brasil diante da Mundialização do Capital**. Mimeo, 2016.

META CONSULTORIA. **Relatório de atividades 2013-2014**. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/fb7628_255b460952bf4f0ebbeb79fe965bb44f.pdf>. Acesso em: 20 fev.2017.

OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, A. M.; MORAES, K. N.. A Política e a Cultura de Inovação na Educação Superior no Brasil. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. (orgs.). **Educação superior e produção do conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 127-163.

RHOADES, G.; SLAUGHTER, S.. **Academic capitalism in the new economy: Challenges and choices**. *American Academic* 1.1 (2004): 37-59.

SILVA JUNIOR, J. R.; SCHUGURENSKY, D.. Refletindo sobre as Razões da Diversificação Institucional das universidades Brasileiras. **Integración y Conocimiento**, Córdoba, n. 2, p. 33-48, 2014.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. **Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university**. Baltimore, USA/London, England: The Johns Hopkins University Press. 1999.

BIODATAS

ALAN VICTOR PIMENTA (UFSCar) – E-mail: russo333@hotmail.com – Licenciado em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre e Doutor em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professor no Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, onde desenvolve estudos na linha de Educação, Cultura e Subjetividade, com pesquisas e orientações na transversalidade que o cinema, a fotografia e as artes possibilitam à educação escolar e formação humana. Ministra disciplinas, escreve textos e organiza mostras que exploram as potências criativas do conhecimento e da sensibilidade.

ANA CAMILLA DE OLIVEIRA BALDANZI (UERJ) – E-mail: camillabaldanzi@gmail.com – Graduanda em Psicologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participa da rede Universitas/Br, sendo membro do grupo de pesquisa do CNPq de tema: Trabalho Terceirizado na Educação Superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É bolsista de iniciação a docência (PIBID/CAPES), pesquisando e trabalhando com questões de gênero e sexualidade nas escolas. É pesquisadora do tema privação de liberdade, atuando em presídios (trabalhando com temáticas referentes à família e à gênero) e unidades do sistema socioeducativo, feminina e masculinas. Participa do grupo de supervisão em Clínica Fenomenológico-Existencial (SPA/UERJ), com enfoque em casos de suicídio.

ANDRÉA ARAUJO DO VALE (UFF/PPGSSDR/OBEDUC/CAPES) – E-mail: andreaaraujodovale@gmail.com – Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Comunicação e Cultura pela ECO na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, realiza pesquisas na área da política educacional, financiamento da educação e trabalho docente. Membro do GT11 da ANPed e da Rede Universitas/Br.

ARLETE DE FREITAS BOTELHO (UEG) – E-mail: arletebotelho@uol.com.br – Licenciada em Pedagogia pelo UNICEUB e em Geografia pela UEG. Especialista em Gestão da Educação Superior. Mestre em Economia

Ambiental e Doutora em Políticas Públicas da Educação, ambas pela UnB. Pós-doutoranda em Políticas de Educação, Saúde Coletiva e Inclusão pela UFG. Professora da UEG, Campus de Formosa onde desenvolve estudos sobre educação superior, com ênfase em Avaliação Institucional. Pró-Reitora de Administração da UEG (2005/2009). Vice-Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e Coordenadora da Avaliação Institucional Interna da UEG (2017). Diretora do Campus de Formosa (2018 a 2021).

CARLA VAZ DOS SANTOS RIBEIRO (UFMA) – E-mail: carlavazribeiro@uol.com.br – Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011). Professora da Graduação e do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMA. Membro da Rede Universitas/Br e do grupo de trabalho - Psicodinâmica e Clínica do Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Tem experiência na área de Psicologia do Trabalho e tem como principais temas de pesquisa: mundo do trabalho, saúde do trabalhador, sentido do trabalho, aposentadoria, prazer e sofrimento no trabalho e trabalho docente.

CARLOS EDUARDO MARTINS DA SILVA (UERJ) – E-mail: martinshistoriador@ig.com.br – Bacharel e Licenciado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-Graduado em História do Brasil pela Universidade Cândido Mendes (RJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (PPFH/UERJ). Professor de História da Rede Pública de Educação do Rio de Janeiro. Pesquisador associado a Rede Universitas/Br.

CATHARINA MARINHO MEIRELLES (UFF) – E-mail: catme@vm.uff.br – Graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Administração de Empresas pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo realizado o Programa de Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho em Portugal. Professora do Curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, onde tem desenvolvido pesquisas sobre o Trabalho na Universidade, investigando atualmente o processo de terceirização, por meio de projeto vinculado à Rede Universitas/Br. É membro da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE).

CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI (UnB) – E-mail: cgriboski4@gmail.com – Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar e Mestre em

Engenharia da Produção na Área da Qualidade da Gestão Escolar pela UFSM. Doutora em Educação pela UnB. Professora da UnB. Diretora de Avaliação e Informações Gerenciais do Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional da UnB e Pesquisadora Institucional da UnB. Tem experiência em gestão de políticas e avaliação de sistemas educacionais e docência da educação básica e superior. Desenvolve estudos e pesquisas sobre interprofissionalidade e tecnologias de educação em saúde, educação especial, acessibilidade, projetos pedagógicos, currículo e avaliação institucional.

DANIELLE POSTORIVO (UERJ) E-mail: daniellep182@hotmail.com
– Graduanda em Psicologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participa da rede Universitas/Br, sendo membro do Grupo de Pesquisa do CNPq de tema: Trabalho Terceirizado na Educação Superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É membro do Laboratório de Estimulação Elétrica do Sistema Nervoso Central (LBEEL/UERJ). Além disso, participou do grupo de supervisão em Clínica Fenomenológico-Existencial (SPA/UERJ). Foi membro do Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (PAPE) da Faculdade de Ciências Médicas da UERJ (FCM/UERJ). Participou do projeto Ação 3. Anima Animação: oficinas de cognição, linguagem e comunicação no programa NESA/UERJ no Caminho Melhor Jovem (CMJ).

DEISE MANCEBO (UERJ) – E-mail: deise.mancebo@gmail.com –
Graduada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestra em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde desenvolve suas principais atividades no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH). Participa da Rede Universitas/Br, desde sua criação, sendo atualmente sua coordenadora. É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq (Trabalho na educação superior). Fez jus a 2 bolsas Cientista do Nosso Estado da FAPERJ (em 2009 e 2016). Experiência na área de Psicologia e Educação, pesquisando, principalmente, os seguintes temas: trabalho; políticas para a educação superior e produção de subjetividades.

DENISE BESSA LÉDA (UFMA) – E-mail: denisebl@uol.com.br –
Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Celso Lisboa - RJ (1988), mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (1998) e doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009). Docente da Universidade Federal do Maranhão desde 1992,

atualmente nível Associado II (DE). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (PPGPSI). Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade Contemporânea, mundo do trabalho e processos de subjetividade. Principais temas de pesquisa: mundo do trabalho, trabalho docente e educação superior. Integra a coordenação colegiada do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), no Maranhão. Membro do Observatório da Educação sobre a Expansão da Educação Superior no Brasil (OBEDUC/CAPES), ligado à Rede Universitas/Br e do grupo de pesquisa Psicodinâmica e Clínica do Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP).

EDUARDO PINTO E SILVA (UFSCAR) – E-mail: dups@ig.com.br – Graduação em Psicologia pela PUC-SP. Mestre e Doutor em Educação pela UNICAMP. Pós-doutorado pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da UERJ. Professor Associado II do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desenvolve pesquisas vinculadas à Rede Universitas/Br e ao Núcleo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade da Universidade Estadual de Campinas (NETSS – UNICAMP). Produções científicas nas áreas da educação superior, política educacional, trabalho, saúde e subjetividade do professor.

ELONE SOEIRO BARROS (UFMA) – E-mail: elone.soeiro@gmail.com – Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia (NEPP), onde desenvolve pesquisas sobre educação superior, trabalho docente e saúde/adoecimento no trabalho. Participa da Rede Universitas/Br.

ESTER NAYARA DA SILVA MOURA (UFMA) – E-mail: ester.nay@hotmail.com – Graduanda em Psicologia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com período sanduíche na Universidade de Coimbra (FPCE). Pesquisadora em Psicologia do trabalho. Bolsista Foco Acadêmico - UFMA. Diretora em Gestão de Pessoas da Empresa Júnior em Psicologia - Novamente. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, da Universidade Federal do Maranhão. Membro do grupo de Pesquisa em Trabalho Docente na Educação Superior, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Participou do grupo de estudos em Neuropsicologia/UFMA. Foi estagiária no PROJETO 5D promovido pelo Hospital Sarah Kubitschek.

FABIANA MOREIRA LIMA FREIRE (UFMA) – E-mail: fabianapml@hotmail.com – Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do

Maranhão (UFMA). Pós-Graduada em MBA Executivo em Gestão da Psicologia Organizacional (AVM Faculdade Integrada). Mestranda em Psicologia (UFMA), onde desenvolve estudos acerca do tema Aposentadoria, na linha de pesquisa de trabalho, saúde e subjetividade. Realiza pesquisa sobre o mesmo tema em projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEMA) e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.

FÁBIO MACHADO RUZA (IFSULDEMINAS) – E-mail: fabioruza@yahoo.com.br – Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Auxiliar em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), onde desenvolve funções de supervisão e orientação pedagógica. Desenvolve pesquisas vinculadas à Rede Universitas/Br e ao Núcleo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade da Universidade Estadual de Campinas (NETSS-UNICAMP).

GUILHERME BENTO DOS SANTOS (UERJ) – E-mail: guib.s.2@hotmail.com – Graduada em Psicologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participa da rede Universitas/Br, sendo membro do Grupo de Pesquisa do CNPq de tema: Trabalho Terceirizado na Educação Superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Participou do projeto Ação 3. Anima Animação: oficinas de cognição, linguagem e comunicação no programa NESA/UERJ no Caminho Melhor Jovem (CMJ).

INAYÁ MARIA SAMPAIO (UFSCAR) – E-mail: inayamsampaio@hotmail.com – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (2003), Especialista em Pedagogia Empresarial pela Universidade Federal de Uberlândia (2005) e Supervisão e Orientação Educacional (2007) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2008). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, apresenta estudos na área de Educação, com ênfase em Educação e Trabalho. Integra ainda, o grupo de pesquisa Trabalho do docente nas instituições de educação superior do Observatório da Educação (OBEDUC) - Políticas da expansão da educação superior no Brasil, vinculado a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É pesquisadora na Rede Universitas/Br. Atualmente é Coordenadora Pedagógica na Rede SESI-SP.

JOÃO MARCOS QUEIROZ LOPES (UERJ) – E-mail: joaomarcos467@gmail.com – Graduando em Psicologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Participa da rede Universitas/Br. É membro do Grupo de Pesquisa do CNPq (Trabalho docente na educação superior) e participa do Observatório da Educação (CAPES) sobre a Expansão da educação superior no Brasil.

JOSANE SILVA LIMA (UFMA) – E-mail: josane.jsl@gmail.com – Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia (NEPP - UFMA), pesquisadora de iniciação científica através de projeto intitulado O Trabalho de Professores-Gestores em Instituições Públicas de Educação Superior: implicações para a saúde e subjetividade desses trabalhadores. Voluntária em atividade de estágio na Secretaria de Estado de Administração Penitenciária.

JOSÉ RENATO BEZ DE GREGÓRIO (UERJ) – E-mail: ddpbezz@vm.uff.br – Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal Fluminense (2002) e Licenciado em Matemática pela Universidade Salgado de Oliveira (2011). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2011). Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro Pesquisador da Rede Universitas/Br do GT11 da ANPED. Atua nos temas: educação brasileira, ensino superior, reforma universitária, ciência e tecnologia e trabalho docente.

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA (UnB) – E-mail: sovieiral@gmail.com – Licenciado em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal e em Letras pela UnB. Mestre em Educação e doutor em Sociologia pela mesma universidade. Professor da UnB, onde desenvolve estudos sobre educação superior, com ênfase em avaliação, expansão e democratização de acesso. Autor de livros e diversos capítulos de livros e artigos sobre avaliação da educação superior, além de desenvolver pesquisas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) acerca desse tema. Organizador da Coleção Políticas Públicas de Educação, juntamente com Célio da Cunha e Maria Abádia da Silva, publicada pela Editora Autores Associados, em 2011, 2013 e 2014, e pela Líber Livro, em 2012.

KATIA CORREIA DA SILVA (PPFH/UERJ/IFRJ) – E-mail: katia.correia@ifrj.edu.br – Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro (IUPERJ). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Professora de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Membro do Observatório da Educação Superior (OBEDUC/UERJ), e do grupo de pesquisa: Filosofia, Educação, Sociedade e Técnica (FEST) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

KÁTIA DE CÁSSIA SANTANA (UFScar) – E-mail: ktia.santana2@hotmail.com – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa História, Trabalho e Educação (HTE/HISTEDBR) - UFSCar, do Grupo de Pesquisa, Trabalho Docente na Educação Superior (UERJ) e do Projeto OBEDUC/CAPES sobre Políticas da Expansão da Educação Superior.

KATIANA DE LIMA ALVES SILVA (UNIMEP) – E-mail: katianaal@gmail.com – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Ensino pela UFPI. Mestranda em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da São Paulo (IFSP), pela mesma instituição. Atuou como Técnica em Assuntos Educacionais e Gerente Educacional no Campus Boituva. Professora da educação básica da rede estadual de educação do Piauí por 10 anos. Os estudos desenvolvidos tratam sobre a Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase no currículo do ensino médio integrado.

LUANA LUNA TEIXEIRA (UERJ/IFRJ) – E-mail: luana.luna.teixeira@gmail.com – Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF) (2005). Mestre em Educação pela UFF (2012). Doutoranda pelo PPFH/UERJ. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Foi Conselheira no Conselho Superior e no Conselho Acadêmico de Ensino Técnico e Coordenadora Técnico Pedagógica. Compõe a equipe multidisciplinar da Coordenação Técnico-Pedagógica do campus Rio de Janeiro do IFRJ. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior / GEPES (UFF) - Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional (PPGSSDR), na FAPERJ e no GRPESq - Diretório de Grupo de Pesquisas do CNPq, e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas da Expansão da Educação Superior; no sub4 do Projeto Integrado, cadastrado no OBEDUC - Observatório da Educação da CAPES.

LUCIANA CRISTINA NOGUEIRA HONÓRIO RODRIGUES (UFMG) – E-mail: lcnhrodrigues@gmail.com – Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação (UFMG) (2012). Mestre em educação pelo

Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação (UFMG) (2016), na linha de Políticas Públicas em Educação: concepção, implementação e avaliação. Professora da Rede Municipal de Santa Luzia - MG, e Rede Estadual de Minas Gerais (REEMG). Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO/Faculdade de Educação/UFMG desde 2009. Membro do Grupo de Estudos sobre a Universidade (UNIVERSITÁTIS/FAE/UFMG) desde 2015.

LUÍZA FERNANDA CASTRO SALGADO (UFMA) – E-mail: lulu_nanda@outlook.com – Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq), projeto no qual realiza estudos e pesquisas sobre psicologia do trabalho, aposentadoria e subjetividade.

LUIZA MARIANA DE SOUSA (UFMA) – E-mail: luizasousa40@gmail.com – Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão. Bolsista de iniciação científica, realizando pesquisa sobre aposentadoria e trabalho docente numa instituição de ensino superior, desde o ano de 2016.

MARCELA LOBÃO DE OLIVEIRA (UFMA) – E-mail:marcela_lobao.oliveira@outlook.com – Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Saúde do Idoso pela Laboro-MA. Mestranda em Psicologia na linha de Pesquisa Trabalho, Saúde e Subjetividade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Participa do Projeto de Pesquisa sobre as repercussões de aposentadoria na subjetividade de docentes de ensino superior. Membro da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG). Professora do Curso de Psicologia da Faculdade Pitágoras em São Luís - MA. Atua como psicóloga no Espaço da Gente - Centro de Gerenciamento do Envelhecimento Natural em São Luís - MA.

MARIANNE JOSIE DA COSTA MEDEIROS (PIBIC/UFF/OBEDUC/CAPES) – E-mail: mariannejosie@gmail.com – Possui ensino médio pelo Centro Educacional de Bangu (2008). Atualmente é da Universidade Federal Fluminense e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

MIRIAM PAVANI (UNIMEP) – E-mail: mpavany@gmail.com – Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Centro Regional Universitário Espírito Santo do Pinhal (2001), graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Estadual de Maringá (1989). Mestre em Direito da Sociedade

da Informação pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2011). Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Atualmente é procuradora do município da Prefeitura Municipal de Mogi Guaçu e professora na Faculdade Municipal Professor Franco Montoro.

NATASCHA ALVES DE QUELUZ GACIC (UFSCar) – E-mail: nagacic10@gmail.com – Realiza Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa em Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana - GEPEFH e bolsista participante do OBEDUC “Políticas da Expansão da Educação Superior”

PAULA FRANCISCA DA SILVA (IFNMG/UFMG) – E-mail: paulafransilva@yahoo.com.br – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM) e em Educação a Distância pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutoranda em Educação pela mesma universidade. Pedagoga no IFNMG/Reitoria onde atua no departamento de ensino superior, na capacitação/qualificação de professores para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e colabora em atividades de ensino, pesquisa e gestão no Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CEAD). É integrante do grupo de pesquisas UNIVERTATIS/UFMG e desenvolve estudos sobre a educação superior e o trabalho docente.

SAVANA DINIZ GOMES MELO (UFMG) – E-mail: sdgmufmg2@gmail.com – Mestre em Educação (2002). Doutora em Educação (2009). Pós-doutora com vínculo na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de La Coruña, Galícia, Espanha (2014). Sub-Chefe do Departamento de Administração Escolar da FAE/UFMG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), vinculada a Linha de Pesquisa Política de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Universitas (CNPq/FaE/UFMG). Integrante do Grupo de Pesquisa Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/FaE/UFMG), da Rede de Estudos sobre o Trabalho Docente (REDE ESTRADO) e da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (REDE ASTE).

TÂNIA BARBOSA MARTINS (UNIMEP) – E-mail: taniabmartins@yahoo.com.br – Licenciada em História pela Universidade Federal de Ouro

Preto (UFOP). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Desenvolve estudos sobre educação superior, com ênfase em políticas educacionais, trabalho docente e educação a distância.

THIAGO LOUREIRO (UFSCar) – E-mail: thiagoloureiro79@yahoo.com.br – Bacharel em Ciências Biomédicas pelo Centro Universitário Hermínio Ometto. Especialista em Administração Hospitalar e Gestão em Organizações de Saúde pela mesma instituição. Mestre em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos pela Universidade Federal de São Carlos. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Desde 2015 integra o Núcleo de Pesquisas em Trabalho, Saúde e Subjetividades - NETSS da Universidade Estadual de Campinas. As principais áreas de estudo contemplam a expansão da educação profissional, técnica, tecnológica e superior brasileiras, trabalho, saúde e subjetividade do professor e técnico-administrativos.

SOBRE O LIVRO

Formato:	16x22,5cm
Tipologia:	Adobe Garamond Pro
Papel de Miolo:	Off-Set 90g
Papel de Capa:	Triplex 250g
Número de Páginas:	338
Suporte do livro:	E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75. 132-903 – Anápolis-GO
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-1181

2018
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Os textos apresentados na obra traduzem resultados de estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Integrado "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil"/OBEDUC, estruturado em sete subprojetos. Em cada um desses subprojetos foram apresentados artigos, selecionados previamente por um Comitê Científico, designado pela Coordenação Local do evento. Considerando o elevado número e a qualidade dos artigos produzidos a partir da temática central "Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira", os trabalhos apresentados durante o Seminário foram organizados na presente publicação, que está estruturada em cinco e-books.