



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E
SOCIAIS UNIDADE ACADÊMICA DE DIREITO
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

FERNANDA DE SOUSA DUARTE

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA
CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE DESENVOLVIDA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, CAMPUS SOUSA.**

SOUSA-PB

2018

FERNANDA DE SOUSA DUARTE

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA
CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE DESENVOLVIDA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, CAMPUS SOUSA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação de curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Ma. Gláucia Maria de Oliveira Carvalho.

SOUSA-PB

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA FONTE
Biblioteca Setorial de Sousa UFCG/CCJS
Bibliotecária – Documentalista: MARLY FELIX DA SILVA – CRB 15/855

D812p

Duarte, Fernanda de Sousa.

A precarização do trabalho docente na Universidade Pública Contemporânea: uma análise desenvolvida na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sousa. / Fernanda de Sousa Duarte. - Sousa: [s.n], 2018.

92 fl.

Monografia (Curso de Graduação em Serviço Social) – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais - CCJS/UFCG, 2018.

Orientadora: Prof.^a Ma. Glaucia Maria de Oliveira Carvalho.

1. Precarização do Trabalho. 2. Docentes. 3. Ensino Superior. I. Título.

Biblioteca do CCJS - UFCG

CDU 36:378(813.3)

FERNANDA DE SOUSA DUARTE

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA
CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE DESENVOLVIDA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, CAMPUS SOUSA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação de curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

APROVADO EM: 06/03/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Ma. Gláucia Maria de Oliveira Carvalho (UFCG)
Orientadora

Prof^ª. Ma. Maria Clárcia Ribeiro Guimarães (UFCG)
Examinadora Interna

Prof^º. Me. Reginaldo Pereira França Junior(UFCG)
Examinador interno

"Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência."

Karl Marx

AGRADECIMENTOS

Enfim o fim! Ou será o começo?

Não sei, mas muito me alegra, neste momento, estar chegando a uma fase de descanso intelectual tão esperada.

Gostaria de iniciar agradecendo a Deus que nunca me desamparou nesta jornada e não deixou que desistisse em momento algum.

Agradecer, em segundo lugar, ao meu companheiro, Ricellí, que, dentro das suas condições, sempre buscou me ajudar, me aconselhar e me incentivar, apesar de tê-lo abandonado em diversas madrugadas para dar conta das minhas responsabilidades universitárias.

Agradecer a minha orientadora, Gláucia Maria de Oliveira Carvalho, que, para além de um suporte teórico, me forneceu afeto, carinho, conversas encorajadoras, enfim calor humano!

Agradecer a Maria Clariça Ribeiro e Reginaldo França por terem aceitado o convite para compor a minha banca, de forma a alçarem diversas considerações importantes para a melhoria do meu trabalho.

Agradecer a minha sogra e a minha mãe, nas pessoas de Rita e Bernadete, em quem sempre busquei inspiração e estas, por sua vez, me forneceram suporte físico e psicológico.

Agradecer ao meu Pai, Francisco, que por sua ausência me fez perceber que seria maior e poderia alçar voos mais altos que pensei.

Agradecer aos colegas de classe nas pessoas de Márcia Marques, Janielly Carneiro, Vinicius Lopes, Ana Paula dos Santos, Fabrícia Andrade, Cosma Caldas e Anúsia Sarmiento por fazerem com que esta caminhada fosse mais leve.

Agradecer as colegas de trajeto por anos nas pessoas de Débora Braga e Daniele Silva que nas muitas horas de espera me ajudaram e deram força para prosseguir na caminhada.

Agradecer a todo o corpo docente da UFCG, campus Sousa, por, apesar das condições de labor, terem ofertado o aporte teórico necessário para a minha formação.

Agradecer a todo o conjunto de trabalhadores da instituição por nos proporcionarem um ambiente de estudo em ótimas condições.

Agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me ajudaram a terminar esta fase da minha vida.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo problematizar a precarização do trabalho docente na universidade contemporânea a partir de análises realizadas na UFCG, campus Sousa. Para tanto, buscamos resgatar o processo histórico de reação burguesa à crise dos anos 1970 e sua repercussão no Brasil, país periférico. Também realizamos aproximações com a reestruturação da universidade e os impactos deste movimento para o trabalho docente. Na perspectiva de darmos conta do objetivo deste trabalho, o estudo em pauta concebe-se enquanto pesquisa qualitativa de caráter exploratório. O método utilizado foi o crítico-dialético, entendendo que o mesmo nos oportuniza maior respaldo teórico para o desvendamento do real em suas múltiplas determinações, transcendendo os seus aspectos fenomênicos. Assim, o estudo foi desenvolvido através de revisão bibliográfica de diversos autores críticos que abordam a referida temática, e contou com a realização de pesquisa documental de diversas legislações, resoluções, entre outros que refletem diretamente no trabalho docente. Num segundo momento, fizemos pesquisa de campo cujos sujeitos perscrutados foram os docentes do curso de Serviço Social. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada. O resultado da pesquisa evidenciou que o trabalho docente na referida instituição segue a tendência de precarização imposta pela capital ao mundo do trabalho em seu movimento para alçar sua valorização. Também foi evidenciado que a reestruturação do ensino superior, lócus do labor docente, é fruto desta dinâmica.

PALAVRAS-CHAVES: Universidade. Capitalismo. Trabalho docente. Precarização.

ABSTRACT

The present work aims to problematize the precariousness of teaching work in the contemporary university based on analyzes carried out at the UFCG, Sousa campus. To do so, we seek to rescue the historical process of bourgeois reaction to the crisis of the 1970s and its repercussion in Brazil, a peripheral country. We also make approximations with the restructuring of the university and the impacts of this movement on the teaching work. In order to realize the objective of this work, the study in question is conceived as a qualitative exploratory research. The method used was the critic-dialectic, understanding that it gives us greater theoretical support for the unveiling of the real in its multiple determinations, transcending its phenomenal aspects. Thus, the study was developed through a bibliographical review of several critical authors that approach the said topic, and counted on the accomplishment of documentary research of several legislations, resolutions, among others that reflect directly in the teaching work. In a second moment, we did field research whose subjects were the teachers of the Social Work course. The data collection was done through a semi-structured interview. The result of the research evidenced that the teaching work in said institution follows the tendency of precarization imposed by the capital to the world of work in its movement to increase its valorization. It was also evidenced that the restructuring of higher education, the locus of teaching work, is the result of this dynamic.

KEYWORDS: University. Capitalism. Teaching work. Precariousness.

LISTA DE SIGLAS

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BI – Bacharelado Interdisciplinar

CAPS – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

DRU – Desvinculação de Receitas da União

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IED – Investimento Externo Direto

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PPP – Parceria Público-Privada

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

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2. A CRISE DO CAPITAL E SUA RESTAURAÇÃO: Destruição de direitos e contrarreforma do Estado..... | 12 |
| 2.1 A crise dos anos de 1970 e a reação burguesa: a formação do capitalismo contemporâneo | 12 |
| 2.2 O neoliberalismo à brasileira: Breve contextualização | 22 |
| 3. A CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR: Apontamentos acerca dos desafios contemporâneos à efetivação do labor docente | 35 |
| 3.1 A universidade brasileira: aspectos históricos e político-econômicos..... | 35 |
| 3.2 O trabalho docente no neoliberalismo: considerações críticas | 47 |
| 4. A PRECARIZAÇÃO DO LABOR DOCENTE NA UFCG/CAMPUS SOUSA: os resultados da pesquisa em evidência..... | 58 |
| 4.1 Apresentando o percurso metodológico | 58 |
| 4.2 O surgimento do Curso de Serviço social na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Sousa..... | 63 |
| 4.3 A condição de trabalho dos docentes na UFCG-Campus Sousa: uma aproximação com a realidade do estudo | 67 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 80 |
| REFERÊNCIAS | 83 |
| APÊNDICES..... | 89 |
| APÊNDICE A- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA | 90 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 91 |

1. INTRODUÇÃO

A precarização do trabalho docente tem se efetivado nos últimos tempos de maneira mais rápida frente aos processos e a dinâmica capitalista que engendrou a instituição do neoliberalismo com sua agenda de reformas reestruturantes em prol do capital, do qual não se escapa o ensino superior.

Dada esta realidade, se materializaram alguns elementos que chamam a atenção na dinâmica da UFCG/Sousa, tais como: a falta de professores que pudessem substituir outros em processo de aprimoramento intelectual – bem como a negação deste direito de se ausentar para obter qualificação profissional –, condição indispensável para a garantia da qualidade na formação profissional; a sobrecarga de atividades como o acúmulo de tarefas referentes à sala de aula, coordenação de curso e de estágio, e projetos de pesquisa e/ou extensão que comprometem o rendimento dos profissionais; a culpabilização por parte de alguns discentes sob os mesmos com a alegação de falta de compromisso; a diferenciação entre o trabalho objetivado por profissionais efetivos e substitutos; e, a carga horária excessiva refletindo na saúde e no desempenho acadêmico, dentre outros.

Neste sentido, nos propomos a debruçar-nos sobre esta problemática, tendo como objetivo geral analisar a precarização do trabalho docente na UFCG/Sousa. Como objetivos específicos, temos os seguintes: Compreender o processo de crise capitalista e os impactos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras; Identificar como a atual conjuntura e seus determinantes se expressam no trabalho docente; Investigar junto ao corpo docente da UFCG/Sousa como a precarização do trabalho afetam no desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Para alcançarmos tais objetivos o estudo desenvolvido é de caráter qualitativo, já que nos permite analisar o objeto do estudo por seu caráter subjetivo, de modo a estudar as particularidades e experiências individuais dos sujeitos abordados no mesmo. Esta pesquisa contou ainda, com revisão bibliográfica dos principais autores que discutem tal problemática; realizamos análise documental dos marcos legais que recaem sob a precarização do trabalho docente, com ênfase para a dinâmica da UFCG/Sousa; e, pesquisa de campo abrangendo os docentes do curso de Serviço Social em efetivo exercício, que perfazem um número de 09 profissionais, quantitativo este formado por professores do curso de Serviço Social e de outras áreas que compõem o mesmo.

O método utilizado para respaldar o processo investigativo e de exposição dos dados

coletados foi o crítico-dialético, que acreditamos proporcionar a apreensão do objeto de estudo em sua totalidade, sem se ater a vertentes economicistas ou políticas de maneira isolada, a título de exemplo.

Desta forma, este trabalho se estrutura em três capítulos. O primeiro se propõe a realizar um resgate histórico da reação burguesa à crise dos anos 1970, a qual resultou na instauração do tripé composto pelo neoliberalismo, pela globalização e pela reestruturação produtiva, bem como esse processo na realidade brasileira, considerando sua condição de país periférico.

No segundo capítulo abordamos como este movimento de valorização do capital recai sobre a universidade contemporânea, de maneira a realizar um desmonte interno e externo, retratamos também as implicações deste processo para o trabalhador docente.

O terceiro capítulo abrange o percurso metodológico adotado neste estudo, alguns apontamentos acerca da emergência da UFCG e do curso de Serviço Social, e os resultados da pesquisa empírica. Neste capítulo, evidenciamos que o trabalho docente nos moldes desta instituição segue a tendência de precarização imposta pelo capital ao mundo do trabalho e que a contrarreforma da universidade constitui elemento essencial na conquista dos interesses do capital, de forma a comprovar o pressuposto desta pesquisa.

Logo, é um estudo que se constitui de suma importância por possibilitar o desvelamento dos processos e da dinâmica capitalista que caucionam a precarização do trabalho docente, principalmente, nas universidades públicas e, por demonstrar como esse processo se dá no labor dos professores.

2. A CRISE DO CAPITAL E SUA RESTAURAÇÃO: destruição de direitos e contrarreforma do Estado.

A precarização do trabalho docente que vem se efetivando, sobretudo no âmbito das universidades públicas, constitui elemento fundamental à efetivação da desestruturação do ensino superior, a qual faz parte da contrarreforma do Estado, introduzida na década de 1970 nos países centrais e, posteriormente, nos países periféricos a partir dos anos 1980 com base nos pressupostos neoliberais.

Partindo de tais considerações este capítulo traz como objetivos principais problematizar a crise capitalista que possibilitou a emergência do neoliberalismo, bem como os traços que o caracterizam e seu processo de instauração na dinâmica brasileira. O assunto em questão será abordado com o intuito de apresentar o contexto que coloca na ordem do dia a reestruturação das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, a precarização do labor docente no cenário contemporâneo.

2.1 A crise dos anos de 1970 e a reação burguesa: a formação do capitalismo contemporâneo.

A configuração do capitalismo contemporâneo se dá com o advento da crise dos “anos de ouro”, instaurada nos anos setenta do século XX. Sua efetivação – diante das particularidades imprimidas pela direção social-liberal¹ do modo de acumulação vigente, no lapso temporal correspondente ao pós-segunda guerra mundial – é marcada por um rol de respostas que reconfiguram a dinâmica mundial, afetando todas as esferas da sociedade.

Pode-se aferir, deste processo, que houve uma reconfiguração das relações estabelecidas entre o Estado, a sociedade civil e a economia, no sentido de objetivar a acumulação capitalista ameaçada pelo Estado de bem estar social introduzido pelo modelo keynesiano-fordista².

¹ O social-liberalismo é uma construção teórica e de ação política que visa consolidar e aprofundar o projeto burguês de sociedade, mascarado por um discurso reformista de projeto democrático. Como linhas de ação política, “articula a teoria do capital humano - capacidade individual e igualdade de oportunidades - com o capital social - responsabilidade e solidariedade sociais – no cenário de um “capitalismo responsável” (LIMA, 2004, p. 18)”.

² O modelo keynesiano-fordista se instaura no pós-45 como objetivação das propostas de saída da crise capitalista de 1929-1932. Trata-se de um modelo de acumulação que defende a intervenção ativa do Estado na

O Estado de bem estar social ou Welfare State significou o estabelecimento de políticas sociais mais universalizantes e abrangentes, tendo como base a cidadania; a ampliação de serviços sociais como educação, saúde, previdência e habitação; a manutenção do pleno emprego, etc., promovendo, desta feita, uma melhor qualidade de vida às classes subalternas (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Entretanto, é importante ressaltar que, esta ampliação e/ou introdução das políticas sociais não anularia a clara necessidade de procurar o bem estar individual no mercado de trabalho. O que acontecia, na realidade, era a possibilidade de introdução da intervenção ativa do Estado na área econômica, de modo a garantir a produção e, na área social, destinada ao combate das desigualdades sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

O teor social intrínseco a esta fase está relacionado a uma maior igualdade e possuía forte influência da social-democracia, anteriormente mencionada. Os fundamentos desta residiam em afirmar a possibilidade de se materializar o socialismo, compreendido como a propriedade coletiva dos meios de produção, através de reformas progressistas no âmbito do capital, sem a necessidade de uma revolução. Para esta vertente, em síntese, a reforma seria “um terceiro caminho entre o capitalismo e a revolução, a qual humanizaria o capitalismo e acumularia forças para alcançar o socialismo de modo pacífico (CHAUÍ, 2011, p. 312)”.

A social-democracia trazia como proposta a instauração de um Estado definidor das políticas sociais, regulador e mediador das forças de trabalho – o que veio a constituir o Estado de bem estar social –, e tinha como base um sindicalismo forte.

Entretanto, para além deste elemento, a possibilidade de melhoria da qualidade de vida do operariado pôde se objetivar nos países de capitalismo central, por se encontrar atrelado aos mecanismos de fuga da recessão que consistiam na garantia do pleno emprego e na promoção de uma maior igualdade social, atrelados a uma forte intervenção do Estado. Tudo isto se materializava através de dois sustentáculos, quais sejam:

1. Gerar emprego dos fatores de produção via produção de serviços públicos, além da produção privada;
2. Aumentar a renda e promover maior igualdade, por meio da instituição de serviços públicos, dentre eles as políticas sociais (BEHRING, BOSCHETTI, 2011, p. 86).

economia e tinha como principal expoente Jonh Maynard Keynes com seu liberalismo heterodoxo. No período de vigência deste modelo ganham destaque as produções pautadas nas ideias de Henry Ford e sua produção em massa, como também ganha destaque a administração científica de Frederick Winslow Taylor, afetando a produção e a forma de organização do trabalho.

Soma-se a estes fatores a instauração de um modelo de produção pautado na fusão da organização científica de Taylor com a produção em massa de Ford, os quais resultam em uma produção rígida, verticalizada e homogeneizada, donde emergiu o combate ao “desperdício” na produção e o aumento do ritmo de trabalho (ANTUNES, 2009).

Tem-se, portanto, um padrão produtivo engessado, que possui em sua base um labor fragmentado, isto é, um trabalho alicerçado na divisão de tarefas em que, na maioria das vezes, ao término da produção se desconhecia o produto e sua fabricação. Tal modelo produtivo era apoiado na produção em massa de bens de uso, no qual ganhou destaque a produção de automóveis.

Ademais, foi necessária para a manutenção do padrão keynesiano-fordista a objetivação de um pacto entre a burguesia e a classe trabalhadora, viabilizado pelo estabelecimento de determinadas condições relativas à política e a cultura, além da econômica, já explicitada linhas atrás.

Para os capitalistas continuarem com suas altas taxas de juros e com a superexploração do trabalho, foi necessário objetivar acordos e concessões. Já para os trabalhadores, foi necessário abrir mão de um projeto revolucionário em prol de conquistas imediatas, o que foi possibilitado pelas melhores condições de vida proporcionadas na época, pelo isolamento da esquerda, e pela condução do pacto sob a direção dos partidos socialdemocratas (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Numa palavra, este pacto significou o compromisso e reposicionamento das classes, bem como de seus segmentos, de forma a ajustarem-se as novas condições.

Este perfil de acumulação que traz em seu bojo inúmeros ganhos para a classe trabalhadora, entretanto, não retira seu caráter eminentemente capitalista. Keynes ao formular estratégias para sair da crise de 1929 não abriu mão da liberdade individual, nem da economia de mercado, mas rompia parcialmente com a programática liberal por tentar articular medidas democráticas.

Esta tentativa vê seu esgotamento com o advento da crise dos anos setenta, podendo ser explicada pela própria dinâmica contraditória do modo de produção capitalista, isto é, o sistema capitalista em si apresenta traços contraditórios que o levam a vivenciar crises constantes.

Netto e Braz (2012, p. 169) afirmam que houve “uma sucessão de crises econômicas após fases de crescimento, ao longo do desenvolvimento do capitalismo, totalizando-se catorze vezes, contadas do ano de 1825 até as vésperas da segunda guerra mundial”. Logo, as crises são inevitáveis no âmbito deste sistema e as ondas longas – de expansão e recessão – sempre estarão presentes nas mesmas.

No entanto, fechar-se nesta simplória explicação, muito embora elucidaria, seria cair em um completo equívoco. A presença das contradições inerentes à dinâmica capitalista não anulam a análise dos diversos elementos que perpassam os distintos regimes de acumulação, pois, a cada novo regime o sistema introduz meios e estratégias não utilizados antes para alcançar o acúmulo de capital. Desta forma, é de suma importância objetivar um mergulho na crise capitalista dos anos de 1970 para identificar os vetores que a erodem.

Não obstante, para explicar a crise dos “anos de ouro”, parte-se do pressuposto de que a base tecnológica e o modelo de acumulação, antes responsáveis pelo momento do apogeu do modelo keynesiano-fordista, também será responsável por seu declínio.

Na vigência do modelo keynesiano-fordista, uma das características predominantes é a contínua busca por inovações tecnológicas capazes de diminuir os custos com salário diretos. Trata-se de um processo que se apresenta, de forma embrionária e que trará, nos anos subsequentes à crise, complexas mudanças para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, para os trabalhadores, de modo a concretizar a flexibilização enquanto traço elementar do capitalismo contemporâneo. Este movimento proporciona o acirramento das contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações produtivas (BEHRING, BOSCHETTI, 2011).

Alinhado a este processo, com a introdução do fordismo e sua lógica de produção e consumo em massa, apresenta-se uma superprodução de bens de uso. Este processo está relacionado à padronização e durabilidade dos produtos colocados no mercado, momento em que a parcela da população que possui poder aquisitivo – é bom lembrar que boa parte da população participante/ativa da produção não possui meios para consumir tais mercadorias – encontra nas lojas o que já tem em suas residências. Com o excesso de mercadorias associado ao baixo consumo, há uma queda na taxa de lucro³.

O acirramento destas condições se dá com os choques do petróleo, responsáveis por fortalecerem a financeirização da economia; com a elevação da mercadoria força de trabalho, resultante do desenvolvimento do pleno emprego; com a forte combatividade sindical, impedindo uma maior flexibilização dos direitos trabalhistas e a exploração desmedida do capital; e, por fim, com o endividamento do Estado em decorrência de seu papel interventor,

³ Segundo Netto e Braz (2012), as crises capitalistas são incitadas por que a produção não obedece a nenhum planejamento ou controle mundial, isto é, a produção capitalista é particular a cada capitalista, não havendo uma lei geral que os comande. Disto resulta a inundação do mercado de mercadorias. Desta feita a uma queda na taxa de lucro, a qual é alavancada pela ação da maioria dos capitalistas em contradição com a intencionalidade de cada um deles. Com a queda da taxa de lucros há uma queda nos salários e uma progressão no desemprego, o que alavanca a derrocada do poder aquisitivo das camadas subalternas. Este fator entrelaçado ao excedente de mercadorias e a queda tendencial da taxa de lucros são os fatores principais das crises.

seja na área social, seja na área econômica (FILHO; GURGEL, 2016).

Estes gastos do Estado estavam voltados para “o pleno emprego e infraestrutura do desenvolvimento; são gastos com motivação social, do EBES, dirigidos para as necessidades sociais e assistenciais; mas também são despesas militares, da pesquisa à ação armada [...]” (FILHO; GURGEL, 2016, p. 131).

A polarização destas despesas é instigada pela pressão exercida pelos sindicatos. Por um lado, exigindo ampliação dos serviços públicos para toda a população, melhores salários e mais direitos e, por outro lado, pela burguesia que, por sua vez, exigia maiores incentivos fiscais, menos impostos, mais negócios com o Estado, somados a despesas com as atividades básicas.

Dado este cenário, pôde-se retomar os velhos ideais liberais, agora revestidos por uma nova lógica e perpassados por novos elementos. No bojo deste processo encontram-se, de maneira articulada, três processos interdependentes que são responsáveis pelas radicais mudanças ocorridas. Trata-se da reestruturação produtiva, da mundialização do capital e da ideologia neoliberal⁴.

O primeiro destes elementos marca esta dinâmica, por apresentar uma produção flexível e descentralizada, em oposição ao modelo anterior que se caracterizava por uma produção rígida e verticalizada. Trata-se da substituição do modelo fordista pelo “toyotismo (ou ohnismo, de ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota), [...] [que] é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45 [...]” (ANTUNES, 2009, p. 56).

Neste novo modelo de organização do trabalho a esfera da produção passa a operar por meio da fragmentação e da dispersão nas diferentes etapas da produção. Neste sentido, um dos resultados mais visíveis diz respeito à terceirização, a qual se torna estrutural.

Os resultados para a classe trabalhadora relacionam-se a perda de “todos os referenciais materiais que lhe permitiam perceber-se como classe social e lutar como tal, enfraquecendo-se ao se dispersar nas pequenas unidades terceirizadas espalhadas pelo planeta” (CHAUI, 2011, p. 319-320).

Outro rebatimento sobre o trabalho diz respeito à troca do pleno e regular emprego pelo labor pautado na subcontratação, no contrato temporário e parcial, o que acaba rebatendo nos salários, de forma a sempre forçá-los para baixo, e na formação do exército industrial de

⁴ Segundo Netto e Braz (2012), o neoliberalismo é um conjunto ideológico, profundamente conservador, que compreende uma concepção de homem possessivo, competitivo e calculista; uma concepção superficial de liberdade atrelada a liberdade de mercado; e uma concepção de sociedade tida como meio para o alcance de objetivos individuais, fundada na ideia de desigualdade social necessária.

reserva⁵. Em outras palavras, o mercado passa a operar por exclusão e não por inclusão, almejando a formação do excedente de trabalhadores e não mais a inclusão da totalidade da sociedade.

Nesta fase, o desemprego torna-se estrutural deixando de ser visualizado como resultado de uma crise conjuntural ou como acidente. Os resultados passam a ser visualizados no aumento da pobreza, na perda de solidariedade entre o operariado e na perda de poder e desmobilização dos sindicatos.

Na mesma medida, os trabalhadores passam a ser assolados por um forte índice de insegurança, insegurança esta que, segundo Behring (2008), se apresenta no mercado de trabalho, pois, o pleno emprego já não é pauta do novo modo de acumulação; no emprego, frente as formas inconstantes de contratação; na renda, em decorrência de sua deterioração, da flexibilização dos salários alinhado a pobreza e a queda nos gastos sociais; na representação do trabalho pela quebra do poder sindical; e na contratação do trabalho pela presença cada vez mais forte do dualismo mercadológico.

Os trabalhadores, nesta lógica, passam a ser responsáveis por sua própria subsistência, o que ocorre atrelado a um movimento de qualificação e intelectualização da mão de obra frente à desqualificação e desespecialização da maioria do proletariado. O mercado passa a requerer um operariado qualificado e intelectualizado de modo a dificultar a entrada dos trabalhadores sem estes requisitos – e esta é a ideia que se pretende introduzir para justificar a não possibilidade de empregabilidade de toda a população, a seletividade, a baixa salarial e a inversão de responsabilidades, além de sujeitar parcela dos trabalhadores ao conformismo na medida em que passam a se sentirem culpados por suas condições.

Este movimento de reestruturação do mercado de trabalho dá vida a flexibilização.

Este modelo

Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] 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", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 1992, p. 140).

⁵ Termo utilizado por Karl Marx em sua crítica da economia política para designar a força de trabalho que excede as necessidades do mercado, mas que é funcional para o processo de acumulação capitalista.

Portanto, a acumulação flexível se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, como também na flexibilidade dos mercados de trabalho e nos padrões de consumo e produtos.

Como efeito, ao flexibilizar as relações e modos de produção, é provocada uma forte destituição de direitos, pois, este modelo de acumulação permite o rebaixamento de salários, bem como a contratação instável de trabalhadores, de modo a fornecer ao mercado a admissão de uma massa que pode ser demitida a qualquer momento sem muitos custos, ou custo algum ao capital.

Ao lado da reestruturação produtiva, desenvolve-se a mundialização do capital, compreendida como “uma nova configuração do capitalismo mundial e dos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação”. (CHESNAIS, 1996, p. 13).

Este processo apresenta como elemento de predominância o investimento externo direto (IED), o qual se constitui como um investimento em empresas que operam fora da economia do investidor, requisitando uma instituição matriz e outra filial, geridos pelos oligopólios mundiais. Para tanto, coadunam elementos como a mutação tecnológica e a instituição de políticas fortemente influenciadas pelo neoliberalismo, isto é, políticas desregulamentadoras e privatizantes (BEHRING, 2008).

No âmbito da globalização desenvolve-se uma enorme mudança em relação às esferas produtiva e financeira. As operações financeiras passam por um movimento de ampliação em detrimento de operações que envolvem intermediários financeiros, de modo que a esfera financeira tornou-se um campo de extração de mais-valia⁶ assegurada pelas taxas de juros. As operações daí derivadas possuem uma aparente autonomia sobre a esfera da produção⁷, o que se alinha ao capital fictício, o qual se nutre de transferências a serem realizadas futuramente ou anteriormente.

O mercado mundial, neste âmbito, passa a instituir-se como um campo de extrema competitividade, caracterizado pela concentração de ofertas relativas a alta tecnologia e produção em escala, sendo que sua capacidade de investimento se interliga diretamente as transnacionais.

⁶ A mais-valia é um termo cunhado por Karl Marx para designar a diferença final de uma mercadoria em relação ao valor dos meios de produção e o valor da força de trabalho, que em geral o primeiro é superior a estes últimos e constitui a base do lucro do capitalista e, conseqüentemente, a base da exploração capitalista.

⁷ Yamamoto (2010) sustenta a tese na qual existe uma falácia acerca da independência das operações financeiras com relação a esfera da produção. Para a autora a esfera das finanças não cria valor por si só, ela se alimenta da riqueza gerada pelo investimento capitalista na produção e por meio da mobilização da força de trabalho em seu âmbito. As operações financeiras aparecem fetichizadas, o que acaba encobrindo seu funcionamento, bem como a dominação do capital transnacional e dos investidores financeiros em um processo apadrinhado pelos países nacionais.

Disto resulta uma estrita socialização da tecnologia e do desenvolvimento, principalmente entre países periféricos e de capitalismo central, fato que se expressa primordialmente na divisão entre países de primeiro e terceiro mundo. Mais: dentro dos países pode-se visualizar um primeiro e um terceiro mundo a depender dos investimentos e de sua localização, como também há uma promoção destas desigualdades, sendo consideradas de suma importância para efetivação deste movimento (BEHRING, 2008).

Ocorre então uma disputa entre os países do terceiro mundo para constituírem-se como um cenário propício a tais investimentos. Para tanto, operam diversas liberalizações e desregulamentações, sobretudo em relação à força de trabalho no sentido de rebaixá-la, já que as decisões de localização são tomadas com base em maior demanda, custo da força de trabalho e confronto com seus rivais. Os países passam a operar com vistas a se tornarem campo de excelente atratividade, oferecendo todas as possibilidades possíveis para efetivação do capital estrangeiro.

Neste sentido,

A distinção entre países de primeiro e terceiro mundo tende a ser substituída pela existência, em cada país, de uma divisão entre bolsões de riqueza absoluta e de miséria absoluta, isto é, a polarização de classes aparece como polarização entre a opulência absoluta e a indigência absoluta (CHAUI, 2011, p. 322)

Com esta direção, os Estados nacionais, já operando com grande restrição e comandados pelos organismos internacionais, passam a objetivar fortes privatizações relativas a entrega de amplas infraestruturas relativas aos serviços públicos, com clara direção do neoliberalismo.

As operações dos Estados nacionais em prol do capital são aguçadas, principalmente, na década de oitenta quando ocorre o encontro “entre os organismos internacionais de Bretton Woods (FMI, Bird, Banco Mundial), os funcionários do governo americano e economistas e governantes latino-americanos para avaliarem as reformas da América Latina” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 210) com vistas a instaurar o capital financeiro.

Esta reunião ficou conhecida como consenso de Washington, tendo como resultados uma cartilha neoliberal contendo uma série de recomendações a serem efetivadas para concessão de novos créditos, elemento de essencial importância para países periféricos, dada as suas condições de devedores.

Desta forma, a mundialização configura um processo desigual, contraditório e

assimétrico, polarizado pela revolução tecnológica e pelos ideais neoliberais, os quais endossam-no por visar o afastamento de todos os obstáculos que possam impedir a circulação de mercadorias e dinheiro.

O neoliberalismo, enquanto instrumento ideológico para massificação da lógica capitalista, nasceu em 1944 na obra de Friedrich Von Hayek denominada “Os caminhos da servidão”. Ele traz como premissas para a acumulação capitalista um novo redirecionamento do Estado em relação à sociedade civil, com fortes implicações para a democracia e o ambiente intelectual, bem como para as políticas públicas e propõe um perfil diferenciado para as políticas econômicas e industriais efetivadas pelos Estados nacionais (CHAUI, 1997).

De acordo com o modelo neoliberal o Estado deveria ter como principal meta a estabilidade monetária, de maneira a conter os gastos sociais e restabelecer o exército industrial de reserva para que se pudesse quebrar o poder e a influência dos sindicatos; que pudesse quebrar o poder dos movimentos operários, com o intuito de regular o dinheiro público e cortar gastos direcionados a esfera econômica e social; que não intervisse na economia, como outrora fizera, e deixasse o mercado agir livremente; bem como, operasse uma reforma fiscal para reduzir os impostos sobre o capital e suas fortunas e, direcioná-la para a renda individual, além de realizar e incentivar investimentos na esfera privada (BEHRING, 2008).

A liberdade mercadológica torna-se fundamental frente aos objetivos neoliberais e as mudanças a que aspirava. O funcionamento livre do mercado, na concepção neoliberal, traria uma distribuição racional dos recursos e uma melhor utilização dos fatores produtivos, beneficiando a coletividade.

Para dar cabo de tal liberdade foi materializada a ultrapassagem das fronteiras nacionais tornando desnecessária a figura dos Estados nacionais. Com isto ocorre uma redução de seus espaços e da eficácia das políticas sociais implementadas por eles, pois, os Estados nacionais passam a constituir um entrave para a acumulação capitalista. Assim, ocorre um processo de reestruturação do Estado em prol do capital e contra a classe trabalhadora.

Com tais mudanças, o Estado não deverá intervir na economia ou na esfera social, se não para reforçar os interesses do capital. Suas atividades se restringem a

cobrir o custo de algumas infraestruturas (sobre as quais não há interesse de investimento privado), aplicar incentivos fiscais, garantir escoamentos suficientes e institucionalizar processos de liberalização e desregulamentação em nome da competitividade (BEHRING, 2008, p. 59).

O Estado, agora capturado pela lógica do capitalismo em sua fase atual, torna-se, nos dizeres de Netto (2011, p. 26), “o ‘comitê executivo’ da burguesia monopolista – opera para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e a valorização do capital monopolista”.

Em suma, as mudanças deveriam se materializar através da “abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação anti-greve e vasto programa de privatização” (CHAUI, 2011, p. 313).

A conjugação da reestruturação produtiva, da globalização e do neoliberalismo em um mesmo decurso temporal foi, portanto, a saída vitoriosa do capitalismo em relação a crise do modelo keynesiano-fordista. Estes elementos foram responsáveis por conseguir neutralizar, frente ao embate de classes, as contradições do modo de produção capitalista, de modo a direcionar o fundo público – objeto da luta entre as classes já que constitui o valor criado socialmente na forma de impostos e contribuições – para a maximização de sua acumulação.

O rebatimento desta reestruturação se expressa, principalmente, sobre os direitos sociais, os quais passam por uma ressignificação, isto é, a sua compreensão se dissolve e em seu lugar se colocam serviços privados, funcionando de acordo com a lógica do mercado. Com esta mudança de concepção ocorre uma desresponsabilização por parte do Estado, alinhado a um desfinanciamento das políticas sociais, as quais passam a ter como função primordial o exercício da preservação e do controle da força de trabalho (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

As políticas sociais passam, então, a apresentarem-se com as seguintes características: são paternalistas, seletivas e seu acesso deve ocorrer pela via mercadológica. O agravamento destas particularidades se dá com o corte dos gastos sociais e a deterioração dos serviços públicos em um amplo movimento de mercantilização, transformando-as em campos de negócio.

Este perfil atribuído às políticas sociais pelo ideário neoliberal corresponde ao trinômio articulado da privatização, descentralização e focalização, transformando as possibilidades redistributivas e preventivas, que proporcionavam uma melhoria na qualidade de vida das classes subalternas, em alternativas limitadas.

Em suma, o cenário que se apresenta a partir dos anos 70 é caracterizado pela perda de identidades dos direitos sociais e a concepção de cidadania se restringe; há uma reestruturação produtiva marcada pela revolução tecnológica e pela mundialização do capital trazendo como

novos traços para este âmbito a mercantilização da legislação trabalhista e da força de trabalho, havendo uma flexibilização e, portanto, uma desproteção; o desemprego torna-se estrutural, a classe trabalhadora juntamente com o sindicalismo são desmobilizados, e os Estados nacionais perdem poder e autonomia dando lugar às exigências dos organismos internacionais; e, por fim, o Estado passa por uma contrarreforma⁸, denominação dada pela existência de

[...] uma forte evocação do passado no pensamento neoliberal, bem como um aspecto realmente regressivo quando da implementação de seu receituário, na medida em que são observadas as condições de vida e de trabalho das minorias, bem como as condições de participação política (BEHRING, 2008, p. 58)

Este traço é caracterizado pelo redirecionamento dado em relação aos interesses do capital. Ocorre uma menor intervenção na economia acompanhada da implementação de ajustes, medidas e ações em prol da acumulação capitalista e abandono de gastos públicos com as classes subalternas.

Entretanto, os impactos e consequências da crise, bem como as características inerentes a este novo modelo de acumulação não se efetivam igualmente em todos os países, estando condicionados as particularidades históricas de desenvolvimento e inserção na economia mundial.

Neste sentido, a análise do desenvolvimento neoliberal em países que não comportaram tal progresso de maneira cêntrica merece uma devida atenção. O Brasil, enquanto país periférico desenvolve tais mediações de maneira diferenciada, como se verá no próximo item.

2.2 O neoliberalismo à brasileira: breve contextualização.

Como foi sinalizado linhas atrás, a importância de um exame acerca das condições históricas, políticas, sociais e econômicas de países periféricos é imprescindível para desvelar as medidas adotadas no decorrer de seu desenvolvimento e as tendências futuras. É na análise

⁸ Termo utilizado por Behring para tratar do movimento de remodelação do Estado em prol da burguesia no âmbito da vigência do neoliberalismo. Trata-se de um termo que designa o movimento de regressão dado pelas reformulações, as quais não podem ser denominadas de reformas já que não portam qualquer avanço.

totalizante do movimento da sociedade que se pode perceber os elementos de mudança e de continuidade no âmbito da contrarreforma do Estado apresentada no cenário contemporâneo.

Nesta mesma direção, Karl Marx (1978, p. 17) em importante ensaio sobre o processo de tomada de poder de Napoleão, na França em 1852, profere algumas reflexões que são instigantes e retomam o movimento da história e o papel dos homens. Segundo ele

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas sim nas condições diretamente determinadas ou herdadas do passado. A tradição de todas as gerações mortas pesa inexoravelmente no cérebro dos vivos.

Neste sentido, o movimento atual para ser apreendido necessita de revisitações ao passado com o intuito de se apreender os elementos necessários a sua compreensão. Em relação ao Brasil, país periférico, a consolidação capitalista atual se encontra impregnada de diversas características oriundas de sua formação social, as quais mantiveram e mantém intrínseca relação com os movimentos internacionais.

A priori, um dos traços mais significativos da formação social brasileira, reconhecido por autores célebres da contemporaneidade, tais como Florestan Fernandes, Caio Prado Jr e Nelson Werneck Sodré,   a coloniza o. Este elemento foi desembocado nos países da periferia por um movimento forte de expansão marítima, requisitada pelo desenvolvimento mercantilista, em curso nos países centrais.

As propriedades relativas ao desenvolvimento da produ o que resultam no modo de produ o mercantil⁹ não cabem nos moldes deste trabalho, mas   importante destacar o trilhar do desenvolvimento das forças produtivas que se iniciam, segundo Sodré (2002), com as comunidades primitivas que se dissolvem e dão lugar ao escravismo, o qual, por sua vez, d  lugar ao colonato e este engendra o feudalismo. Com a queda dos feudos há, então, o surgimento do sistema mercantil.

Estes apontamentos se fazem necessários na medida em que   delineada a distância temporal entre os acontecimentos internacionais e a dinâmica do país, pois, enquanto em nível

⁹ O modo de produ o mercantil já se fazia presente, mesmo que de forma mínima, durante o escravismo e o feudalismo. Nestes períodos ele era uma produ o mercantil simples e, portanto, possuía como características o fato de apresentar trabalho pessoal, não indicar rela o de explora o, sua destina o relacionava-se a um mercado local e o produtor leva ao mercado a sua mercadoria para troca-la por dinheiro e, por conseguinte, adquirir outra mercadoria. Na produ o mercantil capitalista, apresentada no lapso temporal correspondente a coloniza o do Brasil, a produ o direta não acontece pelo proprietário, os meios de produ o pertencentes a este são utilizadas pelo trabalhador contratado, há a presença da explora o do trabalho e o capitalista leva o dinheiro ao mercado para adquirir uma mercadoria que ira vender para conseguir um dinheiro acrescido. Neste processo o dinheiro acrescido   originado na esfera da produ o (NETTO; BRAZ, 2012).

internacional já está materializado o modo de produção mercantil, no Brasil se dará o processo de colonização.

A colonização se dá atrelada a produção do açúcar, o qual havia se tornado uma grande especiaria de uso geral em nível internacional. As terras brasileiras se mostraram propícias ao cultivo da cana de açúcar e, portanto, dariam margem ao desenvolvimento de Portugal, seu colonizador.

Neste sentido, este elemento possibilitou, durante longo tempo, a acumulação primária do capital nos países cêntricos. Esta consistia em um intrincado e complexo movimento de articulação entre o mercado mundial e a economia brasileira, donde resultava a demarcação de uma economia que vivia e se organizava para fora, evidenciando um claro movimento de dependência.

Entretanto, para que se alcançassem os objetivos mercantis da colonização era necessário ir além

[...] das simples feitorias, com um reduzido pessoal incumbido apenas do negócio, sua administração e defesa armada; era preciso ampliar essas bases, criar um povoamento capaz de abastecer e manter as feitorias que se fundassem e organizar a produção dos gêneros que interessassem ao seu comércio (PRADO JR, 2011, p. 21).

O povoamento torna-se um problema a ser enfrentado pelos colonizadores, sobretudo nos países da América por apresentarem condições naturais divergentes das referentes ao habitat natural dos colonizadores. A resposta dada foi à emigração de colonos europeus que subsistiu até a adoção da mão de obra escrava.

Com a introdução do escravismo, os colonizadores conseguem articular a exploração de terras virgens, como a brasileira, ao trabalho recrutado de raças consideradas inferiores sobre as quais exerciam controle. O caráter empresarial mercantil se apresenta de forma aprimorada, mas sem perder sua essência.

Neste sentido o escravismo constituiu a base da produção capitalista durante um largo espaço temporal, vindo a mudar somente com o desenvolvimento econômico e social do capitalismo central, o qual passava a requisitar um modo de produção pautado no mercado.

Isto só foi possível porque o trabalho assalariado se mostrou menos oneroso que o escravo. E mais:

a escravidão bloqueava tanto uma maior divisão técnica do trabalho, quanto

a especialização do escravo, por que era próprio de sua condição que se mantivesse. A produtividade do trabalhador assalariado, mesmo admitindo idênticas técnicas, utilização da capacidade produtiva e preços, haveria de ser muito maior, o que acrescentaria o diferencial de custos. Finalmente, o fosso aumentaria devido às despesas com o trabalho de vigilância (MELLO, 2009, p. 61).

Ademais, a substituição do trabalho escravo pelo assalariado seria um imperativo frente a independência do Brasil, instaurada em 1822 . O trabalho escravo representava uma anomalia diante dos ideais liberais que influenciaram o movimento de independência, e isto acabava por acentuar a crise do poder oligárquico-escravista.

O fim do escravismo posto nos moldes deste lapso temporal não ocorreu de forma imediata e muito menos sem sequelas. Deste processo resultaram fortes implicações para a formação do trabalho livre no capitalismo à brasileira, das quais, segundo Florestan Fernandes (2006, p. 228) pode-se aferir que o trabalho assalariado “nasce fadado a articular-se, estrutural e dinamicamente, ao clima de mandonismo, do paternalismo e do conformismo, imposto pela sociedade existente, como se o trabalho livre fosse um desdobramento e uma prolongação do trabalho escravo”.

Por fim, mas sem esgotar os elementos que propiciam a emergência do capitalismo no Brasil, tem-se a independência, anteriormente mencionada. Esta apresenta um cariz inovador perante a colonização e decorre da imposição de diversos limites estruturais internos ao estatuto colonial e a efetivação de mudanças no contexto socioeconômico e político que abarcava o país. Com ela o poder passa a se organizar a partir de dentro, diferenciando-se de seu modo de organização anterior, no qual deveria ser organizada de fora para dentro.

Este traço significou uma revolução social em dois ângulos correlatos, quais sejam: “como marco histórico definitivo do fim da ‘era colonial’; como ponto de referência para a ‘época da sociedade nacional’, que com ela se inaugura” (FERNANDES, 2006, p. 49).

Entretanto, ao lado destes traços revolucionários advindos do liberalismo operante nos países de capitalismo central, coexistiam elementos extremamente conservadores tais como a escravidão que ainda persistia e a dominação patrimonialista.

Na realidade, os ideais liberais foram solapados pelas elites nativas, passando assim a objetivar duas funções primordiais para o contexto. São eles:

De um lado, preencheu a função de dar forma e conteúdo as manifestações igualitárias diretamente emanadas da reação contra o “esbulho colonial”. [...] De outro lado, desempenhando a função de restringir, de modo aceitável para a dignidade das elites nativas ou nação como um todo, as relações de

dependência que continuariam a vigorar na vinculação do Brasil com o mercado externo e as grandes potências da época (FERNANDES, 2006, p. 52-53).

Destas funções resultavam, em um primeiro momento, a instituição de equidade no sentido de atribuir uma emancipação das classes dominantes, isto é, há a manutenção do status a que estavam acostumadas, sem a incorporação das massas; e, em um segundo momento, a visão de soberania do país, como se existisse um consentimento, uma interdependência e vantagens na subalternidade do país frente à especialização econômica internacional.

Desta feita, se instaurou no Brasil um liberalismo que não se efetivava na realidade, mas permanecia em representação, de modo a contribuir para com a coesão social e a dominação das elites.

Com todos estes elementos, estavam postas as bases para a concretização do poder burguês, em um processo que se particulariza por uma transição lenta e gradativa, com a presença de fortes adaptações, o que significa afirmar que não houve uma quebra definitiva com o antigo modelo de produção, mas sim uma série de adaptações. Além disso, há a requisição da intervenção estatal para reger os interesses particulares da burguesia, já que a mesma não convergiu para instituições próprias e sim para o âmbito do Estado.

A despeito das políticas sociais, nesta passagem para o capitalismo, pode-se concluir que foram inseridas de forma incipiente, com grandes dificuldades para sua implementação e sob pressão dos trabalhadores, já que os direitos sociais não eram pauta do liberalismo no Brasil. Segue marcada ainda pela forte incongruência entre as leis e sua efetivação na realidade.

Este quadro irá ganhar novos contornos com a crise mundial de 1929-1932, a qual afeta diretamente a economia brasileira eminentemente agroexportadora e os resultados principais recaem sobre a quebra da hegemonia cafeeira, sobre o impulso ao setor industrial e sobre a ascensão de outras oligarquias não ligadas ao café, tendo a frente Getúlio Vargas com a ditadura do Estado Novo e a instauração do processo de modernização conservadora (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

É um momento importante também pela presença marcante do movimento operário e por conquistas no âmbito trabalhista, principalmente com a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e com a Constituição Federal de 1937, a qual demarcava a necessidade de reconhecimento da classe trabalhadora pelo Estado. Este movimento representa a introdução efetiva da política social no país, entretanto, com características relativas à fragmentação e ao

corporativismo.

O período compreendido entre os anos 1943 e 1945 serão de ocaso da ditadura instaurada por Vargas, que acaba culminando em sua queda. Sua decadência pode ser explicada,

[...] sobretudo, pelo esgotamento do regime e por sua incapacidade de coordenar as frações burguesas, mais diferenciadas e heterogêneas após o processo de modernização conservadora [...], bem como a nova situação dos “de baixo”, os trabalhadores do campo e da cidade e suas lutas (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 109).

A partir de então, o país passa a viver sob forte instabilidade política, com a sucessão momentânea de governantes, e sob pressão de projetos oriundos dos diversos segmentos da burguesia, que neste período se encontra dispersa e fragmentada, e da classe trabalhadora. Além disso, o país já está passando por uma fase de urbanização e industrialização mais pesadas, apesar de ainda persistirem os traços da produção agrário-exportadora.

Este cenário instável e repleto de disputas é aguçado com a sucessão de Juscelino Kubitschek, eleito por voto direto em 1955. Seu governo apresenta uma estratégia desenvolvimentista¹⁰ como resposta para os problemas do país, da qual o plano de metas¹¹, que se propunha a objetivar o crescimento brasileiro de 50 anos em cinco, era a representação principal.

Neste período crescem as tensões no campo, em decorrência da inexistência de uma reforma agrária efetiva, como também entre as camadas médias urbanas, dentre as quais se destacam os estudantes universitários com suas reivindicações pela ampliação do ensino superior (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Após o fim do governo de Juscelino Kubitschek, que durou 5 anos, a instabilidade política e a crise de hegemonia de projetos nacionais seguem até 1964 quando ocorre o golpe militar, o qual vigorou por 20 anos. Este golpe, nos dizeres de Netto, foi um processo que transcendia as fronteiras nacionais, pois,

movendo-se na moldura de uma substancial alteração na divisão

¹⁰ O governo de Juscelino Kubitschek ficou conhecido como desenvolvimentista por concentrar fortes investimentos na produção de energia, na indústria de base e no transporte, afim de reforçar o capitalismo no país.

¹¹ Com a implementação deste plano o governo passou a investir na indústria e na abertura para o mercado estrangeiro, entretanto, seus objetivos se tornaram inviáveis para a economia brasileira, o que acabou agravando e perpetuando a dependência do país em relação ao capital internacional.

internacional capitalista do trabalho, os centros imperialistas, sob o hegemonismo norte-americano, patrocinaram, especialmente no curso dos anos sessenta, uma contra-revolução preventiva em escala planetária (com rebatimentos principais no chamado Terceiro Mundo, onde se desenvolviam, diversamente, amplos movimentos de libertação nacional e social). (NETTO, 2011, p. 16)

E sua materialização tinha como objetivos a adequação dos padrões de desenvolvimento nacionais ao quadro de inter-relacionamento econômico capitalista; refrear todos os movimentos que podiam ser catalisados para a revolução e o socialismo; e imobilizar os indivíduos que apresentassem resistência a reinserção do país ao capitalismo de forma mais subalterna (NETTO, 2011).

Estes objetivos puderam, dentro da dinâmica brasileira, se concretizar, mas foram comportadas pelas características nacionais da formação social brasileira. Assim, em que pese o impulsionamento do golpe ter emergido por força de movimentos endógenos aos processos internacionais de fortalecimento do capital, o significado do golpe deve ser atrelado à particularidade do país.

Para Netto (2011), o significado do golpe de 1964 reside na resposta dada a “crise da forma da dominação burguesa no Brasil”. Ele afirma que as contradições oriundas da industrialização pesada – a qual supunha padrões de acumulação, alinhadas ao veio democrático instaurados na época, com requisições democráticas, populares e nacionais –, colocavam em cheque a hegemonia burguesa.

Desta feita, à burguesia restavam duas alternativas, a saber:

um rearranjo para assegurar a continuidade daquele desenvolvimento, inflitando as bases da sua associação com o imperialismo, pela via da manutenção das liberdades políticas fundamentais ou um novo pacto com o capital monopolista internacional (nomeadamente o norte-americano), cujas exigências chocavam-se com posições tornadas possíveis exatamente pelo jogo democrático (NETTO, 2011, p. 26).

A burguesia optou pelo segundo, pois, se escolhesse o primeiro teria que passar por traumatismos econômicos e haveria de concorrer com outros projetos societários na liderança da sociedade (NETTO, 2011).

Em outras palavras, a classe dominante, em vias de perder o domínio, optou por um regime que não comprometesse sua hegemonia, mas que também significava a opção pela antidemocracia, em um processo no qual se aprofundavam os traços mais negativos da sociedade, quais sejam, a heteronomia, a exclusão, as decisões pelo alto, etc.

Neste sentido, é marca indelével da ditadura a reedição da modernização conservadora¹², a qual complexifica e aprofunda as relações sociais capitalistas, passando a responder as expressões da “questão social”¹³ com um “mix de repressão e assistência, tendo em vista manter sob controle as forças do trabalho que despontavam” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 136).

A classe dominante, em meio às tensões que advém da relação entre capital e trabalho – vale-se enfatizar que as perdas para os trabalhadores são imensas –, responde pela via da expansão e modernização das políticas sociais. Há a objetivação do fortalecimento dos interesses do capital imperialista e nativo, com a centralização e concentração em todas as esferas e com o incentivo ao latifúndio, ao passo em que, como forma de legitimação, a burguesia decide ceder alguns direitos sociais, em detrimento da ausência de direitos civis e políticos da classe trabalhadora.

Ocorre, então, o impulsionamento das políticas públicas, na medida em que, como herança do período ditatorial, se abre espaço para as políticas privadas de saúde, previdência e educação. Mas, mesmo com a ampliação das políticas sociais, ainda é gritante o grosso da população fora da abrangência destas.

É importante salientar que, esta expansão dos direitos sociais se deve também a instauração, a partir de 1968, do forte e intenso crescimento brasileiro, também conhecido como “anos de ouro”, os quais mostram sinais de esgotamento por volta dos anos 1974 e será decisivo no processo de abertura para a democratização do país.

Nos últimos lustros de vigência da ditadura militar a autocracia tentou objetivar uma auto-reforma, no sentido de conquistar a sua legitimidade no poder. Para tanto, ela teria que enquadrar todo o aparelho policial-militar; liquidar todo o aparato político social que pudesse introduzir elementos contrários aos seus interesses; e, deveria conquistar alguns segmentos da sociedade (NETTO, 2011).

Esta auto-reforma não obteve viabilidade frente à ausência de representação por parte dos diversos segmentos da sociedade em relação às medidas adotadas pelo Estado; a emergência da classe trabalhadora na cena política, sobretudo, a partir das greves do ABC

¹² O termo “modernização conservadora” é utilizado por Behring e Boschetti (2011) para designar o movimento brasileiro de desenvolvimento que não rompia com os seus traços de formação social – dependência, subalternidade, exclusão de parte da população das decisões, etc.

¹³ Segundo Netto (2001) o termo “questão social” é utilizado para designar uma nova dinâmica da pobreza que se propagava e ameaçava a ordem social vigente em 1830, isto é, o termo emerge para designar a reconfiguração da pobreza frente às sociedades pré-industriais.

paulista¹⁴; e ao aprofundamento da crise dos anos gloriosos.

Com isto, o processo ditatorial abre uma transição lenta e paulatina em direção à democratização, sendo conduzida pelo alto para que não ocorressem radicalizações em relação às pretensões da classe subalterna.

Logo, os anos de 1980 são marcados por momentos de perda considerável para a esfera econômica, mas marcantes para o social por conterem fortes conquistas. É também um momento de adesão brasileira tardia ao neoliberalismo, propiciada pela crise político-econômica vivenciada neste lapso temporal, o qual passa a orientar e conduzir os passos da burguesia em um claro embate com o projeto da classe trabalhadora que se encontrava forte e renovada (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Nesta fase, ganha destaque o forte endividamento por parte do Estado que, por pressões do Fundo Monetário Internacional (FMI)¹⁵, acaba socializando tais dívidas adquiridas pelo setor privado. Daí por diante estas tendem a se tornar uma bola de neve e o país deixa de investir no social para pagar juros.

Esta forte disputa entre os projetos societários da classe hegemônica e da classe trabalhadora, que perpassaram a formação social do país, segue de forma problemática a materialização da Constituição de 1988. Por um lado, foram conquistados diversos direitos para a classe trabalhadora, sobretudo, no que se refere aos direitos sociais, tendo como exemplo a Seguridade Social. Por outro lado, a burguesia conseguiu manter algumas prerrogativas tais como a manutenção de vantagens do executivo e a militarização do poder.

Os desdobramentos que seguiram a Constituição irão refletir claramente estes traços, sendo polarizados efetivamente pelos ideais neoliberais. Este movimento pôde ser visualizado nas disputas eleitorais dos anos noventa e no discurso midiático proferido na época, o qual enfatizava a necessidade de objetivação de uma série de medidas frente à incapacidade do Estado. Estas medidas eram o resultado do consenso de Washington e tinham como principal documento, na dinâmica brasileira, o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE/MARE) de 1995, sobre direção do Ministro Bresser Pereira (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

A disputa de projetos societários se desfez com a ascensão de Collor a presidência, o qual colocou em prática as medidas direcionadas para o mercado que implicavam no

¹⁴ As greves do ABC Paulista, assim denominada por constituir a área industrial da região metropolitana de São Paulo – Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul –, foram um marco na revolução do operariado por terem sido o primeiro movimento de greve geral de uma categoria após a paralisação de 1968 em Contagem (MG).

¹⁵ O Fundo Monetário Internacional é uma organização supranacional criada em 1944 (mil novecentos e quarenta e quatro) pela conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos. Sua principal função é realizar empréstimos aos países membros que necessitarem, tendo estes que objetivarem, em troca, várias medidas e ajustes neoliberais.

enxugamento do Estado. Após o impeachment de Collor, seu sucessor, Itamar Franco, continua com a agenda de reformas, as quais são alavancadas por Fernando Henrique Cardoso, que consegue se eleger por dois mandatos consecutivos em decorrência da instituição do plano real¹⁶ (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Desta forma, a partir dos anos noventa, a efetivação dos ideais neoliberais são postos em prática, tendo como resultado um rol de elementos que comportam uma maximização de lucros para o capital e uma mudança negativa na qualidade de vida da classe trabalhadora.

O primeiro traço a ser percebido nesta dinâmica diz respeito à flexibilização das relações de trabalho e da forte guinada ideológica para legitimá-la, com a adequação do país a competitividade e a atratividade do capital estrangeiro. Como recurso para saída da crise, o capital utiliza-se da diminuição dos custos de produção, materializado através de uma parca regulação do Estado, pela flexibilização dos contratos de trabalho e pela diminuição de encargos sociais.

O resultado mais claro deste processo encontra-se no desemprego que se torna estrutural. Frente a esta problemática o capital utiliza-se de forte apelo ideológico para não aguçar a insatisfação da classe subalterna: consiste em justificar tal situação pela alegação de falta de profissionalização, inaptidão e até pela ociosidade, como se a culpa fosse, inteiramente, dos trabalhadores. Além disso, com esta medida, “muitos sindicatos tornaram-se partícipes do projeto do governo, abdicando da luta coletiva contra o capital e sua expressão contemporânea, o neoliberalismo” (BEHRING, 2008, p. 227), o que acaba enfraquecendo a luta do operariado.

Nesta lógica, o trabalhador torna-se responsável por sua sorte no mercado, mercado este que se encontra cada vez mais instável, sem regulamentação suficiente e com fortes propensões à informalidade, diante do desemprego e do exército industrial de reserva.

Aliadas a estas medidas, se encontram as privatizações, as quais, na dinâmica brasileira, são responsáveis por conceder diversos patrimônios públicos para o capital privado, além de fornecer diversos subsídios para a permanência do capital.

O Estado passa a intervir de maneira a flexibilizar os meios de entrada de transnacionais que encontram um solo fértil: as riquezas do país são entregues abaixo do valor de mercado, ao lado de isenções fiscais e reestruturação patrimonial¹⁷. Daí resultam uma

¹⁶ O plano real foi um plano econômico que visava a redução e o controle da inflação. As linhas de ação deste plano foram a redução dos gastos públicos, o aumento de impostos, a instituição de uma nova moeda forte e a redução dos impostos de importação, dentre outras.

¹⁷ De acordo com Behring (2008) o processo de reestruturação patrimonial consiste na transferência, a baixo custo, de bens nacionais para o capital estrangeiro. No lustro dos anos 1990, diversas foram as privatizações de

desnacionalização do Estado enlaçada a medidas de rebaixamento e flexibilização dos custos relacionados ao trabalho, forte desemprego e concentração de renda ao invés da redistribuição de renda, desenvolvimento econômico e maior empregabilidade defendidos pelo Estado para legitimar tal ação (BEHRING, 2008).

Por outro lado, espraia-se, ideologicamente, a noção “de que o setor público caracteriza-se, por princípio, em qualquer circunstância, como ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, o único a possuir uma “racionalidade” e uma “vocação” capazes de levar ao crescimento” (SOARES, 2009, p. 40).

A partir deste pressuposto, começa um movimento para sucatear as instituições públicas em favor das privadas, aprofundando a dualidade entre o público e o privado semeado na ditadura. O Estado passa a garantir políticas sociais seletivas, descentralizadas e privatizadas, de modo a ofertar serviços para aqueles que podem e para os que não podem pagar. A noção de coletivo e universal é substituída pela noção de individualidade, de modo a desqualifica-las em relação às respostas dadas a “questão social” (BEHRING, 2008).

Desta forma, as políticas deixam de ser responsabilidade exclusiva do Estado, o qual passa a garantir serviços focalizados na pobreza enquanto transforma as políticas de saúde, previdência e educação – a título de exemplo –, em setores de serviço. Ocorre ainda o desfinanciamento destas políticas por meio de diversos mecanismos que desvinculam receitas para pagamento de juros da dívida pública e investimentos em ajustes fiscais que oneram a classe trabalhadora em prol da concentração de riquezas sem taxações.

O Brasil adentra na fase do capitalismo dos monopólios, ou capitalismo contemporâneo, sob o signo do velho e do novo. Velho, por comportar elementos conservadores como as decisões pelo alto, a falta de efetivação das leis na realidade e a dependência (FERNANDES, 2006). Novo, por comportar as medidas para efetivação dos ideais neoliberais.

Frente a este cenário nada favorável aos direitos sociais, entretanto, surge a possibilidade de mudança, com a ascensão à presidência de Luís Inácio Lula da Silva, eleito em 2003 após três derrotas consecutivas. As expectativas nutridas foram quebradas, pois, o presidente continuou com as políticas econômicas e com o plano de governo apoiado no

empresas nacionais que continham a capacidade de realizar o desenvolvimento nacional a partir de dentro, como foi o caso da Vale do Rio doce – maior produtora de minério do mundo –, a qual comportava reservas impressionantes que, segundo Tavares (1999, p. 149 *apud* BEHRING, 2008), eram da ordem de “41,5 bilhões de toneladas de minério de ferro, 678 milhões de toneladas de bauxita, 994 milhões de toneladas de cobre, 72 milhões de toneladas de manganês, e 250 toneladas de ouro, às quais se agregam 600 mil hectares de florestas comerciais”. Ao ser privatizada ela operou um corte de seis mil postos de trabalho no país, o que, alinhada as isenções de ICMS (imposto sobre circulação de mercadorias e serviços), reforçou a negatividade para o país em relação as privatizações.

neoliberalismo, adotado pelos governantes anteriores.

Suas ações aprofundaram as medidas neoliberais, com o aumento das privatizações; a redução dos investimentos públicos; a manutenção da Desvinculação de Receitas da União (DRU), enquanto instrumento para retirada de financiamento das políticas sociais; o aprofundamento da reconfiguração do ensino superior, tido como serviço público não estatal etc. No entanto, apesar de aprofundar os projetos da classe hegemônica, ele conseguiu se reeleger no país através do investimento em políticas neodesenvolvimentistas¹⁸.

Sua sucessora, Dilma Rousseff, eleita em 2010, também prossegue com a efetivação da agenda neoliberal, mas não consegue articular as demandas da classe trabalhadora com os interesses da burguesia. A referida presidenta sofreu um impeachment em 2015, momento no qual seu sucessor Michel Temer assume a presidência e vem prometendo aprofundar ainda mais tais medidas.

Uma de suas primeiras providências nesta direção diz respeito à aprovação do projeto de emenda constitucional nº 55 que congela os gastos públicos por vinte anos. Esta medida significará a falta de investimento nas já oneradas políticas sociais por um curso temporal exorbitante.

Outras ações, como a reforma da previdência, a aprovação da lei de terceirização e a reforma política também são pautas do presidente e significam a restrição de direitos sociais conseguidos a duras penas, tornando este cenário ainda mais crítico. A partir destas ações, pode-se perceber que a burguesia brasileira está em clara sintonia com a dinâmica capitalista internacional, a fim de valorizar o capital.

O Estado, neste sentido, têm se feito presente como um Estado mínimo para a classe trabalhadora e máximo para o capital ao operar a desregulamentação das relações trabalhistas no campo jurídico e a sua flexibilidade na prática, a destituição de diversos direitos desta classe e a facilidade dada ao capital internacional (NETTO, 1996).

Aos trabalhadores, estas transformações vêm custando, em primeiro lugar, os seus empregos; o rebaixamento salarial daqueles que conseguiram se manter nos empregos; e um forte ataque aos sistemas públicos de previdência social. Vale ressaltar que, todo este movimento se materializa no Brasil sem a existência de um Welfare State; sem uma real efetividade em relação aos direitos sociais; e sem “gorduras” nos gastos sociais (NETTO, 1996).

¹⁸ O neodesenvolvimentismo emerge face ao colapso do neoliberalismo, isto é, face a incapacidade deste sistema em responder as demandas de distribuição de renda, crescimento econômico e equidade social. Neste sentido, as políticas adotadas visam diminuir o desemprego e possibilitar o consumo das massas (CASTELO, 2012).

Este cenário é extremamente preocupante, sobretudo para os direitos sociais que, na realidade brasileira, devem ser pensados pelo ângulo da conquista árdua frente à subalternidade, a exclusão social e as decisões arbitrárias que comandam o país, dificultando estas conquistas.

Um olhar especial deve, portanto, ser lançado às novas iniciativas do Estado que incidem sobre a classe trabalhadora, sobretudo, no que se refere às políticas sociais. E, é neste sentido, que o próximo item trará um panorama da situação da política educacional, com um enfoque para as universidades públicas, como também objetivará um esboço dos impactos do redirecionamento desta política para os trabalhadores docentes.

1. A CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR: apontamentos acerca dos desafios contemporâneos à efetivação do labor docente.

A reestruturação do ensino superior e a precarização do trabalho docente vem se operando no conjunto das medidas impostas no âmbito da contrarreforma do Estado, portanto, é marcada pelos traços que determinam a revitalização do capital frente a crise de 1970. No Brasil ela se opera de acordo com as condições historicamente determinadas e no decurso temporal tardio decorrente da posição periférica do país na dinâmica capitalista.

Assim, este capítulo problematiza a contrarreforma que está se operando na universidade pública contemporânea brasileira e, sobretudo, os principais efeitos que recaem sobre o trabalho docente.

3.1 A universidade brasileira: aspectos históricos e político-econômicos

O cenário contemporâneo não tem se apresentado favorável à efetivação dos direitos sociais, seguindo claramente os preceitos neoliberais que, para a sua acumulação, designou uma série de contrarreformas, dentre as quais se destaca o desmonte da esfera educativa, sobretudo, a de nível superior.

A educação superior passa por uma reestruturação desde os anos 1990¹⁹ no governo de Collor (1990-1992), o qual retardou este processo por não conseguir liderar a aglutinação das forças políticas em efervescência, e se aprofunda nos governos de Itamar Franco (1992-1995), com a instauração do plano real sob a liderança de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), então ministro, e logo depois presidente por dois mandatos, bem como na vigência dos governos seguintes.

É importante delinear nestas reflexões que houve um ingrediente essencial para a efetivação desta reconfiguração da universidade. Trata-se da substituição do conceito

¹⁹ Antes desta reestruturação das universidades houve outra de grande relevância para a constituição do ensino superior tal qual se faz presente atualmente. Trata-se da reforma de 1968, na qual se registram mudanças como o vestibular unificado, a introdução de ciclos básicos e a introdução do sistema departamental (FÁVERO, 2006), alinhadas a ampliação do número de vagas no ensino superior a partir do incentivo a iniciativa privada, a qual, segundo Mendonça (2000, p. 148) constituiu “um sistema dual, formado, por um lado, pelas universidades, principalmente públicas, e, por outro, por um sem-número de instituições isoladas que não se diferenciam das primeiras por um critério de especialização mas, na prática, pela qualidade do ensino oferecido”. Vale-se ressaltar que esta reforma foi objetivada para atender as demandas do mercado de trabalho que na época vivia um processo de industrialização pesada e que, portanto, funcionavam como centros de profissionalização.

constitucional de direitos sociais pelo de “serviços sociais e científicos”. Este movimento traz duas linhas de significância, quais sejam: “a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado” (CHAUI, 2003, p.6).

A concretização desta contrarreforma efetivou-se através de leis, medidas provisórias e decretos. O primeiro marco legal representativo de tal direção foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9.394/1996, a qual trouxe a subordinação dos objetivos universitários interligada às demandas do mercado, além de vincular a autonomia universitária à autogestão financeira.

Emblemático, porém, se fará o ano de 2004, já na vigência do governo de Luís Inácio Lula da Silva, com o surgimento de uma gama de medidas para a operacionalização dos objetivos do grande capital. Ocorre uma grande expansão do ensino superior no país, de modo a possibilitar a massificação da entrada de jovens de baixa renda em cursos de nível superior, considerado, em outrora, um privilégio das elites.

Entretanto, esta entrada acontece sob o signo do privado e do público, no qual se sobressai o primeiro. Coadunando com esta afirmativa Amaral (2009, p. 324), em estudo sobre o crescimento das IES's públicas no país, diz que “no período FHC (1995-2002) o crescimento foi de 52% e no período LULA (2003-2007), foi de 18%”. Já o crescimento do setor privado, embora tenha caído do governo de FHC para o de Lula, ainda atingiu um percentual de 50%, o que exemplifica o impulsionamento do setor privado em detrimento do público.

Desta forma, se evidencia uma problemática já pontada por Chauí (1999), qual seja, a divisão do ensino, entre aquele destinado aos pobres e aquele destinado a elite, o que se reflete na escolha dos cursos e dos centros formativos. Além disto, há um forte movimento de privatização das universidades públicas, institucionalizados por meio da reestruturação interna destas e do financiamento de instituições privadas.

Nesta direção, o primeiro elemento a ser introduzido é o Decreto nº 5.205, que regulamenta “as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas” (LIMA, 2009, p. 02). Este concretiza a ideia de autogestão financeira em um processo no qual a universidade deve estabelecer parcerias com empresas privadas em busca de financiamento. O estabelecimento de tais relações torna-se imperativo na medida em que o Estado tende a cortar subsídios financeiros necessários a sua manutenção e é estabelecida uma relação

intrínseca da autonomia com o cumprimento dos pressupostos apresentados no contrato de gestão.

A autonomia da universidade, nestes termos, pode ser compreendida como o

[...] gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem “autonomia” para “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas. (CHAUI, 1999, p. 1-2)

Esta parceria das universidades com as empresas, segundo Souto (2008, p. 18) “será desastrosa, pois em parte nenhuma do mundo, a pesquisa universitária tem como fonte importante de financiamento as empresas”. A adoção desta política poderá significar a descaracterização das universidades como centros de formação crítica dos cidadãos, para tornar-se uma mera organização prestadora de serviços públicos.

Como objetivação da parceria público-privada (PPP) são implementados a Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973/2004; o Programa Universidade para Todos (ProUni²⁰) – Lei Nº 11.096/2005; e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES²¹) – Lei Nº 10.260/2001.

A lei de inovação tecnológica surge como forma de regulamentar um processo de busca por novos conhecimentos desencadeada a partir dos anos de 1990, em decorrência da adoção da noção de sociedade do conhecimento aferida ao século XXI, alinhada, concomitantemente, à revolução científico-tecnológica. Portanto, não se trata de um processo recente, mas de um aperfeiçoamento dado pelo governo lulista a este dispositivo.

No Brasil, por sua condição dependente, a inovação tecnológica não se dá atrelada à produção de conhecimento tecnológico e por isso as atividades desenvolvidas são secundarizadas, tornando a objetivação das inovações realizáveis dentro das universidades, muito embora fujam aos objetivos desta.

As consequências advindas desta introdução equivocada no âmbito universitário desencadeia uma série de consequências que a remetem ao campo do mercado. Isto se dá em decorrência da troca realizada entre as empresas privadas e as universidades, na qual a primeira fornece subsídios e a segunda oferta serviços de inovação tecnológica. Nesta lógica,

²⁰ O Prouni é um programa do ministério da educação criado em 2004. Ele concede bolsas de estudos parciais e integrais (50% e 100%) em instituições privadas para cursos sequenciais e para a graduação. Podem requisitá-lo estudantes brasileiros que não possuem diploma de nível superior.

²¹ O Fies é um programa destinado a financiar as mensalidades de cursos de graduação de estudantes matriculados em instituições superiores. Se destina a abarcar a população de baixa renda.

as universidades tornam-se “espaços de adequação tecnológica, de prestação de serviços, de ajustes em processos e serviços – atividades que não podem ser conceituadas como próprias das universidades” (ANDES, 2004, p. 46).

Esta incompatibilidade colocada pela Lei de inovação tecnológica fica explícita, sobretudo, quando da colocação da pesquisa e do desenvolvimento como alvo primordial desta, ao invés do desenvolvimento da produção de conhecimentos típicos de uma universidade. Por conseguinte, é colocada a universidade a objetivação do “processo de fetichização de mercadorias, algo que em todo o mundo capitalista é feito pelas próprias empresas” (SOUTO, 2008, p. 18).

Não obstante, outro traço que se faz presente nas universidades com a implementação da Lei de inovação tecnológica – e não somente a partir dela – diz respeito à flexibilização das relações de trabalho. Segundo Chauí (1999, p. 02) esta flexibilização pode ser entendida por meio da efetivação de quatro linhas de ação, a saber:

- 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por “contratos flexíveis”, isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas “outras fontes de financiamento”, que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemática nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre “social” e “empresarial”); 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos.

Neste sentido, as linhas de atuação postas em prática com a Lei de inovação se expressam, principalmente, na introdução da ideia de professor empreendedor, no redirecionamento das verbas que não permitem a contratação de outros docentes e profissionais, além de permitir a contratação de pessoal pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), entre outras formas de contratação temporária precarizadas.

A despeito do redirecionamento do trabalho docente imposta por esta normativa – e este parece ser o mais emblemático dos elementos –, sua materialização se dá com a implementação do caráter empreendedor do professor. De acordo com os artigos 9º e 10º da Lei em tela, será ofertado ao docente que se envolver na prestação dos serviços, proventos em forma de “adicionais variáveis” e “bolsa de estímulo a inovação”.

A coroação do caráter empreendedor do docente se fará, contudo, no artigo 14º, no

qual se permite o afastamento da instituição para dedicação aos serviços, sendo-lhe assegurado o vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, progressão funcional e os benefícios da seguridade social. O professor, nesta lógica, pode tornar-se um empreendedor e o Estado assegura esta possibilidade, de modo que as universidades passam a não poder contratar outros profissionais, docentes e investir em projetos de pesquisa com estes recursos. Neste sentido, ocorre uma privatização interna dos recursos.

Outro dado relevante diz respeito à impossibilidade de revelação de qualquer dado relativo aos serviços desenvolvidos, o que se estende a professores, alunos e demais envolvidos – artigo 13. Este fator denota a colocação de uma mordaza dentro da instituição, indo de encontro com os preceitos éticos da pesquisa, pois, “a apropriação privada do conhecimento e seu uso para fins lucrativos não se inscreve no campo ético” (ANDES, 2004, p. 49).

Ademais, a universidade ficará com uma pequena fatia dos recursos ofertados na contrapartida dos serviços, o que não é significativo, uma vez que esta utiliza, na objetivação destes serviços, seus próprios meios materiais.

A despeito da subordinação a que é submetida, não restam dúvidas quanto ao elemento fulcral: a pesquisa deve ser prestada de acordo com os interesses daquele que está comprando os serviços. Desta feita, as pesquisas devem estar relacionadas com interesses do capital, de modo a relegar as pesquisas básicas, as pesquisas na área humana e social, enfim, todas aquelas fora dos interesses capitalistas.

Na mesma direção, estão o ProUni e o Fies. Estes dispositivos se situam no campo da instituição de políticas afirmativas ao passo em que possibilitam a inclusão de indivíduos de baixa renda ao ensino superior. Entretanto, essas políticas se dão de maneira focalizada e não garantem a inserção, em tal nível de ensino, de todos os indivíduos que se situam nesta classe social. Logo, a universalidade deste direito não é garantida nas condições em que se desenvolve.

Por outro lado, estas políticas vêm garantindo a diluição das fronteiras entre o público e o privado na medida em que ambos os setores passam a fazer parte do mesmo sistema, e, portanto, a possuírem o mesmo direito, qual seja, o de receber recursos do Estado.

As instituições privadas, ao aderirem a essas políticas, tendem a objetivar a abertura de cursos sequenciais, aligeirados e à distância, o que tem se tornado preocupante, pois, são cursos sem a menor coerência e consistência internas quando comparados aos cursos presenciais que não passarão pela flexibilização imposta pelos organismos internacionais.

Estas instituições passam a receber recursos que equivalem a compra de vagas no mercado educacional, o que é justificado pelo preceito constitucional do artigo 213 da Constituição Cidadã, no qual os recursos públicos podem ser destinados ao campo privado desde que apliquem seus recursos em educação, comprovem finalidade não lucrativa, etc.

Além disso, como forma de alavancar esta esfera, ocorre uma grande desoneração em relação à tributação. Atualmente, são executadas diversas isenções fiscais nas instituições privadas tendo como justificativa que estas isenções não são significativas. Porém, isto não é comprovado já que

apenas as filantrópicas consomem R\$ 839,7 milhões ao ano. É dinheiro que o Estado deixa de arrecadar: R\$ 634 milhões em contribuições previdenciárias ao INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) e mais R\$ 205,7 milhões em tributos recolhidos pela Receita Federal. A este montante, é preciso somar as isenções das comunitárias e confessionais (ANDES, 2004, p. 56).

Neste sentido, ocorre um forte movimento de precarização das instituições públicas em detrimento das privadas, as quais são desvirtuadas e relegadas a um segundo plano. Os investimentos objetivados no setor privado deveriam ser direcionados para as universidades, de forma a melhorar o ensino, fortalecer o tripé ensino-pesquisa-extensão e ampliar o número de vagas. Mas, o que se materializa é a perda de centralidade do setor público, acarretando a heteronomia cultural, científica e tecnológica do país.

Nestes termos, ambos os programas surgem como mecanismos para desvirtuar as instituições públicas, diluir as fronteiras entre o público e o privado, impulsionar a esfera mercantil, onerar as instituições públicas e desonerar as instituições privadas.

Estes traços significam, o fornecimento das bases legais para oneração da universidade pública em favor das instituições privadas, a precarização do trabalho docente, a flexibilização dos currículos a fim de atender aos requisitos exigidos à comercialização imediata, e realizam uma gama de isenções fiscais com o intuito de objetivar uma privatização interna e facilitar o desenvolvimento do empresariado da educação dando-lhes a possibilidade de executarem serviços educacionais.

Um detalhe importante nesta liberação diz respeito a não obrigatoriedade da oferta de educação superior pautada no ensino, pesquisa e extensão contrariando o artigo 207²² da Constituição Federal de 1988.

²² O artigo 207 da constituição afirma que as universidades devem obedecer ao principio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Desta forma, a diversificação de instituições que podem ofertar ensino superior no Brasil e a flexibilização das regras para a abertura de novos cursos neste setor, alinhada a concessão de bolsas de estudos para os alunos de baixa renda a juros baixos, bem como o ProUni, têm sido decisivos para a mercantilização do sistema educacional superior.

Os exemplos mais contundentes da expansão do mercado educacional dizem respeito ao número exorbitante de instituições privadas em detrimento das públicas. Segundo dados do censo da educação superior de 2016, executado pelo INEP, no país, 87,7% das instituições de educação superior são privadas. Das 2.407 instituições de ensino superior (IES), 2.111 são privadas e 296 são públicas. Em relação ao número de matrículas as IES privadas têm uma participação de 75,3% (6.058.623) no total de matrículas de graduação. A rede pública participa com 24,7% (1.990.078), segundo informações da mesma fonte (INEP/MEC, 2016).

Com base nestes dados, pode-se aferir que as instituições privadas foram bastante alavancadas nos últimos tempos, o que justifica o surgimento de oligopólios educacionais de nível superior que passam, inclusive, a investir na bolsa de valores (CHAVES, 2010). Trata-se de grandes instituições que objetivam fusões por meio da troca e venda, passando a ser denominadas de universidades corporativas.

Vale ressaltar que, boa parte do lucro aferido por estes oligopólios advém do investimento de organizações internacionais que visualizam nestas instituições um mercado propício ao aumento de seus lucros. Como resultado deste processo

a educação é transformada num grande “negócio” a ser comercializado no mercado capitalista e os estudantes, em clientes-consumidores, disputados por instituições privadas de ensino superior que reproduzem, em seu interior, relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora (CHAVES, 2010, p. 496).

Outro fator preponderante neste contexto é a expansão de cursos à distância²³, sobretudo, a partir da criação da universidade aberta do Brasil. O capital, ao se expandir na educação, vem procurando nichos de valorização e a modalidade de educação à distância constitui um campo bastante lucrativo, tendo em vista que garante lucratividade rápida e exige baixo investimento.

Esta modalidade de ensino tornou-se preocupante na contemporaneidade por apresentar sérias fragilidades referentes às relações trabalhistas, pois, passa a contratar

²³ Apesar de a educação a distância ganhar grande folego a partir dos anos 2000 ela já estava prevista no artigo 80 da LDB.

docentes por meio de regimes de trabalho frágeis e precários, como também pela precarização no âmbito da formação de profissionais.

Este tipo de ensino apresenta deficiências na supervisão de estágio; no conteúdo formativo, baseado em leitura manualesca e superficial; bem como na contratação de profissionais somente para a atividade de supervisão, o que acaba não efetivando sua atividade e o inserindo de forma superficial no campo, além de interferir na avaliação crítica dos futuros profissionais e da falta de contato coletivo, o que impulsiona o individualismo (CFESS, 2014).

Neste sentido, pode-se aferir que a educação a distância é

[...] massificada, de caráter mercantil, sem prever condições de trabalho docente que possibilitem a realização do ensino, da pesquisa e da extensão de forma indissociável. [...] compõe tal lógica e permite, por meio da massificação do ensino, o atendimento tanto dos interesses do mercado, de lucratividade, quanto dos interesses governamentais de ampliar as estatísticas educacionais sem o devido aporte de recursos. (CFESS, 2014, p. 34)

A educação à distância, não oferece os suportes necessários para uma formação profissional qualificada e compromissada com a sociedade, formando, pelo contrário, profissionais que são estratégicos para a ordem vigente. Assim, este tipo de ensino “destaca-se pelo seu papel na disseminação ideológica da sociabilidade colaboracionista, através da formação de intelectuais colaboradores e empreendedores, sob a ótica do capital” (PERREIRA, 2009, p. 4) Além disso, este tipo de ensino passa a substituir o ensino gratuito, laico e de qualidade, proporcionado pelos cursos presenciais das universidades públicas.

A flexibilização dos currículos, o estímulo ao setor privado e o repasse de verbas públicas às instituições privadas são coroadas com a objetivação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) – Lei nº 10.861/2004. Este mecanismo emerge como uma especialização concentrada dos mecanismos do governo para controlar as universidades públicas, como parte constitutiva da reforma da educação superior.

Os governos que ergueram-se a partir da década de 1990 centraram suas forças na instituição de mecanismos capazes de exercerem forte controle sob as instituições. Os primeiros mecanismos, instituídos na vigência do governo de FHC foram o “Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENC/provão), além da criação de comissões para avaliação da oferta de cursos e de ensino” (ANDES, 2004, p. 59). No governo de Lula da Silva houve a

centralização deste controle, expresso no Sinaes.

Este último é responsável pela condução do processo de avaliação, que tem como pilares de sustentação a avaliação do desempenho dos estudantes, a avaliação das instituições e dos cursos. É responsável pelo credenciamento que indica quais as instituições a fazerem jus às verbas públicas, além de, através do ENADE²⁴, estabelecer um sistema punitivo e premiador, já que as instituições nas quais os estudantes obtiverem uma maior nota será a beneficiária, deixando de lado as que não alcançarem um patamar alto.

Vale ressaltar que, os critérios utilizados nas avaliações, sejam elas internas ou externas, são baseadas em pressupostos meramente tecnicistas, de forma a não priorizar a qualidade do ensino. Os resultados destas avaliações são ranqueados e, no geral, beneficiam o empresariado da educação, pois, em tese, são consideradas mais produtivistas por apresentarem os resultados esperados pelo Estado.

O Sinaes introduz um modelo de avaliação produtivista e punitiva ao passo em que negligencia as realidades locais e regionais de cada instituição e exige uma lógica produtivista dos docentes. Estes são avaliados a partir de um controle de sua produtividade intelectual, desconsiderando as particularidades de seus ambientes de trabalho (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017).

Neste sentido, o sistema em questão fornece o suporte para impulsionar a competitividade inerente ao mercado, ao mesmo tempo em que contribui com a constituição da universidade enquanto “organização social”. Este novo tipo de entidade se caracteriza por práticas sociais orientadas por sua instrumentalidade, isto é, suas ações, balizadas pela noção de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios, devem alcançar seus objetivos particulares.

Estes traços a colocam no patamar da individualidade, tendo como referência ela mesma, diferentemente da “instituição social”, a qual tem como princípio a sociedade, o que significa afirmar que, aquela tende a melhorar para competir com instituições que estabeleceram os mesmos objetivos particulares (CHAUI, 2003).

Desta forma, “não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, o que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato” (CHAUI, 2003, p.6).

²⁴ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. Tiago Leandro da Cruz Neto, um dos coordenadores do Grupo de Trabalho de Política Educacional do ANDES-SN, em nota publicada pelo ANDES-SN, diz que: “Criticamos o Enade porque ele tem um caráter punitivo, desconsidera contextos sociais e regionais, e porque sua nota é utilizada pelas empresas da educação para publicidade e, inclusive, para justificar aumento de mensalidades” (ANDES, 2014)

Por fim, mas não esgotando os elementos que suscitam a contrarreforma do ensino superior no Brasil e a precarização do labor docente, tem-se a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Banco de Professor-Equivalente.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais surge como uma renovação do programa Universidade Nova. Este último emergiu no segundo semestre de 2006 em resposta a um movimento contra o modelo vigente de universidade e tinha como base vários diagnósticos e análises pautados em dados estatísticos referentes à evasão e as vagas nas instituições públicas. É importante frisar que o caráter das pesquisas realizadas desconsideravam questões peculiares como mudanças de curso, transferências, dentre outras.

Em fins de 2006 e início de 2007 começa a circular, em ambiente restrito, o documento com o nome de REUNI, seguidamente discutido com diversas entidades, e em abril de 2007 sai a versão final do documento materializado no Decreto nº 6.096.

Nos artigos 1º e 2º ele traz seus objetivos, suas metas e suas diretrizes, os quais podem ser sintetizados nas seguintes linhas de ação:

aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. (LIMA; PERREIRA, 2009, P. 10)

Todos estes requisitos devem ou deveriam, de acordo com os termos do decreto, ser efetivados em cinco anos e contarão com uma parca verba avaliada em não mais de 20% do ordenamento destinado as IFES.

Trata-se, na verdade, de um rol de propostas ilusionistas e sedutoras que tendem a reprimir a autonomia universitária ao instituir a adequação da universidade aos termos, metas e prazos do contrato de gestão e ao condicionar o cumprimento destes elementos ao recebimento das verbas.

Por outro lado, a universidade tende a dissolver a dimensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, já que o REUNI preconiza o ensino e relega a extensão e a pesquisa. O movimento objetivado nas instituições públicas, atualmente, volta-se para a

formação de centros de excelência, voltados para a inovação tecnológica, e para a formação de instituições direcionadas para o ensino. Vale ressaltar que, o ensino preconizado é aquele destinado a atender as demandas do mercado e não o voltado para a formação de profissionais críticos (LÉDA; MANCEBO, 2008).

Em suma,

o processo de reforma em curso para as IFES implica, por um lado, regredir ou, no mínimo, congelar, o nível científico e técnico da universidade brasileira, sucateando-a e precarizando-a, no geral e, por outro, manter e ampliar os centros de excelência, em determinadas áreas específicas, de acordo com os interesses do capital financeiro, como as relativas a commodities, por exemplo, para o desenvolvimento de tecnologia de cana, de minérios, petróleo, biocombustível, dentre outros (LÉDA; MANCEBO, 2008, p. 55).

Um elemento relevante neste contexto diz respeito à formação profissional. Esta é dimensionada através da flexibilização dos currículos em um processo que traz a implementação dos bacharelados interdisciplinares (BI), com o intuito de generalizar a formação universitária, antecedendo a graduação e a pós-graduação. Este sistema introduz e, ao mesmo tempo, encobre o seu caráter de exclusão, pois haverá uma seleção para escolher aqueles que passaram para o segundo ciclo – que é a graduação –, e institui a noção de concorrência entre os alunos do primeiro ciclo (ANDES, 2007).

A meta de 90% de conclusão dos cursos de graduação é, indubitavelmente, um instrumento para impulsionar esta ressignificação da formação na medida em que não prioriza a qualidade, mas tão somente o número de aprovações, de modo a auxiliar na flexibilização dos currículos. Será, portanto, uma formação aligeirada, precarizada e direcionada para o mercado.

Outro fator que incide sobre esta formação precarizada é a instituição de uma verba muito pequena para as universidades, as quais tendem a aumentar o número de alunos por turma, não podendo oferecer pesquisa e extensão, passando a operar com a mesma estrutura física e, com praticamente o mesmo número de docentes.

Esse movimento acena para a concretização do congelamento dos recursos das instituições, ao passo em que, estas, terão uma verba ínfima para atender a um número sempre crescente de estudantes, com uma infinidade de necessidades que ultrapassam o mero ensino.

Além disso, o aumento da razão do número de estudantes por professor de 18 para 1 sem a contratação recíproca de profissionais, tanto docentes, quanto técnicos administrativos,

denotam a inviabilidade do programa dentro dos moldes da universidade laica, gratuita e de qualidade. A imposição desta meta trará como desdobramento a formação de quadros de docentes polivalentes com dedicação, quase que exclusiva, ao ensino, o que acaba se contrapondo ao tripé universitário do ensino, da pesquisa e da extensão (ANDES, 2007).

Por outro, o governo de Lula da Silva apresentou a portaria interministerial MEC/MPOG nº 22/07. Esta normativa institui o banco de professores-equivalente, que corresponde ao total de professores de 3º grau efetivos e substitutos em exercício na universidade, expressando-se na unidade professor-equivalente (ANDES, 2007). Para chegar a tal unidade, o governo toma como referência a equivalência salarial entre um professor substituto e um efetivo, atribuindo um fator diferenciado para sua condição de trabalho.

Tal medida serve para alavancar o fosso entre o trabalho do professor efetivo, dedicado à pesquisa, a extensão e a sala de aula, enquanto o professor substituto limita-se a este último elemento (ANDES, 2007). Além disso, impede a realização de concursos públicos e aprofunda o processo de precarização do trabalho.

Neste sentido, o banco de professores-equivalente é um instrumento utilizado pelo Estado para forçar uma produtividade institucional, em detrimento da qualidade acadêmica, bem como servirá para precarizar as universidades na medida em que torna débeis as condições de trabalho, não só dos docentes, mas de todo o quadro de profissionais das instituições.

Em síntese, o REUNI alavanca internamente o processo de precarização das universidades, tanto no que se refere à estrutura física, quanto no concernente à formação profissional e ao trabalho docente. Sua lógica enaltece uma formação despida de qualidade acadêmico-crítica e incita uma socialização direcionada unicamente para o mercado, o que é auxiliado pela introdução do banco de professores-equivalente. Este consiste, indiscutivelmente, em um mecanismo reforçador da lógica mercantil e produtivista do REUNI no desmonte das universidades.

A partir do exposto pode-se concluir que, a reestruturação da universidade pública contemporânea sofre um ataque da ofensiva do capital por meio de vetores que se efetivam interna e externamente.

A maioria deles afeta diretamente a educação pública, laica e de qualidade, almejada pela sociedade; a formação profissional; e, sobretudo, o trabalho docente com o intuito de tornar este campo em efetivo nicho lucrativo. E é acerca dos desafios postos por este cenário à efetivação do trabalho docente que tratará o próximo item.

3.2 O trabalho docente no neoliberalismo: considerações críticas

O trabalhador docente, como apontado no decorrer deste trabalho, constitui peça fundamental na operacionalização da valorização do capital no âmbito do sistema educacional, seja ele privado ou público. Neste novo contexto de reestruturação produtiva, de globalização e flexibilização são introduzidas medidas a fim de adequar o professor às finalidades lucrativas do mercado.

Desta forma, são impostas uma série de mudanças que requerem dos docentes capacidade de ajustar sua didática às exigências da sociedade contemporânea, do aluno, do conhecimento, dos meios de comunicação e dos universos culturais; introduzem diversas e inéditas exigências educacionais relacionadas às habilidades comunicacionais e domínio da linguagem informacional de modo a relacionar as aulas com as mídias e multimídias; e exigem a acumulação de várias competências como o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e saber agir na sala de aula (LIBÂNEO, 1999).

Trata-se de um rol de ações que, para além de serem demasiadamente numerosas, devem se efetivar dentro dos padrões instituídos com o gerencialismo²⁵, quais sejam, a eficácia e a eficiência, dentre outras, e de acordo com novas estratégias de financiamento (OLIVEIRA, 2004). Isto significa que o labor docente se objetiva sob condições mínimas e na maioria das vezes de forma precária, com falta de materiais necessários à efetivação de seu trabalho, sem infraestrutura, com número reduzido de professores, sob relações trabalhistas temporárias e instáveis, sem verbas para pesquisa e extensão, etc.

Na verdade o que ocorre no cenário contemporâneo é a acentuação de um processo nada recente. Durante todo o decurso de institucionalização da profissão docente, tal qual conhecemos hoje, houve movimentos para desqualificá-la e adaptá-la as exigências da classe dominante.

Sua gênese se dá em plena idade média sob a direção da igreja católica, a qual ditava o que seria ensinado e como seria ensinado. Não havia qualquer menção à especialização para poder lecionar, cabendo a qualquer leigo ou religioso, que tivesse o dom ou a vocação, repassar os conhecimentos. Além disso, as atividades relacionadas com o ensino deveriam se dar de forma subsidiária ou secundária e não encaradas como um ofício (NÓVOA, 2003).

A docência, nesta perspectiva, deveria estar atrelada essencialmente a vocação e,

²⁵ O gerencialismo é uma forma de gestão pública que traz diversos elementos e técnicas administrativas do setor privado para o público. Ele tenta transformar o usuário do serviço público em cliente.

portanto, não deveria requerer proventos monetários em troca, fator que é utilizado atualmente, nos discursos, como justificativa para o rebaixamento salarial dos professores.

Destarte, estes docentes ligados a igreja católica, no seio das congregações docentes, passaram a ter uma participação mais ativa no campo educacional e a desenvolver um sistema normativo e um corpo de saberes, passando então a dedicar mais tempo para as atividades que outrora eram tratadas como secundárias. Assim, o trabalho docente torna-se assunto de especialistas que passam a dispende mais tempo e energia em tais atividades. Estas transformações extravasam o campo meramente religioso, abrangendo o conjunto dos indivíduos que se dedicavam ao ensino (NÓVOA, 2003).

Inicia-se com isto o processo de estatização da docência, no qual se desenvolve a profissionalização docente. O Estado passa a intervir com o intuito de homogeneizar, unificar e hierarquizar, em nível nacional, todos os grupos daí derivados. As primeiras preocupações derivadas no decurso deste movimento foi organizar a categoria docente a partir de regras uniformes para selecionar e nomear novos professores, tendo em vista que as situações educativas do antigo regime não atendiam aos interesses políticos e sociais da classe dominante. Os resultados deste movimento, para os trabalhadores docentes, podem ser condensados no trato com um corpo profissional com independência e autonomia frente aos párocos.

No entanto, a estatização do ensino significou apenas a substituição do controle exercido sobre o ensino, pois não condensou mudanças significativas nos valores, nas motivações e nas normas que orientaram a docência em sua gênese. O professor ainda se assemelhava em muito a figura de um padre.

Outro elemento de grande relevância para a constituição da profissionalização docente neste processo diz respeito à criação de uma licença concedida pelo Estado. Ela consiste em um instrumento cuja função reside na concessão de uma autorização para poder lecionar com base no atendimento de determinados critérios (idoneidade moral, idade, habilitações, etc.).

Segundo Nóvoa (2003, p. 17) este é um momento decisivo para a profissionalização docente “uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente.”.

Decisivo, para a carreira docente, será o século XIX no qual há um desenvolvimento da escolarização que se impõe como uma esperança a ascensão social de diversas camadas da população. O professor torna-se elemento essencial e com isto gera as condições para a valorização das suas funções, como também de seu estatuto sócio profissional.

Como resultado das reivindicações advindas desta fase tem-se a criação das escolas

normais, instituídas como centros específicos para formação dos docentes. De acordo com Nóvoa (2003, p. 18) estas instituições

[...] ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de sua cultura profissional.

As escolas normais representaram uma grande conquista e foi uma etapa decisiva na profissionalização docente por permitir a consolidação da imagem e do estatuto dos professores.

Entretanto, seu estatuto passa por um percurso difícil por volta da segunda metade do século XIX. Ele se torna ambíguo por fixar neste período uma imagem intermediária dos professores. Nos dizeres de Nóvoa (2003, p. 18) estes indivíduos fixam-se em situações variadas:

não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc.

Este dualismo é acentuado com a entrada de mulheres no magistério. Com o desenvolvimento do capitalismo houve uma crescente saída dos homens – que agora buscavam outras formações e trabalhos nas indústrias – e, com o advento da expansão do ensino, o qual demandava a contratação de mais professores, flexibilizou-se os requisitos para a emergência no ensino, foi possível, então a emersão das mulheres na docência não permitida até outrora.

Além disso, “os atributos femininos, tidos como naturais para a alfabetização e socialização infantil, atribuindo à mulher o papel de regeneradora moral da sociedade” (SIMIÃO, 2006, p. 42) foram percebidos como essenciais para a manutenção do ensino que atende aos interesses da classe dominante. A feminização da docência foi um fator de desvalorização, por condensar a condição subalterna das mulheres frente à sociedade daquela época.

Estes fatores tendem a reforçar uma indefinição do estatuto e a provocar um isolamento social dos professores, tendo como resultado inesperado a organização coletiva destes em associações, correspondendo à tomada de consciência dos interesses da docência como um grupo. Segundo Nóvoa (2003), os docentes conseguem alcançar grande prestígio com base em sua organização, chegando mesmo aos seus anos dourados na década de vinte do século XX.

Logicamente que, a profissionalização docente não se paralisou nos anos de 1920 e muito menos deixou de se mobilizar e lutar nesta época. A luta foi contínua nos anos seguintes e houve muitas modificações na profissão, mas os objetivos destas reflexões não se restringem a percorrer o processo de formação e institucionalização da docência, eles residem na delimitação e apontamento dos elementos principais que perpassam a gênese profissional, a fim de demonstrar que o cenário contemporâneo ainda suporta traços antigos nunca superados.

A partir destes pressupostos, pode-se aferir, de forma sintética, que a profissão herdou três elementos da sua constituição, quais sejam: os baixos salários decorrentes da relação com a vocação e da introdução de mecanismos que desvalorizavam a profissão; regulações externas e internas por parte do Estado de maneira a interferir diretamente na prática docente; e o enfraquecimento da imagem do professor perante a sociedade.

Todos estes elementos são aprofundados negativamente pelo capital, sobretudo a partir dos anos de 1970, constituindo aquilo que no debate acadêmico desenvolvido no período convencionou denominar de desprofissionalização.

A profissionalidade pode ser entendida como o conjunto de habilidades, conhecimentos, competências e experiências sociais reconhecidas para o exercício de função ou cargo (MASETTO; GAETA, 2013), isto é, a profissionalidade se relaciona a tudo o que envolve o exercício de determinada profissão.

A desprofissionalização tende a ser o inverso desta, podendo ser entendida como “mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou de transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou manuais” (RODRIGUES, 2002, p. 71).

Estes elementos trazidos pelo capital, inerentes a precarização do labor docente, formam uma mistura homogênea com outros traços deste mesmo processo e, muitas vezes, falar de um, implica falar, ao mesmo tempo, de outro. Suas marcas se situam, sobretudo, no

cotidiano dos professores, pois, está relacionada diretamente as atividades destes²⁶.

Neste novo contexto de implementação do gerencialismo, orientada pela noção de equidade social, há a requisição da participação do professor na gestão da instituição, exigindo deste um dispêndio de energia na realização da elaboração de projetos, do planejamento e discussões dos currículos e das avaliações, o que, na maioria das vezes, transcende a própria formação profissional dos indivíduos. Em outras ocasiões, esses profissionais são chamados para exercerem outros tipos de funções como as de assistente social, psicólogo, técnico administrativo, dentre outros, que acabam por descaracterizar a profissão no tocante à sua identidade (OLIVEIRA, 2004).

Outro fator de relevância, nesta dinâmica, diz respeito a um grande incremento de novas exigências para as práticas pedagógicas. Estas são de suma importância para qualquer profissional, especialmente para o professor, pois,

intervém na prática educativa dando-lhe uma orientação de sentido e criando condições organizativas e metodológicas para sua viabilização, definindo seu traço mais característico: a intencionalidade. A intencionalidade implica perguntas como: quem e por que se educa, para que objetivos se educa, quais os meios adequados de se educar. A intencionalidade é, portanto, a dimensão ética e normativa da prática educativa, pela qual todos os tipos de educadores envolvem-se moralmente no trabalho que realizam. Essa posição obriga os educadores a levarem a sério, por exemplo, o entrecruzamento entre os interesses empresariais e os interesses da maioria da população, os conteúdos culturais veiculados pelas mídias, os efeitos pedagógicos dos meios de comunicação etc. (LIBÂNEO, 1999, p. 56).

Dentre as exigências impostas destacam-se a construção dos planos de aula, planejamento das disciplinas e das aulas, habilidades comunicacionais em sala de aula para lidar com os diferentes alunos, trabalho interdisciplinar com outros professores, empenho na realização de projetos de pesquisa e extensão, habilidades administrativas, etc.

Este último item se impõe com destaque nos últimos tempos na realidade docente. Com a introdução da eficiência, eficácia, economia e consequente redução das receitas destinadas as instituições de ensino superior públicas no país. Os profissionais técnicos-

²⁶ As reformas educacionais refletem a adequação aos padrões de reprodução do capital e seguem orientadas pelo paradigma inerente a cada fase deste. As reformas que recaíram sobre a educação de 1960 tentaram adequá-la ao modo de produção fordista e ao ideário nacional-desenvolvimentista, se assentando na ideia de que a educação seria um meio para a redução das desigualdades, já as reformas dos anos de 1990 se apoiaram na equidade transformando a educação em instrumento para o controle da pobreza e formação para o mercado. Nos termos de Oliveira (2004, p. 1129) a orientação baseada na equidade social faz com que seja “um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza”.

administrativos tem tido reduzido espaço nestes centros e a consequência principal reside na delegação de boa parte das funções exercidas por estes aos professores.

De acordo com dados fornecidos anualmente pelo INEP (2004, 2010, 2016) através da sinopse estatística da educação superior pode-se perceber que, a contratação de profissionais técnico-administrativos tem diminuído ao longo dos anos. As contratações identificadas no espaço de tempo compreendido entre os anos de 2004 e 2010 ficaram na faixa de 34% (trinta e quatro por cento), enquanto que as contratações registradas no decurso temporal compreendido entre 2010 e 2016 ficaram na faixa de 22%.

Com a falta de recursos humanos para executarem tarefas administrativas cabem aos professores exercerem-nas, de forma que estes passam a dispende mais tempo em atividades como o preenchimento de formulários e impressão de documentos, sem terem a redução de outras atividades.

Um elemento que se situa entre as exigências pedagógicas impostas atualmente refere-se à introdução de mecanismos ligados às novas tecnologias da comunicação e informação. Libâneo (1999), ao explicar a relação do docente com as novas tecnologias, apresenta quatro principais questões problemáticas, quais sejam: a necessidade de introdução de um novo paradigma produtivo e a expansão da escolarização básica; o uso de tecnologias no âmbito educacional e a substituição da relação docente; os impactos deste movimento na educação e sua pouca receptividade por parte dos educadores; e o uso das tecnologias relacionadas à morte das instituições de ensino.

Portanto, com o advento da mundialização do capital, da ofensiva neoliberal e da reestruturação produtiva, a universidade foi palco da introdução do produtivismo acadêmico, o qual é incentivado pelas políticas educacionais e, sobretudo, pelo controle exercido pelo Estado sobre estas instituições. Se estabelece, desta forma, uma nova economia da educação, a qual se assenta nas inovações tecnológicas. Nela, o capital precisa de qualificação e requalificação profissional, requerendo uma expansão da escolarização geral.

Neste sentido, a expansão da educação não se dá pela via democrática, mas sim para atender aos interesses do capital. Na concepção de Libâneo (1999, p. 60) “o chamado modelo neoliberal de educação estaria subordinando alvos político-sociais (equidade, cidadania, democracia) a intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, leis de mercado, competitividade internacional)”.

Mas se os educadores se fechassem para as inovações concebidas por esta proposta acabariam por causar uma restrição social ainda maior das camadas sociais baixas. Logo, o desafio posto aos docentes reside na efetivação de uma educação emancipatória com as

demandas apresentadas na atualidade. Vale ressaltar que, o problema da expansão da educação não está em seu espraiamento, mas na sua efetivação em comum acordo com os interesses do mercado de trabalho.

Outro fator preocupante na lógica capitalista é a disseminação de uma crença na qual os meios eletrônicos podem substituir a relação entre docente e aluno. O propósito mesmo da lógica atual está na formação de sujeitos que valorizam apenas o saber fazer e não mais o saber refletir. Este fator serve ainda para descaracterizar o sentido da educação presencial e depreciar a presença física dos docentes.

Isto contribui também para que estes profissionais criem certo receio em relação às tecnologias, tendo em vista que se sentem ameaçados, com medo da desprofissionalização, de perder o emprego, de ser substituído pela máquina, etc. Na realidade, a tecnologia não deve ser encarada como um problema, mas como um novo meio para a efetivação de uma aprendizagem mais eficiente e significativa, conjuntamente com o professor.

Não obstante, as novas tecnologias vêm provocando temor ao gerarem a discussão acerca do fim dos centros educacionais. Por volta dos anos de 1970 vários autores como E. Reimer, McLuhan e P. Goodman defenderam o fim do ensino por intermédio dos centros formativos e em seu lugar tomaria forma a sociedade informacional, na qual somente seriam necessários computadores em lugar dos professores e da sala de aula (LIBÂNEO, 1999).

Entretanto, as instituições de ensino são indispensáveis por constituírem-se em um campo de desenvolvimento sociopolítico, como também para dar suporte à formação geral – desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, formação científica básica e estética – e ser um campo de síntese (LIBÂNEO, 1999).

É imprescindível salientar que, contrariamente a todas estas exigências pedagógicas, não são ofertados meios para qualificação, pois, a graduação se foca no ensino dos conteúdos e, com as modificações introduzidas na pós-graduação, sobretudo na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a educação para além da graduação se tornou produtivista.

Além disso, a formação continuada dos docentes, na maioria das vezes não é ofertada, o que dificulta ainda mais a qualificação para atender as novas demandas da sociedade. Desta forma, ao passo em que são exigidas maiores competências há um desamparo a formação didático-pedagógica destes profissionais (TORELLÓ, 2011).

Logo, o conjunto destas exigências atende perfeitamente a desprofissionalização e coadunam com o enfraquecimento da imagem do professor, o qual no exercício de suas atividades já se vê culpado pelo sucesso e insucesso dos alunos, pois, o peso da formação e do

sucesso da instituição em que atua recai sobre ele.

Concordando com esta afirmação, Libâneo (1999, p. 08) realiza a seguinte reflexão:

[...] Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajuda-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito a vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas.[...] Ora, tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores.

Outra problemática abordada no contexto de precarização e flexibilização do labor docente é a proletarização. Este termo é empregado nos debates acadêmicos para se referir ao processo no qual o professor tem seu labor assemelhado ao de um operário. Essa semelhança se dá por que eles “são destituídos dos meios de produção fora da atividade, possuem apenas a força de trabalho para ser vendida no mercado, têm o processo de trabalho normatizado pelo Estado e participam de associações e sindicatos semelhantes ao conjunto dos trabalhadores” (ALVES, 2009, p. 28).

Por mais que o trabalho fabril não tenha semelhança com o realizado pelos docentes, estes passam por processos que trazem características que os tornam proletários. A docência vem sendo perpassada nas últimas décadas por movimentos que reestruturam seu trabalho, de forma a distanciá-los deste. Vem vivenciando a introdução de um forte individualismo trazido pelas políticas educacionais, nas quais se faz presente o incentivo a uma universidade como ambiente de intensa produtividade, competitividade e empreendedorismo, tornando-se difícil a produção coletiva de conhecimentos (BRANDÃO; FERENC; BRAÚN, 2015).

São ampliadas as formas de controle exercidas pelo Estado sobre o trabalho docente, de forma a ocasionar a perda de controle sobre seu labor. Como mecanismos para operacionalizar este traço o capital lança mão de políticas orientadas por organismos internacionais, nas quais há a orientação da redução de custos da instituição, incentivo a busca de orçamentos no mercado, maior controle sobre a rotina trabalhista destes profissionais, etc.

Como exemplo desta afirmativa, temos um dos princípios apresentados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) para reformulação das políticas de formação

dos professores, nas quais orienta a adoção de técnicas para controle do trabalho através da redução de custos. Isto deve se dar pela contratação de profissionais qualificados a um custo baixo ou por meio da contratação de profissionais menos qualificados a baixo custo (OLIVEIRA, 2004).

Disto resulta a flexibilização dos contratos de trabalho, nos quais mais professores temporários são contratados em detrimento de menos contratações efetivas. Trata-se de contratos instáveis, não garantidores de direitos e a baixos custos, favoráveis a proletarização docente.

Acerca das relações de trabalho destes profissionais, Oliveira (2004, p. 1140) afirma que

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Por outro lado, ocorre uma desvalorização da profissão decorrente das mudanças nos currículos, do rebaixamento dos salários, do maior controle sobre seu trabalho exercido pelo Estado e pela introdução de novas exigências didático-pedagógicas, o que acaba se alinhando a processos de intensificação do labor.

A intensificação do trabalho docente pode ser entendida como “a ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano dos professores, ou seja, maior número de exigências para serem cumpridas em menos tempo” (BRANDÃO; FERENC; BRAÚN, 2015, p. 346).

Ela possui como características principais a condução do tempo no sentido de reduzir aquele destinado ao descanso; propõe a adoção de soluções tecnicistas para a falta de tempo para planejamento; implica a falta de tempo para qualificação; podem ser confundidos com profissionalismo; produz o incremento de diversos especialistas para dar suporte a deficiências individuais; implica uma sensação de redução de tempo para objetivar as ações que devem ser feitas, de forma a aumentar a separação entre concepção e execução, planejamento e desenvolvimento; reduz a qualidade do tempo, de maneira a materializar apenas o essencial; etc. (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

Entretanto, os processos de intensificação não são homogêneos e irão se diferenciar a depender do contexto. Em realidades mais conservadoras ela tende a aparecer sob a forma de aumento de trabalho na sala de aula, piores condições de trabalho, mais atividades a serem feitas fora da sala de aula e práticas menos criativas. Já em realidades mais modernas ela aparece como menos tempo em sala de aula, maior tempo para planejamento, melhores condições de trabalho, etc. A intensificação é introduzida com o objetivo de fabricar docentes auto-administrados, escolhedores e consumidores (HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009).

Desta forma, ela coaduna e se interliga com a precarização e com a flexibilização do trabalho docente, de maneira a tornar o professor uma peça meramente executiva para alcançar os objetivos do capital, afinal é ele quem forma toda a força de trabalho.

Acrescido a isso, os docentes, a partir da reestruturação das universidades, veem seu labor reconfigurado pela introdução do REUNI e do professor-equivalente. O primeiro, introduz o aumento do número de discentes em relação a docentes de 18 para 1, enquanto, o segundo, de forma articulada com o primeiro, permite e incentiva a contratação de professores substitutos.

Em relação à requisição da ampliação do número de estudantes por professores, pode-se aferir que, este projeto é impensável nos moldes da universidade brasileira. É impossível conceber uma ampliação de dezoito alunos por professor em universidades que operam com um número reduzido de docentes, os quais, frente à lógica de flexibilização, além de executarem tarefas administrativas, orientam estudantes de pós-graduação – que não entram na contagem – e supervisionam atividades de pesquisa e extensão (ANDES, 2007).

Vale ressaltar que, não se pode confundir a razão professor/estudante com a objetivação do atendimento de estudantes pelos docentes em sala de aula, pois, este varia em medidas exorbitantes em decorrência do número de alunos por sala de aula e de cursarem várias disciplinas.

Atualmente, o corpo docente das instituições públicas já vem sofrendo com um rol de atividades extenso, com uma carga horária que extravasa as 08 horas diárias, com a extensão das atividades para além dos muros da instituição e da semana com cinco dias, o que acaba desencadeando sérias doenças como a ansiedade, a depressão, a insônia e o cansaço, entre outras. Ao somar as atividades inerentes às regras impostas pelo REUNI haverá um agravamento deste quadro.

Afora isso, soma-se a responsabilidade que recai sobre estes profissionais em relação à formação dada e ao futuro profissional dos estudantes, os quais, nas condições expostas, tenderão a cair no insucesso.

Já o banco de professores-equivalentes, criado sob a tese do auxílio ao cumprimento das metas pétreas do REUNI, instituiu uma lógica na qual a contratação de 04 professores substitutos com jornadas de 20h praticamente equivaleria a contratação de 1 professor com dedicação integral a docência, o que propiciaria a redução de gastos no orçamento e ampliaria as matrículas nos cursos superiores.

Entretanto, este instrumento constituiria

a paulatina extinção do regime de dedicação exclusiva e, possivelmente, até da figura do professor efetivo, constituindo uma nova categoria de profissionais “flutuantes” que, limitados pelas relações de trabalho, não podem dar conta de todas as dimensões que o trabalho pedagógico e institucional-acadêmico exige (ANDES, 2007, p. 28-29).

Esta lógica é ainda mais perversa quando se avalia os ganhos ainda não relatados nesta análise para o grande capital:

Como possui vínculo transitório com a IFES, o professor substituto não pode assumir cargos administrativos, desenvolver e/ou orientar pesquisas, submeter e coordenar projetos. Tudo isso leva a um comprometimento do trabalho institucional-acadêmico como um todo, pois um número cada vez menor de professores efetivos terá que acumular essas tarefas. Além disso, é o professor substituto que, a despeito de sua precarização salarial e de trabalho, deverá assumir a responsabilidade com sua aposentadoria, pois não fará parte do quadro dos inativos, “liberando” gastos e responsabilidades futuras, por parte do governo, no que diz respeito à previdência social. (ANDES, 2007, P. 28).

Desta feita, pode-se perceber que o capital vem instituindo mecanismos internos e externos para redimensionar o trabalho docente no âmbito das universidades públicas, sejam elas pertencentes ao centro capitalista ou a periferia, a fim de objetivar a sua valorização.

A educação tornou-se um importante campo lucrativo e, para tanto, foi necessário desfigurá-la, descaracterizá-la e reestruturar o labor docente, ao passo em que se instituíam políticas que valorizavam o ensino superior privado. Esta dinâmica também se faz presente na realidade do interior, na medida em que processos como a ampliação da escolarização e da instrução superior eram necessários aos interesses da classe dominante e surgiam como requisições das classes subalternas.

Com base nesta prerrogativa, o próximo capítulo tratará das condições de trabalho do professor de nível superior na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a partir de uma pesquisa de campo com os docentes do curso de Serviço Social.

2. A PRECARIZAÇÃO DO LABOR DOCENTE NA UFCG/CAMPUS SOUSA: os resultados da pesquisa em evidência

Este capítulo pretende abordar o delineamento do percurso metodológico adotado neste trabalho, bem como algumas considerações acerca da emergência da UFCG-campus Sousa e do curso de Serviço Social na referida instituição.

Almejamos também, na construção da seção ora exposta, apresentar os resultados da pesquisa de campo, com o intuito de apreender as condições de objetivação do trabalho docente nesta instituição e, demonstrar que estas condições se encaixam nas tendências mais gerais de precarização e flexibilização impostas a estes pelo capital.

4.1 Apresentando o percurso metodológico.

O contexto de crise que emergiu após os anos de 1970 nos países centrais requer, para a valorização do capital, que novos elementos sejam introduzidos na dinâmica das sociedades. Dentre estes elementos, se destaca a contrarreforma da educação superior, problemática que impacta diretamente na precarização do trabalho docente.

Considerando que a precarização do trabalho docente é uma particularidade dentro do rol de estratégias capitalistas para a restauração de sua hegemonia política, econômica e ideológica, acreditamos que o método mais adequado para fundamentar o processo investigativo e de exposição dos dados apreendidos através do nosso estudo seria o método crítico-dialético.

Tal escolha se tornou possível uma vez que, o objeto de estudo marxiano se constitui no processo de gênese, consolidação, desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista (NETTO, 2009). Logo, qualquer objeto de estudo no âmbito da pesquisa social que passe pelas bases do modo de produção capitalista, se torna passível de análise a partir da teoria social de Marx.

Assim, este método foi escolhido por propiciar uma análise dinâmica e totalizante da realidade, na medida em que estabelece que os fatos não devem ser apreendidos de maneira isolada, pois, isto os distancia de suas influências políticas, econômicas, culturais e etc. (GIL, 2008). Isto é, a realidade não deve ser compreendida em um contexto social no qual se

identifique uma apreensão fragmentada da realidade, mas sim, a partir da totalidade, com uma análise dinâmica.

É importante ressaltar que, o método dialético “não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada, nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação” (NETTO, 2009, p. 16). Trata-se de um caminho a ser trilhado, no qual o pesquisador deve, a partir do real, do aparente, realizar uma análise para descobrir conceitos e abstrações “que remetem a determinações as mais simples” (NETTO, 2009, p. 12). Daí deve-se realizar o mesmo processo até chegar a totalidade, a qual se mostra prenhe de determinações.

A todo este processo, cuja denominação usual é “viagem de modo inverso”, está circunscrito, em outras palavras, a elevação do elemento em estudo à abstração, de modo a isolá-lo, a analisá-lo para, posteriormente, desvelar as múltiplas determinações que o constituem.

No núcleo deste método, de acordo com Netto (2009), estão três categorias fundamentais, a saber: a totalidade, a contradição e a mediação. A primeira é entendida como “uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (NETTO, 2009, p. 17), o que não significa afirmar que seja um ‘todo’ constituído por partes e muito menos se mostra como um método que “pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro ‘total’ da realidade na infinidade dos seus aspectos e propriedades” (KOSIK, 1976, p. 44).

A totalidade, portanto, “é a teoria da realidade como totalidade concreta” (KOSIK, 1976, p. 44). Esta totalidade é dinâmica e resulta das contradições inerentes às totalidades que a compõem. Sem estas contradições a totalidade seria, nos termos de Netto (2009), inerte e morta.

Por outro lado, a relação estabelecida entre a totalidade e contradição só é possível pela via da mediação. Estas relações não podem se dar de forma direta, mas tão somente pela via da mediação e, sem esta categoria, haveria a indiferenciação da totalidade, o que acabaria anulando o caráter concreto do método (NETTO, 2009).

Desta forma, o método crítico-dialético consegue romper com a pseudoconcreticidade entendida como “o complexo de fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK,

1976, p. 15).

Delineadas as linhas gerais que caracterizam o método é chegado o momento de delimitar os caminhos técnicos da pesquisa, a começar pelos instrumentos de coleta de dados. Neste estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica que foi desenvolvida a partir de vasto material já escrito, constituído, sobretudo, de livros, revistas, jornais, teses, dissertações, monografias, boletins e etc. Foram utilizadas obras de autores como Marilena Chauí, Katia Lima, José Paulo Netto, Larissa Dahmer Pereira e Ricardo Antunes, dentre outros.

A principal vantagem oferecida pela pesquisa bibliográfica está contida “no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50).

Com semelhantes características a ferramenta anterior, tem-se a utilização da pesquisa documental, a qual se diferencia da anterior por não ter passado por um trato crítico. Trata-se de documentos oficiais, contratos, tabelas, relatórios de pesquisa, etc.

Dentre os documentos abordados nesta pesquisa, destacam-se resoluções normativas da UFCG/campus Sousa, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), o relatório do Programa de Voluntários de Iniciação Científica – PIVIC, denominado “Expansão e interiorização do curso de serviço social no sertão paraibano: notas sobre a implantação do REUNI na UFCG”, o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da instituição objeto deste estudo, etc.

Em um segundo momento, foi realizada, como complemento aos instrumentos anteriores, a pesquisa de campo. Esta pesquisa tem como objetivo

[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

Ela foi realizada por ser uma ferramenta capaz de propiciar uma análise para além da simples observação de características quantitativas como idade, sexo, cor, estado civil, escolaridade, etc. Está mais focada na apreciação da complexidade que envolve o objeto de estudo.

Para alcançar os objetivos da pesquisa de campo ora mencionada foi necessário selecionar uma parte dos elementos que compõem o universo dos indivíduos que se encaixam

no objeto ora estudado. Isto é, foi necessário selecionar parte dos docentes das universidades federais, pois analisa-los em sua totalidade seria impossível.

A partir deste fato e levando em consideração a direção teórico-metodológica deste estudo, a técnica de amostragem utilizada foi a amostragem por acessibilidade ou por conveniência. Esta técnica se particulariza por não requerer elevado nível de precisão e ser menos rigorosa que as de caráter probalístico, de forma a permitir ao pesquisador a escolha de seus elementos a partir de sua acessibilidade (GIL, 2008).

Desta feita a pesquisa, foi realizada no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Sousa, e contou com um quantitativo de docentes equivalente a 9²⁷, os quais representavam o universo dos professores do curso de Serviço Social da instituição mencionada e um recorte do universo dos professores da UFCG em sua totalidade.

A realização da pesquisa foi possível graças à aplicação de entrevistas semiestruturadas, na modalidade focalizada. Neste tipo de entrevista existe um roteiro de perguntas, relativas ao objeto e o pesquisador tem liberdade de fazer as indagações que achar necessárias, não obedecendo a uma estrutura rígida e formal.

A adoção desta técnica de coleta de dados permite a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; possibilita a obtenção de um número maior de respostas acerca do assunto; oferece maior flexibilidade na exposição das perguntas aos entrevistados; propicia a percepção de aspectos diferenciados nas respostas, tais como ênfases, pausas, tonalidades da voz; dentre outras vantagens (GIL, 2008).

Ao serem aplicadas, obedeceram rigorosamente aos aspectos éticos da pesquisa social contidos na resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, sobretudo na garantia do sigilo, da confidencialidade das informações pessoais, do pedido de gravação da conversação, quando devidamente autorizado, e da entrega do termo de consentimento livre e esclarecido, quando da devida explicação acerca do objeto em estudo.

Com tudo isto e tendo em mente que o percurso metodológico, bem como as técnicas de pesquisa adotadas não ganham a natureza e, menos ainda, a direção almejada com a adoção de uma análise meramente quantitativa, a análise da pesquisa é de caráter qualitativo.

É necessário, entretanto, deixar claro que não há uma exclusão da pesquisa quantitativa, pois, de acordo com Martinelli (1999), é recomendável a utilização e aproximação destas duas técnicas, uma vez que, devidamente utilizadas, poderão contribuir

²⁷ O quantitativo real do curso de Serviço Social é de 10 professores, entretanto, na época de realização da pesquisa este quadro somente contava com 9 pois um destes profissionais se encontrava afastado por problemas de saúde.

para um eficaz aproveitamento e conhecimento do objeto de estudo.

O debate acerca da exclusão de uma técnica de análise de dados ao se escolher outra é bastante intensa e divergente para alguns autores, e, portanto, não cabe nos objetivos das reflexões aqui tecidas. Por hora, é importante ressaltar que é possível e necessário alinhar as duas técnicas para se chegar a uma maior excelência do conhecimento, podendo predominar uma ou outra a depender do método utilizado no desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa qualitativa, em linhas gerais,

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MYNAIO, p. 21-22, 2002).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa se preocupa com elementos que não se situam na quantidade, mas sim na singularidade dos sujeitos, no real em movimento, nas particularidades que cercam os indivíduos, etc.

Outro dado relevante acerca desta técnica refere-se ao seu perfil político e participante. Ao contrário de técnicas de raiz positivista que valorizam a neutralidade, as pesquisas qualitativas são explicitamente participantes, isto é, o pesquisador também é componente do estudo. Logo, pode-se afirmar que ela é repleta de intencionalidades, podendo expressar, inclusive, o projeto societário pelo qual se luta (MARTINELLI, 1999).

Por outro lado, ela também é uma construção política na medida em que os participantes se expressam como sujeitos políticos em uma construção coletiva da pesquisa. Desta forma, o seu sentido é social e, portanto, deve ser devolvida aos sujeitos nela envolvidos.

Com base no exposto, as análises dos dados deste estudo contaram com transcrição fidedigna do conteúdo das entrevistas, organização dos relatos, sistematização dos conteúdos, compreensão e interpretação das informações coletadas, primeiro relacionando-os com o material teórico e, depois, apontando os fatos novos. Logo após foi realizada uma análise final, tendo como objetivo relacionar os fatos encontrados com a teoria, de forma a desvelar as relações entre o concreto e o abstrato, a teoria e a prática, a estrutura macroscópica e a microscópica.

Assim, para resguardar o anonimato dos sujeitos entrevistados, resolvemos denominá-los de Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3 e, assim sucessivamente, na perspectiva

de facilitar a exposição das informações presentes no estudo em tela.

Entretanto, é importante ter em mente que os resultados obtidos com a pesquisa não são estáticos e nem absolutos. Devem ser visualizados como dados aproximativos e provisórios, pois, a sociedade vai se desenvolvendo continuamente, de forma a surgirem novos fatores, novas afirmações, novas condições que superem ou acrescentem informações.

4.2 O surgimento do Curso de Serviço social na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Sousa.

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) tem sua origem demarcada no lustro dos anos de 1950 quando da instalação da Faculdade de Ciências Econômicas e da Escola Politécnica, integradas à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Neste momento pertencia a UFPB, sendo referida como campus II, e, portanto, não tinha autonomia.

Com a presença forte de aspirações por parte de lideranças políticas e religiosas e, da comunidade em geral, em transformar Campina Grande em um campo sediado de mais uma instituição de ensino superior federal no Estado (UFCG, 1996), alinhado ao fato de a estrutura da UFPB ter hipertrofiado, que houve um desmembramento da referida instituição.

Os argumentos utilizados à época para justificar tal ação se sustentavam no fato de que a UFPB tornou-se complexa e administrativamente “pesada”, ao mesmo tempo em que “a centralização das decisões no campus I – questão estrutural, independente da vontade e orientação desse ou daquele dirigente – veio inibindo e tolhendo as ações de um de seus campi mais ativos e dinâmicos, o campus II, de Campina Grande” (UFCG, 1996, p. 04), foram fatores que contribuíram para a dissociação da UFCG em relação a UFPB.

Todo este processo não se deu sem lutas, pois, diversos projetos de lei foram colocados em pauta por líderes políticos em diversas épocas, mas somente em 09 de abril de 2002 foi sancionada a lei nº 10.419 que criava a UFCG a partir do desmembramento da UFPB.

A partir de então, a UFCG passou a constituir sede em Campina Grande, com mais seis campi localizados em Sumé, Cuité, Patos, Pombal, Cajazeiras e Sousa, e a UFPB ficaria com a sede em João Pessoa mais três campi localizados em Areia, Bananeiras e Rio Tinto e Mamanguape.

A instituição da UFCG como centro de educação superior no nordeste representou

uma importante conquista frente à dificuldade de acesso a este nível de ensino para a região abarcada, a qual, historicamente, se constituiu como uma área menos desenvolvida econômica, política e socialmente, e, sobretudo, para o alto sertão paraibano.

O centro de ciências jurídicas e sociais (CCJS), como é conhecido o campus da UFCG localizado em Sousa, foi o lócus da pesquisa teórico-empírica que será apresentada adiante. Em sua formação inicial ele comportava apenas o curso de Direito – matutino, vespertino e diurno –, mas em 2004 foi criado o curso de Ciências Contábeis, no ano seguinte o de Administração e em 2009 o curso de Serviço Social.

Este último emerge a partir da adesão da UFCG ao REUNI, em um processo no qual as universidades federais vinham aderindo de forma maciça. O primeiro motivo, que justifica essa adesão em massa por parte das instituições de ensino superior no Brasil, é a oferta de 20% de verbas acrescidas com cálculo realizado sobre o numerário já recebido. Entretanto, para recebê-las, as IES deveriam se readequar no sentido de atender as exigências impostas.

Quando se pensa a realidade de uma universidade criada recentemente no alto sertão paraibano, a efetivação desta reestruturação pode causar impactos fortes. Refletindo por este viés, Thompson Mariz (2007, p. 01), então reitor da UFCG no período de aprovação do REUNI, em artigo publicado na época, demonstra suas inquietações:

O que, de imediato, nos preocupa no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais é a sua meta nada modesta: “a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos”. Esta preocupação aumenta bastante quando lembramos que o Decreto em referência é fruto do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que tem como escopo a duplicação da oferta de vagas no ensino público superior. Como o Plano de Reestruturação não pode estar descontextualizado do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, que prevê, para os próximos dez anos, uma significativa limitação na expansão das folhas de pagamentos, não permitindo aumento superior a 1,5% por ano, o objetivo do REUNI se revela assustador.

Desta forma, o objetivo primordial do programa em tela – ampliação e permanência de estudantes no ensino superior – se dará sob condições adversas. Ele propõe o aproveitamento dos recursos já existentes – e estes já se encontram defasados – com o acréscimo de uma parca verba para dar conta da ampliação das universidades, ampliação do número de vagas, criação de novos cursos, ampliar para 90% o número de concluintes, adquirir equipamentos, recursos humanos e prestar assistência estudantil.

Com tudo isto, a universidade corre o risco de incorrer em dois caminhos: “a aprovação automática ou a certificação por etapas de formação (MARIZ, 2007, p. 01)”. Os fundamentos para esta crítica, nos moldes do CCJS, aparecem no documento “Proposta da UFCG ao REUNI”. Neste documento, se afirma que, após cinco anos da criação da UFCG havia uma relação de 15,25 alunos por professor, quando a relação estabelecida entre professores e alunos era de 01 para 10, em uma sinalização de que o número de docentes já era pequeno.

Outro dado importante, explícito no documento, diz respeito à contratação de profissionais. Nele fica expresso que “as etapas de contratação de pessoal docente e de pessoal técnico foram delimitadas em função da disponibilidade orçamentária de cada ano [...]” (UFCG, 2007, p. 08), o que é reforçado mais adiante na ata da 21ª Reunião Extraordinária do Colegiado Pleno do Conselho Universitário, realizada no dia 24 de outubro de 2007, a qual tinha como ordem do dia a apresentação da proposta da UFCG ao REUNI.

Na ata em questão foi registrado que, o reitor Thompson Mariz, na qualidade de presidente da reunião, “Informou que, para a UFCG, há um quantitativo limite de cento e setenta e uma vagas para docentes, de modo que a Comissão teve que adequar a demanda, oriunda dos Centros, de duzentos e noventa e dois” (COLEGIADO PLENO, 2007, p. 02).

Pode-se depreender que, a contratação de docentes e técnicos administrativos para atuarem na instituição referida estava restrita a dotação orçamentária e que, quando se avalia a projeção de número de matrículas na UFCG ao final dos cinco anos – a estimativa era de 21.651,47 matrículas (UFCG, 2007) – vê-se claramente que a quantidade de docentes será insuficiente para atender a demanda dos alunos e que haverá uma extrapolação da meta de 18 discentes para cada docente.

A situação é ainda mais preocupante quando se identifica que esta relação diz respeito apenas à relação de ensino, de forma a desconsiderar orientações de trabalho de conclusão de curso (TCC) e de estágio, e a energia despendida com projetos de pesquisa e extensão. Além disso, no curso de Serviço Social, algumas atribuições não podem ser delegadas a professores de áreas afins, o que acaba sobrecarregando ainda mais os docentes.

Por outro lado, retomando a discussão da adesão em massa das universidades, alguns críticos, como Thompson Mariz, levantam a possibilidade de a proposta do REUNI, apesar de ter sido veiculada pela imprensa como facultativa as universidades, tem como pano de fundo uma decisão arbitrária tomada pelos “de cima²⁸”. Nas palavras deste:

²⁸ Não é estranho ao conhecimento daqueles que mergulharam ou venham a mergulhar nas trincheiras da história brasileira que as decisões acatadas pela maioria da população – aquela pobre – venha da pequena burguesia que

para onde caminhará uma Instituição que resolva não aderir ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, uma vez que o Ministério da Educação estabelecerá parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta global do REUNI? (Op. Cit, p. 02)

Esta possibilidade, portanto, estava assentada na imprecisão do destino das instituições que não aderissem, pois residia nesta “opção” “a organização e funcionamento da universidade em termos acadêmicos e de recurso público a ser investido ou não nela [...]” (LIMA; GUIMARÃES, 2017, p. 11).

Não obstante, a emergência de cursos novos, dentre eles o de Serviço Social, bem como a ampliação das vagas nos cursos já existentes, terão a marca reestruturante do REUNI, o qual impõe mudanças na organização destes no sentido de flexibilizar a gestão e os currículos.

Pensando nestas prerrogativas do programa, a comissão que elaborou o documento de adesão da UFCG propõe duas mudanças significativas em relação aos cursos, quais sejam,

revisar os métodos de ensino de modo a dividir essa ênfase com as várias formas de estudo; reestruturar a gestão dos cursos de graduação de modo a redefinir currículos a partir da revisão de idéias, já de muito sedimentadas, como as noções de pré-requisito e de obrigatoriedade, em busca de itinerários formativos menos verticais e, portanto, mais laterais ou mesmo transversais (UFCG, 2007, p. 3).

Neste sentido, o curso de Serviço Social nascerá já sob os desígnios do REUNI, o que dificulta em muito o próprio processo de constituição e consolidação, pois, será formado por um corpo docente insuficiente para atender as demandas específicas do curso e da universidade e por se constituir em um momento no qual a instituição se compromete com a flexibilização dos cursos.

É um processo indistintamente difícil frente ao corte de verbas para contratação de profissionais e por se situar no interior do Estado, pois, o curso só existia, de forma gratuita, na UFPB e UEPB, situadas em aglomerações maiores, e, portanto, cidades que oferecem melhores condições de vida. Disto resulta a migração de diversos professores para outras instituições e na composição do corpo docente, em sua grande maioria, por profissionais de

unilateralmente decide o destino de milhões de brasileiros. Este é um fator intrínseco a formação brasileira e que não foi superada com o desenvolvimento do país, pois não era interessante para a classe dominante, nem para o sistema capitalista.

áreas afins, que estavam à frente de disciplinas diferentes de sua formação.

Logicamente que, todo começo é difícil e a situação foi melhorando de acordo com resoluções internas e articulações. Atualmente, o corpo docente tem contado com a situação mais estável de toda a história do curso, contando com 10 Assistentes Sociais, sendo que, destes 08 são efetivos e 02 são substitutos, dispondo também de duas profissionais uma formada em filosofia e outra em psicologia.

O curso se efetiva no turno da manhã e conta com uma infraestrutura razoavelmente boa por se tratar de um campus construído recentemente. Todavia, deixa a desejar no tocante ao acervo da biblioteca, pois, ainda é muito modesto em relação ao número de alunos; não conta com uma copiadora, o que dificulta qualquer atividade que envolva cópia de textos ou movimentações administrativas. O curso não dispõe de transporte com disponibilidade para viagens referentes a congressos, encontros, etc., pois, é disputado com outros alunos e outras atividades e, na maioria das vezes, os discentes ficam sem participar de eventos por não conseguirem o transporte; as salas de aula não possuem iluminação adequada, de modo a dificultar o uso de tecnologias como o slide, vídeos ou filmes; etc.

A análise das condições de trabalho docente nesta instituição levou em conta todos estes elementos, a partir dos quais identificamos uma série de outros problemas que serão detalhados a seguir, considerando a exposição das falas dos sujeitos entrevistados.

4.3 A condição de trabalho dos docentes na UFCG-Campus Sousa: uma aproximação com a realidade do estudo.

A pesquisa ora em comento foi realizada na UFCG, campus Sousa, contando com 09 docentes – sete efetivos e dois substitutos – que compõem a totalidade do quadro de professores em efetivo exercício do curso de Serviço Social.

Na expectativa de compreender como se desenvolve o trabalho docente na UFCG Campus Sousa e identificar as tendências da precarização na atividade da docência, se buscou apreender uma série de elementos, como as atividades desenvolvidas pelos docentes na referida IES, os desafios impostos ao trabalho docente, as possibilidades e limites para a efetivação da autonomia profissional, bem como as condições para realização da formação continuada, entre outros.

O primeiro traço apreendido no estudo refere-se à quantidade de mulheres que

compõem o quadro docente: são sete mulheres e dois homens. Este elemento nos remete a reflexão acerca do processo de feminização, tanto do Serviço Social, quanto do magistério.

Ambas as atividades, que se unem no âmbito em estudo, têm se construído majoritariamente por mulheres, sendo que a docência passa por um processo no qual, em determinado momento, a profissão de professor é vista como uma atribuição tipicamente feminina – ensinar é uma atividade típica da mulher e pode ser associada com a criação dos filhos –, ou, se se quiser uma extensão do lar. Já o Serviço Social, é construído sobre bases estritamente femininas, pois, acreditava-se que esta era uma profissão que comportava atribuições especificamente femininas e, portanto, passa por este mesmo movimento.

Inegavelmente a construção ou constituição destas profissões sobre bases femininas atribui às profissões um desprestígio social que se vincula a redução salarial e a outros traços da precarização do seu trabalho. Estas profissões passam a sofrer uma subalternidade e a ser “marginalizadas” (NETTO, 1996). Importante, porém, é salientar que a subalternidade e a marginalidade a que estão submetidas estas profissões não se deve ao fato de serem exercidas, em sua maioria, por mulheres, mas sim, por serem fruto de uma construção social em torno do feminino.

Mirla Cisne (2004, p. 174), ao referir-se a estas condições nos moldes do Serviço Social, afirma que “essa subalternidade é fruto de uma construção social, portanto histórica, e não de uma essência natural feminina”.

Desta forma, o desafio que se faz presente para a(s) categoria(s) profissionais em questão, no que se refere a este aspecto, consistiria na reafirmação da profissionalidade e da luta feminista, pois, se estas profissões são exercidas predominantemente por mulheres e estas carregam o signo da opressão, da discriminação e da subordinação, o melhor a se fazer é reforçar os elementos que se opõem a esta carga negativa, e logo a profissão ganha como um todo. Quando se fortalece o movimento das mulheres – o da igualdade de direitos – se fortalece a profissão entendida em seu sentido coletivo, de forma a beneficiar o conjunto que compõe a profissão.

Em um segundo momento da pesquisa o local em que residiam os docentes foi motivo de inquietação. Durante a coleta de dados pôde-se verificar que boa parte deles não reside na cidade local em que se situa o campus, mas em cidades circunvizinhas.

Este fator pode afetar o docente de diversas formas. Entre elas se destaca a perda de tempo com deslocamentos, o que afeta, sobretudo, os docentes substitutos que são obrigados a realizarem este processo de locomoção em busca de complementação da renda para garantir os meios de sua subsistência, assim como o de sua família; o enfraquecimento de seu

desempenho profissional; pode gerar a oneração, o cansaço, o estresse, a ansiedade, o desânimo, o descontentamento e a frustração em relação ao seu labor, podendo, inclusive, afetar a sua saúde.

No caso dos professores efetivos, a problemática de o município de Sousa não oferecer serviços adequados de saúde, alimentação, cultura, lazer, entre outros, que garantam uma qualidade de vida como nas capitais, é sintomática da saída de docentes do curso para outras universidades que se situem em locais que garantam melhores condições de vida.

Desta forma, em que pese a qualidade de vida ser entendida como "a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações" (WHOQOL GROUP, 1994, p. 28) e, o professor exercer o papel de sujeito da prática educativa, na qual o ensino é concebido como um processo de construção de sujeitos conscientes de seu papel social (SILVA, 2014), as problemáticas advindas com o deslocamento se inserem no rol de elementos que precarizam as condições de trabalho, de maneira a gerar a desmotivação e a falta de ânimo em relação ao exercício profissional.

Esse é um problema da interiorização das IES, que se deslocam para municípios que não fornecem estrutura adequada e, portanto, vêm garantindo diversas dificuldades para a sustentação dos cursos que são instaurados.

Ademais, este tempo de deslocamento não é considerado como tempo de trabalho por parte das legislações que tratam do servidor público federal. É importante ressaltar que, isto não é uma questão específica do servidor público, mas de toda classe trabalhadora, pois, há um constante movimento do capital para destituir qualquer direito decorrente desta jornada – no caso de acidentes, de aumentarem as chances de aposentadoria com a inclusão destas horas, etc.

Por outro lado, pensando a questão para além do aparente, este é um dos fatores que compõe as estratégias de manipulação e controle do tempo e espaço por parte do capital, na medida em que a organização eficiente do espaço e do tempo possibilita aos capitalistas a obtenção de maiores lucros²⁹.

²⁹ Alguns autores vêm defendendo a tese de fim do mundo do trabalho devido às mudanças ocorridas com a reestruturação produtiva e com a mundialização, as quais trazem o entrelaçamento do trabalho com diversas inovações tecnológicas de modo a ocorrer uma substituição do trabalho vivo pelo morto. De acordo com Antunes (2009) realmente existe esta tendência, porém ela não representa o fim do mundo do trabalho, pois vem atrelada a uma maior especialização da mão de obra que passa a requerer uma maior introdução do trabalho imaterial, em um processo que possibilita ao capital ampliar as suas taxas de lucro. Vale ressaltar que, neste processo não há a dissociação entre a esfera do trabalho vivo e a do conhecimento técnico-científico. O labor do docente, desta forma, encontra-se em sintonia com os novos tempos de maneira a permitir uma maior obtenção de lucro por parte do capital.

Assim, o estabelecimento, historicamente construído, do deslocamento dos docentes para laborarem em locais designados pelo Estado, longe das comunidades de origem e do local onde exerciam maior influência, como é o caso da UFCG campus Sousa, constituiu mecanismo para frear a possibilidade de articulação e organização da classe e da sociedade, como também para exercer controle sobre o espaço.

Este controle espacial é uma questão importante para todos os capitalistas, pois, “quem domina o espaço sempre pode controlar a política de lugar, mesmo que, e isso é um corolário crucial, primeiro assuma o controle de algum lugar para controlar o espaço” (HARVEY, 1992, p. 213).

Logo, o tempo de deslocamento, como não é considerado como de efetivo exercício, fica incluso no tempo que deveria ser destinado ao lazer. O trabalho, portanto, extrapola seus limites e interfere no tempo que deveria ser destinado ao desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos, de modo que o capital passa a controlá-lo.

Na concepção de Harvey (1992, p. 210) “[...] é o domínio do tempo de trabalho dos outros que dá aos capitalistas o poder inicial de se apropriar dos lucros para si” e neste diapasão “as lutas entre proprietários do trabalho e do capital em torno do uso do tempo e da intensidade do trabalho são endêmicas”.

Este controle aparece explícito ainda na carga horária despendida pelos docentes do curso de Serviço Social, os quais apontam o extrapolamento das 40 horas de trabalho que deveriam ser prestadas. O entrevistado 1, exemplificativamente, ao ser indagado sobre a possibilidade de dimensionamento da carga horária despendida nas atividades que realizava afirmou o seguinte:

Olha, é tempo! Para além das horas em sala de aula ainda tem o tempo da elaboração, por que eu costumo trabalhar ora por slide, ora por nota de aula, com resumos estendidos, enfim. Então tem o tempo de elaboração desse material e leitura para incorporação, ainda que sejam disciplinas que eu já tenha dado, sempre precisa ser renovado, incorporado e discutido, até pelos elementos que os estudantes trazem que nos desafiam a procurar outras coisas, outros autores. Então mensurar por disciplina eu não... sei lá. Vou pensar então: eu dou aula no segundo horário amanhã e no final de semana que antecede eu pego pelo menos, entre cada véspera de aula, pelo menos duas horas. Fora isso nós temos correção de trabalhos, correção de artigo, correção de provas, que a depender de cada atividade pode levar de duas, quatro ou seis horas né, por disciplina, semanalmente, a depender do período, por que se, por exemplo, a gente tá no período das..., porque a gente sempre faz atividade complementar, fichamento, então da [...] mais de quarenta e quatro horas semanais.

Fato este que é reforçado e ampliado pelo entrevistado 2:

O dia, o seu período de trabalho, quando está todo completo, com reuniões, a gente tem vários dias de começar pela manhã e sair à noite, depois de todas as reuniões e atividades, obviamente se eu tiver uma aula pra dar no dia seguinte, o que geralmente tem, eu preciso da madrugada, então chega o trabalho na docência, ele as vezes me parece algo de vinte e quatro horas por dia.

Sabe-se que a luta pela redução da carga horária de trabalho do operariado foi uma conquista, por um lado, mas também foi favorecida pela mudança nos padrões de acumulação capitalista. Desta forma, a redução das horas trabalhadas no toyotismo, em relação ao modelo keynesiano-fordista, foi uma das metamorfoses do trabalho, acompanhada pela complexificação, pela introdução das tecnologias e pela exigência de trabalho imaterial.

Isto significou a introdução de “uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando este se reduz” (ANTUNES, 2009, p. 58). Ocorre, portanto, um “controle opressivo no tempo de trabalho” e um “controle opressivo no tempo de vida” (ANTUNES, 2010).

Nesta direção, com base nos relatos, o tempo de trabalho interfere diretamente no tempo de vida dos docentes, pois, a carga horária que se destina as atividades não é suficiente e estes profissionais se veem obrigados a ocuparem seu tempo de lazer com o labor.

Este fato é ainda mais preocupante quando, na reunião de Assembleia da unidade acadêmica, tem-se que apresentar um relatório com as atividades do semestre, no qual consta uma tabela com a quantidade de horas para cada atividade e com a proposta de trabalho para o próximo semestre, em que há um mascaramento da carga horária dispendida, no sentido de diminuir as horas efetivamente trabalhadas.

O entrevistado 2 afirma que

Todo semestre a gente faz isso. Sendo que todo semestre a gente tem que mentir na hora de chegar na tabela. Na hora de contar, por que eles não aprovam se no final não der quarenta horas. E, obviamente que, quando você vai contar, se você colocar o real de quanto tempo você leva para cada atividade que faz dá mais de quarenta horas. E aí a gente começa a mentir, dizendo que, por exemplo, em uma orientação de TCC só gasta uma hora, que numa reunião de colegiado, reuniões administrativas que eu tenho praticamente todo dia, só uma hora. Você começa a colocar uma hora pra cada coisa, pra no final dar quarenta e você sabe que aquilo tá sendo falseado, que não corresponde ao real do seu trabalho, mas se ele não for falseado ele não vai ser aprovado pra você iniciar o próximo semestre.

Assim, o trabalho docente aparece invisibilizado frente à sociedade universitária e a sociedade em geral, o que coaduna com o descontentamento, com a frustração, com a perda de identidade, com a intensificação e com a desqualificação profissional.

Esta intensificação do labor docente se faz presente também no rol de atividades que devem ser desenvolvidas por eles nesta instituição. Unanimemente, foi revelado no estudo, que todos os docentes estão envolvidos com atividades de ensino, a qual conta com, em média, duas ou três disciplinas, ou até mais, pois, ora ou outra acontece algum imprevisto e é necessário que haja redistribuição; orientações de monografia, de monitoria e de estágio; atividades de pesquisa; atividades de extensão; atividades administrativas as mais diversas; e devem estar a frente das diversas coordenações, nos colegiados de curso e da pós-graduação³⁰.

No campo do ensino a situação é inquietante por comportar um quadro de docentes pequeno, mas que, de acordo com o MEC, seria suficiente para atender as demandas do curso, na ocasião da aprovação do mesmo.

Considerando as implicações do REUNI para a constituição e consolidação do curso, o ensino se torna elemento priorizado em detrimento da extensão e da pesquisa, de forma a desconsiderar traços chave: existem atribuições que somente podem ser desenvolvidas por assistentes sociais como, por exemplo, a supervisão de estágio, a orientação de alguns temas de TCC e o lecionamento de algumas disciplinas.

Como resultado há uma sobrecarga de trabalho para os docentes que também são Assistentes Sociais e, no geral, ocorre uma luta pela não invisibilização do labor docente nas demais atividades como é relatado pelo entrevistado 2 no seguinte fragmento:

Tem o desafio de assegurar que nosso trabalho não fique invisibilizado, principalmente no que se refere à supervisão de estágio e orientação de monografia, porque não aparece no sistema de controle acadêmico e aí quando ocorre a assembleia da unidade acadêmica, aparece a projeção de quantas disciplinas cada professor está. Aparece só as disciplinas de sala de aula e a gente fica como se estágio e orientação de TCC [como se] também não fossem disciplinas, não precisassem de carga horária e, portanto, fica um trabalho invisibilizado que a gente tá tentando resolver aos poucos, embora a pro-reitoria de ensino tenha resistência quanto a esta ideia que é dividir por turmas pra tentar conseguir que tenha no controle os discentes que você acompanha.

Incorporando-se a esta priorização do ensino, em detrimento da pesquisa e da

³⁰No ano de 2017 foi aprovada a especialização Políticas Públicas e Trabalho Profissional para o curso de Serviço Social.

extensão, há o aumento da demanda relativa às atividades administrativas, o que é possibilitado pelo incremento da tecnologia. Neste contexto, os docentes passam “a preencher planilhas de notas, programas de disciplinas e formulários de agências de fomento” (BRANDÃO; FERENC; BRAÚNA, 2015, p. 347), as quais deveriam ser realizadas por profissionais técnico-administrativos, mas, pela falta de recursos para contratação destes, acaba-se por atribuir tais funções aos docentes.

Em suma, estas são atividades que exigem um profissional polivalente e que expressam a precarização do labor docente na instituição em estudo, tendo em vista que o quadro de profissionais foi apontado como insuficiente, sobretudo, frente à lógica de criação do curso, a qual amplia o número de estudantes de 18 para 01 professor. Existem especificidades dentro do próprio curso que sobrecarregam os docentes e que estes devem estar a frente de, praticamente, todas as coordenações e exercerem atividades administrativas.

Em contrapartida a esta situação, a formação continuada que deveria auxiliar os docentes na efetivação do seu labor e permitir-lhes se adequarem as novas demandas é apontada como um campo prenhe de dificuldades.

No curso de Serviço Social, este é um elemento crucial a ser discutido, pois, conta com dois professores afastados em decorrência de qualificação profissional em nível de doutorado, com uma professora em vias de afastamento pelo mesmo motivo, com uma professora afastada por motivo de doença, a qual não foi garantida professor substituto e com três professores que estão exercendo suas atribuições de docente ao mesmo tempo em que finalizam seus doutorados.

No delineamento daquilo que é ofertado no sentido da qualificação profissional ficou evidente que é garantida uma política interna de redução da carga horária para aqueles que estão exercendo a docência juntamente com o doutorado. Porém, é uma política um tanto emblemática frente ao ínfimo quadro de docentes, como aponta o entrevistado 3:

Eu tô fazendo doutorado, mas não entrei com pedido de liberação e nem diminuição de carga horária porque não é compatível com o quadro docente que a gente tem no curso. Nós somos poucos professores, então se reduzir carga horária isso demanda o desvio das minhas atividades para os meus colegas.

O afastamento para qualificação se mostrou problemático. De acordo com a legislação

do Servidor Público Federal³¹, o afastamento para a objetivação de pós-graduação é um direito garantido e que pode ser exercido a qualquer momento da profissão, sendo garantido um professor substituto.

No entanto, estes afastamentos se dão na UFCG de forma a obstacularizá-lo e não facilitar como afirma o entrevistado 3: “Parece que ela é um pouco restrita no sentido de como proceder por que a liberação do professor requer uma substituição e a universidade tem, por uma questão de falta de recursos, dado uma limitada”.

No âmbito do curso de Serviço Social estes afastamentos só foram possíveis, de acordo com o entrevistado 2, a pouco mais de dois anos e, até então, aqueles que desejavam a qualificação deveriam exercê-la em conjunto com as atribuições da docência, indo e vindo nos deslocamentos entre sertão paraibano e as diversas capitais nordestinas.

Vale ressaltar que, os programas de mestrado e doutorado na Região Nordeste são muito escassos, o que acaba dificultando ou até inviabilizando a objetivação da formação continuada sem o afastamento e, para um curso tão pequeno, sem a garantia de um professor substituto, haverá uma enorme sobrecarga de atividades o que poderia inviabilizar o afastamento.

Foi apresentado ainda que, a antiga licença premium, concedida ao servidor após cada cinco anos de efetivo exercício, foi praticamente extinta, pois, só pode ser concedida se houver, na época, alguma capacitação. Existe o incentivo a participação em eventos a partir da liberação e incentivo financeiro de diárias, mas que ainda constitui “uma política tímida”, nos dizeres do entrevistado 4 e que, por fim, “deveria ter uma política interna de capacitação, no sentido de planejar qual o momento que os professores vão sair para o doutorado para podermos garantir o funcionamento do curso e do substituto” (entrevistado 2), mas que apenas está prevista na legislação.

No tocante a formação continuada dos professores substitutos foi apontado que não existe qualquer política que seja direcionada a eles em decorrência de seus contratos precários. O entrevistado 5 ao ser indagado sobre este aspecto afirma o seguinte:

Olha no que se refere a própria situação da minha contratação, [...] não há nenhum tipo de incentivo, pelo menos que eu saiba, pra qualificação profissional não. Há, pelo que eu sei, alguns programas de pós-graduação né, mas não há nenhum tipo de incentivo para que participemos dele, inclusive porque a nossa condição dentro da instituição acaba inviabilizando. Eu sou contratada com quarenta horas, não é tempo integral, e por isto eu tenho que

³¹ A lei nº 8112 de 1990 que rege os servidores públicos federais, garante em seu art. 96-A o afastamento para programas de pós graduação – mestrado e doutorado – *stricto sensu* em instituições de ensino superior no país.

procurar outros vínculos, então isso acaba me sujeitando a não poder tá tendo esse processo de qualificação aqui de forma mais sistemática.

A condição destes profissionais é resultado das metamorfoses que se objetivaram no mundo do trabalho. Por conseguinte, a precarização laboral do substituto é resultado da “subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, ‘terceirizado’[...]” (ANTUNES, 2010, p. 47).

Não obstante, neste cenário, a autonomia profissional foi bastante problematizada. Inicialmente, ela foi apontada pelo entrevistado 3 como uma autonomia ampla e sem restrições:

Bem, aqui na universidade é bem perceptivo. Eu tenho experiência em outras universidades também, tanto pública, quanto privada e aqui eu tenho autonomia teórico-metodológica, eu tenho autonomia ética, tem autonomia do curso, do próprio colegiado. É uma universidade que eu não sei se é uma estrutura da própria UFCG ou se é uma particularidade do campus de Sousa né, mais aqui no CCJS a gente vê que não tem restrição nenhuma. A gente não é impossibilitado em nada que venha atrapalhar a nossa autonomia dentro de sala de aula, com relação a conteúdo pedagógico, claro que atendendo as diretrizes do PPC, dos planos de ensino, por que você tem um direcionamento que é uma direção de formação, mas com relação as nossas posições políticas, ideológicas, teórico-metodológicas né, não vejo restrição nenhuma, nem por parte de coordenação de curso, nem por parte de direção da unidade acadêmica e também da direção do centro. Então é uma coisa muito bacana aqui em Sousa, na UFCG, no sentido de que não há impedimento nenhum pras nossas atividades em sala de aula ou fora da sala de aula.

Por outro lado, em acordo com a maioria dos sujeitos questionados, o entrevistado 1 afirma que

Ai eu precisaria dividir em dois momentos! eu acho que em termos do curso de Serviço Social nós temos uma prática não só autônoma, como democrática de não interferência da autoridade, de professor em sala de aula. Então nós temos isso como prática, acho que por consequência dos processos coletivos que a gente tem feito de discussão que a semana pedagógica tem oportunizado. Então a gente tem garantido isso no Serviço Social, dentro da coordenação e dentro do colegiado, do NDE, garantindo isso. Eu acho que a gente pode falar em termos de Serviço Social por termos uma maior propriedade. O fato de a gente estar ligado a uma unidade que compreende um outro curso que tem muito mais anos do que nós, que são, na verdade, três cursos de uma outra área, isso nos coloca em uma condição numericamente desigual a priori, o que significa dizer que dentro das assembleias da unidade a gente tem conseguido, inclusive por meio da articulação, da defesa das propostas, tem conseguido aprovar pautas

importantes para nós do curso, agora que, claro, dentro de um processo político e de defesa que a gente tem feito e tem sido compreendido. Na hora em que eles não quiserem, eles conseguem derrubar qualquer coisa por que numericamente eles são maioria e ai assim, então a gente tem construído né, seja com a direção do centro, seja administrativa, seja com os coordenadores né, de extensão, de pós-graduação, enfim a gente tem buscado ter uma conversa, um diálogo e pautar as nossas defesas e argumentando de forma a manifestar a importância daquilo que a gente tá desejando né, mas isso tem acontecido nos últimos momentos, não sei se foi sempre assim, não posso falar, mas eu espero que continue ainda num diálogo profícuo, de forma a garantir a autonomia do curso de Serviço Social e, conseqüentemente, da gente que é professor.

Com o mesmo posicionamento apresentado pela maioria, mas com a presença da particularidade de seu vínculo empregatício, o entrevistado 5 diz que

Na minha condição, enquanto professora substituta e como Assistente Social, [...] a autonomia é digamos que relativa, porque, assim, claro que em sala de aula a gente tem autonomia pra discutir as problemáticas e as temáticas pertinentes ao nosso projeto de formação profissional, como é estabelecido nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Todavia, acaba que o próprio processo de formação, considerando a particularidade da UFCG, ele acaba tendo certos desafios porque essa autonomia acaba sendo meio que fragilizada pelo processo de que, [...] a gente acaba tendo que ter outros vínculos, então junta que as várias atribuições que são destacadas aqui pra nós e a de outros espaços sócio ocupacionais. [...] a gente é contratado pra ser professor de sala de aula e esta carga horária é direcionada para a sala de aula. Então, a gente tem que se dedicar exclusivamente pra ela, o que não quer dizer que a gente não possa participar de extensão e de pesquisa, mas isso seria um esforço hercúleo e que é para além das atividades que a gente já desempenha. Então, acaba que se nós nos comprometermos com outras atividades, aquelas as quais são direcionadas a nós, contratualmente falando, acabam sendo comprometidas porque há uma necessidade de qualificação do próprio direcionamento curricular, como é o caso das disciplinas, que a gente precisa trazer a discussão, aprimorar metodologicamente pra fazer com que os alunos se envolvam em sala de aula, e muitas vezes eu vejo essa autonomia no sentido de a gente tentar querer realizar determinadas atividades e não conseguir pela própria estrutura da universidade, por exemplo: as vezes você quer desempenhar uma atividade de campo, a dificuldade de transporte, do acesso da instituição, do local em que a instituição é colocada e também em relação a outras atividades. Você quer passar um filme ou alguma coisa do tipo e o aluno fazer uma atividade dinâmica, você tem dificuldade.

Logo, se nota que a autonomia profissional, entendida como “condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132), efetivada dentro da instituição em estudo, é uma via de mão dupla. Ela se mostra, de acordo com a maioria dos profissionais entrevistados, presente com efetividade na prática pedagógica dos docentes, nas

concepções teórico-metodológicas e ético-políticas e nas relações estabelecidas entre estes profissionais na coordenação. Todavia, é tolhida quando está frente à unidade acadêmica, por ter um número de professores no curso inferior ao do curso de direito.

Além disso, foi evidenciado que a situação da autonomia dos professores substitutos é ainda mais precária, muito embora a presença do trabalho conjunto dos profissionais arguidos nesta pesquisa venha amenizar esta condição.

Eles veem sua autonomia cerceada em decorrência de sua contratação que unicamente lhes atribui a atividade de ensino, de modo a, praticamente, não permitir o exercício de extensão e pesquisa, pois, estes têm remunerações muito baixas e necessitam buscar outros vínculos para conseguirem um padrão de vida relativamente satisfatório.

Além disso a contratação de professores substitutos no âmbito da UFCG possui uma particularidade que precariza ainda mais o trabalho do professor substituto: a resolução nº2 de 2016 estabelece em seu artigo 15 que a remuneração dos contratados deve corresponder ao nível inicial da carreira, não permitindo a progressão. Isto significa que a remuneração dos profissionais com mestrado ou doutorado será equivalente a graduação, muito embora nos editais publicados venha uma especificação referente a equivalência entre os vencimentos e o nível de escolaridade.

Estes profissionais substitutos também tem sua autonomia cerceada pela própria estrutura física da instituição, já que o campus tem uma localização que dificulta diversos movimentos de cunho político e pedagógico, bem como apresenta dificuldades quanto à prática de atividades pedagógicas diferenciadas.

A pesquisa evidenciou que o movimento de valorização do capital, buscando readequar a universidade pública aos seus interesses, e nisto o professor seria peça chave, rebate diretamente na efetivação de seu labor.

Na UFCG, e não somente nela, isso se reflete na invisibilização do trabalho docente a partir dos aspectos inerentes ao REUNI; na dificuldade em assumir as funções administrativas (entrevistado 2); no reduzido quadro de docentes, ocasionando a impossibilidade de oferta de projetos de pesquisa e extensão; na precarização das relações com outras instituições para garantir um amplo leque de campos de estágio (entrevistado 1; entrevistado 2); através do corte de verbas; nas condições materiais para permanência dos discentes; na estrutura física da universidade (entrevistado 3); não tem uma política de valorização de recursos humanos; saber o perfil dos discentes (entrevistado 4), dentre outros.

Tudo isto, como foi afirmado na pesquisa, rebate na formação dos discentes de diversas formas, como a fragilidade na assistência estudantil; o quadro reduzido de

professores; e a não concessão de bolsas. Além disso, o entrevistado 2 acrescenta que “afeta desde a qualidade da aula que eles vão ter, da possibilidade de o professor ampliar mais as leituras, os debates, atualizar os debates [...]”.

Pode-se aferir neste contexto que o discente é um dos mais afetados frente à precarização do labor docente e a contrarreforma universitária. Ele sofre restrições que vão desde a falta de recursos materiais para permanência na instituição – como o acesso ao restaurante universitário para aqueles que realizam longos percursos e necessitam de alimentação e a concessão de bolsas que garantam a compra de livros, a objetivação de cópias, etc. –, até a qualidade do ensino que vem sendo ofertado.

A refuncionalização materializada na educação superior coaduna com a formação de profissionais aptos para os interesses do mercado e não comprometidos com a cidadania. Não obstante, como aquilo que se espera da própria instituição recai sobre o profissional, toda a frustração decorrente da impossibilidade de atender a demanda, de forma geral, influencia na vida e na própria saúde do docente.

No trecho abaixo é perceptível os reflexos desta lógica de precarização do trabalho na medida em que o entrevistado 2 relata a impossibilidade de ter uma noite de sono frente as requisições a ele colocadas:

[...] chega num ponto que você não consegue mais e, aí é um dos exercícios que tenho feito recentemente que é de fazer um esforço de ir dormir simplesmente e aí ver no outro dia o que acontece, mas tentando dormir. Só que isso nem sempre é possível porque gera preocupação, porque você fica tensa com o que vai acontecer se você não conseguir fazer tudo o que você tinha que fazer no dia seguinte.

Os problemas que podem decorrer da culpabilização do professor em relação ao sucesso ou insucesso dos discentes e da própria universidade reflete-se, de forma direta, na saúde, o que pode ser visualizado em outro relato. Trata-se da exposição de um fato ocorrido na vida do entrevistado 6.

No sentido da minha saúde eu senti que tive alguns comprometimentos [...] depois que eu entrei nesta profissão de professora. Sabe, assim, que desenvolvi alguns problemas de saúde, que tive que fazer tratamento e fiquei bem [...]. Mas é complicado [...], na época eu tive que tirar licença, fazer cirurgia e tudo o que eu tive foram questões que envolviam estresse. São doenças físicas, mas que envolvem situações de estresse.

Este adoecimento também se faz presente na vida do entrevistado 5, o qual sente este processo com mais força em decorrência da sua condição precária de vínculo. O mesmo afirmou que passa por um momento de adoecimento constante como o desenvolvimento de ansiedade devido às respostas que tem que dar e a dedicação de finais de semana e feriados às atividades docentes. Também relata que desenvolveu problemas digestivos e emocionais relacionados às atividades laborativas.

A falta de lazer apontada na pesquisa também deve ser compreendida como indicativo de degradação das condições de saúde dos docentes já que ela é essencial na estruturação da saúde mental e física dos indivíduos. O entrevistado 5, a título de exemplo, diz que o lazer é praticamente inexistente em sua vida dada a necessidade de acumular dois vínculos empregatícios.

Isso remete a reflexão sobre a qualidade de vida que este profissional tem e sobre as implicações que possivelmente recaíram sobre a sua saúde física e mental e, conseqüentemente, analisar o que deve ser feito para melhor atender aos aspectos básicos da saúde do professor o que, na concepção de Lima e Filho (2009, p. 75), se dará da seguinte forma:

Para o bem-estar físico a liberdade para regular as variações que aparecem no estado do organismo, é necessária, ou seja, ter o direito a atender às necessidades físicas como dormir, repousar, comer ou cuidar da doença quando ela surge. Para o bem-estar psíquico, destaca que é necessária a liberdade para organizar a própria vida segundo o desejo de cada pessoa.

Neste sentido, os problemas de saúde do trabalhador docente devem ser compreendidos como um reflexo da precarização do trabalho, o qual, nas condições em que se dá, acaba se misturando com a vida privada de maneira a ocasionar, na maioria das vezes, frustrações, apatia, desumanização e a intensão de abandonar a profissão.

Logo, pode-se aferir que, a UFCG está inserida no rol de instituições de ensino superior que vêm sendo lócus da reestruturação da educação superior em atendimento às requisições capitalistas nacionais e internacionais. Isto repercute diretamente no trabalho docente que também vêm sofrendo processos de ressignificação, o que é essencial para o capital, pois, os professores são responsáveis pela formação do trabalhador contemporâneo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capital, frente a crise do modelo de produção keynesiano-fordista, lançou mão de novas artimanhas para objetivar sua revitalização, a saber a reestruturação produtiva, a globalização e o neoliberalismo. Este tripé adotou um modelo de produção pautado no toyotismo, modelo este que se caracteriza pela flexibilidade e pelas diversas mudanças econômico-sociais impostas ao mundo do trabalho. As implicações daí decorrentes são as mais diversas e variaram conforme o contexto e a condição sócio histórica de cada país.

Neste sentido, este trabalho realizou um breve resgate deste movimento e da sua materialização no Brasil, país periférico em relação aos de capitalismo central, de forma a evidenciar que as relações aqui estabelecidas se dão de maneira diferenciada por comportarem os traços da formação social do país. Estes traços, conforme apresentado, perseguem a condição do país até a atualidade de modo a reforçarem a dinâmica capitalista e favorecerem os interesses da burguesia.

A partir deste fato, delineamos o processo de contrarreforma da universidade contemporânea em resposta às requisições do capital que passa a visualizar o sistema educacional como um campo extremamente lucrativo. Neste sentido, são introduzidas uma série de mudanças internas e externas, dentre as quais se destacam o REUNI, como forma de precarizar as condições físicas das universidades e o labor docente; o Prouni, o Fies e o programa de Parceria Público-Privada, como meios para repasse de verbas públicas para a iniciativa privada; o sistema de avaliação da educação superior que institui uma avaliação pautada no produtivismo acadêmico e estabelece um ranqueamento que favorece a iniciativa privada; etc.

Considerando este cenário, as consequências desta reestruturação das universidades repercutem no trabalho docente, de modo a demonstrar que este trabalhador vem sofrendo vários movimentos que o tornam um profissional polivalente, com diversas e novas atribuições didático-pedagógicas, com uma carga horária intensa que acaba extrapolando a vida pessoal, com relações trabalhistas instáveis e passageiras, além de estar sobrecarregado com atividades que não deveriam ser exercidas por eles.

Dadas tais reflexões, a concretização da pesquisa de campo, possibilitou a identificação entre as medidas adotadas na UFCG campus Sousa com as requisições do capital no âmbito macroscópico para o trabalho docente.

Assim, o trabalho docente se mostrou precarizado frente à carga horária excessiva

cumprida na instituição; ao desempenho e acúmulo de diversas atividades, sobretudo administrativas; a falta de recursos para a materialização da pesquisa e da extensão; ao quadro reduzido de profissionais; etc.

A autonomia profissional se mostrou uma via de mão dupla, em que os profissionais conseguem ter autonomia didático-pedagógica, ético política e técnico-operativa. Mas, frente ao número excessivo de docentes da unidade acadêmica que representam o curso de direito em relação ao de Serviço Social, inviabiliza uma autonomia exercida em sua totalidade.

A qualificação profissional oferecida pela instituição como forma de auxiliá-los no atendimento das novas demandas emergentes é tímida e, muitas vezes, percebida como problemática frente às condições do curso, da instituição e das relações trabalhistas, de modo a dificultar o acesso a elas.

Há um número reduzido de professores no curso que inviabiliza uma maior oferta de projetos de pesquisa e extensão, um atendimento de maior qualidade as demandas advindas dos discentes em relação a produções teóricas, ampliação do conteúdo e melhoria na forma como será objetivado o repasse desse conhecimento.

A própria estrutura da instituição é apontada como fator que inviabiliza determinadas atividades didático-pedagógicas, além de se situar em um local que não oferece uma qualidade de vida satisfatória as necessidades dos professores, os quais acabam migrando para outras instituições que possam ofertar essas melhorias.

Os discentes também são afetados por esta reestruturação do trabalho docente e da universidade na medida em que não recebem a aula com a qualidade que deveria ter; não tem a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e extensão, dado o número reduzido de programas ofertado; não tem acesso a uma política de assistência estudantil suficiente; não possuem acesso a um acervo capaz de suprir as necessidades dos alunos do curso; e não recebem incentivos financeiros para participar de eventos fora da estrutura universitária.

Toda a frustração daí decorrente, aliada às condições de trabalho já delimitadas fazem com que haja uma forte incidência de adoecimentos nos docentes, o que se torna preocupante diante das condições do próprio curso, o qual ainda está em processo de solidificação.

Diante destas conclusões, pode-se aferir que, as condições de trabalho docente na UFCG, campus Sousa, em linhas gerais, está em consonância com a dinâmica nacional e internacional do capital, de forma a comprovar que o pressuposto da pesquisa estava correto.

Entretanto, esses dados não são estáticos e muito menos a realidade, podendo, portanto, mudar a qualquer momento. O que sabe-se ao certo é que, como afirma Nóvoa (2003), a profissão professor é o mais difícil de todos os ofícios, porém o mais necessário.

Sob este prisma, pretendemos que este trabalho contribua também para auxiliar na reflexão acerca das condições de trabalho docente na referida instituição e, que tais reflexões, sirvam para alavancar a luta por melhorias na situação exposta com os resultados deste estudo.

Todavia, estamos cientes de que o trabalho, enquanto elemento fundante do ser social, no âmbito da sociabilidade capitalista, perde a característica de possibilitar a auto realização humana. Por conseguinte, só com a superação desta ordem que a educação perderá a pretensão de internalização de valores e o trabalho docente não será reduzido a mera mercadoria com o propósito de contribuir à perpetuação da ordem vigente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **In: Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, N^o.36, p. 25-37, 2009.

AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação e financiamento de instituições de educação superior: uma comparação dos governos FHC e Lula. **In: atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**. V. 4, N^o. 3, p. 321-336, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2^a. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 14^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 9^a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAZ, Marcelo; NETTO, José Paulo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8^a. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Pessoa; FERENC, Alvanize Valente Fernandes; BRAÚNA, Rita de Cássia Alcântara. **Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira**: um mapeamento de estudos. V. 22, N^o. 2, Passo Fundo, p. 343-355, 2015.

CADERNO ANDES. **A contra-reforma da educação superior**: uma análise do andes-sn das principais iniciativas do governo de lula da silva. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2004.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **In: Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, N^o. 112, p. 613-636, 2012.

CISNE, Mirla. **Serviço Social: uma profissão de mulheres para mulheres?**: uma análise crítica da categoria gênero na história “feminização” da profissão. Dissertação (mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

COLEGIADO PLENO, 2007. Ata da 21ª Reunião Extraordinária do Colegiado Pleno do Conselho Universitário, realizada no dia 24 de outubro de 2007, mimeo.

COSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. V. 2. Brasília, 2014.

_____. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2007.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *In: Revista brasileira de educação*. Nº. 24. 2003.

_____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ideologia neoliberal e universidade**. (Conferência proferida na abertura do seminário: “A Construção Democrática em questão” no dia 22 de abril de 1997, no Anfiteatro de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, FFLCH-USP).

_____. **Universidade operacional**. Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999. Caderno Mais!

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. *In: Educação & sociedade*. V. 31. Nº.111, Campinas, 2010.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *In: Revista de Educação*. Nº. 28, p. 17-36. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ª. ed. São Paulo: Globo, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa Social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GURGEL, Claudio; SOUZA FILHO, Rodrigo de. **Gestão democrática e serviço social: princípios e propostas para a intervenção crítica**. São Paulo: Cortez, 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 4ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **In: Currículo sem Fronteiras**. V.9, n.2, p.100-112, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP/MEC. **Censo da educação superior 2016**: notas estatísticas. Brasília, 2016. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 05 novembro 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2004**. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27. Janeiro. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2010**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27. Janeiro. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27. Janeiro. 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **In: Educação & Realidade**. V. 34, N°. 1, p. 49-64, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professor?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Doniêgo Ferreira de; GUIMARÃES, Maria Clariça Ribeiro. **Expansão e interiorização do curso de Serviço Social no sertão paraibano**: Notas para a implantação do REUNI na UFCG. Sousa, 2017.

LIMA, Kátia. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. *In: Universidade e Sociedade*. V. 44, p. 147-157. Brasília, 2009.

_____. "Terceira via" ou social-liberalismo: bases para a refundação do projeto burguês de sociabilidade. *In: Universidade e sociedade*. Ano XIV, Nº 34. Distrito Federal, 2004.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; FILHO, Dario de Oliveira Lima. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *In: Revista Ciências & Cognição*. V 14 (3), 2009.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. *In: Sociedade em Debate*. V. 15(1): 31-50. Pelotas, 2009.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIZ, Thompson F. REUNI: para onde caminha a universidade? Campina Grande (PB), 2007. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/reuni/artigo_thompson.pdf>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2018.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social**: um instigante desafio. São Paulo: NEPI, 1994.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário e Cartas a Kugelmann**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MASETTO, Marcos Tarcísio; GAETA, Cecilia. **A docência com profissionalidade docente**. Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba, v.4, Special Issue 1, p.299-310, 2013.

MELLO, João Cardoso de. **O capitalismo tardio**. 11ª. ed. São Paulo: Unesp, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. *In: Revista Brasileira de Educação*. Nº 14.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. *In: Revista Temporalis*. Nº.3. Brasília: ABEPSS, 2001.

_____. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 16ª. Ed. São Paulo: cortez, 2011.

_____. Introdução ao método da teoria social. *In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. Transformações societárias e serviço social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *In: revista serviço social & sociedade*. Nº 50. Editora cortez, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *In: Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PERREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. *In: Revista katálises*. Florianópolis. V.12, Nº. 2 p. 268-277, 2009.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 1ª. ed. São Paulo: companhia das letras, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª ed. Novo Amburgo: freevale, 2013.

RODRIGUES, M.L. **Sociologia das profissões**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

SILVA, Rosângela Maria da. Considerações sobre a qualidade de vida do professor na contemporaneidade. *In: Revista Psicologia & Saberes*. V. 3, Nº. 3, 2014.

SIMIÃO, Regina Aparecida Versoza. Questões da proletarização da docência: algumas considerações. *In: Revista eletrônica do UNIVAG*. Nº 1, 2006.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **As novas faces da reforma universitária do governo lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. Brasília, Nº. 25, 2007.

_____. **ANDES-SN reafirma críticas ao Enade e ao Sinaes.** Andes.org.br, 2014. Disponível em:<<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7176>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SODRÉ, Nelson Weneck. **Formação histórica do Brasil.** 14ª. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

SOUTO, Vanda Maria Martins. **Sua cabeça agora é minha:** uma crítica ao argumento neoliberal sobre o Prouni. Trabalho necessário, ano 6, Nº 6, 2008.

The Whoqol Group. **Development of the WHOQOL:** Rationale and current status. *International Journal of Mental Health*, 23(3), 24-56, 1994.

TORELLÓ, Òscar Mas. El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *In: Revista de currículum y formación del profesorado.* V.5, Nº.3, 2011.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patricia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. *In: Educação & Sociedade.* Campinas, V. 38, Nº. 138, p.231-247, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Proposta da UFCG ao REUNI.** Campina Grande, 2007 (mimeo).

APÊNDICES

APÊNDICE A- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Qual é o tipo de vínculo existente entre você e a universidade?
- 3- Você possui algum outro vínculo?
- 4- Onde reside?
- 5- A quanto tempo trabalha nesta IES?
- 6- Você ensina em outro curso? Se sim, qual?
- 7- Qual o incentivo a qualificação profissional ofertado por esta universidade?
- 8- Quais os requisitos para afastamento referente a qualificação profissional e quais as dificuldades para adquirir este direito?
- 9- Quais as atividades que desenvolve nesta instituição?
- 10- Você ministra quantas disciplinas e quantas horas são dedicadas a esta atividade?
- 11- Quais os desafios apresentados a efetivação do trabalho docente nesta IES?
- 12- Como você avalia a precarização da educação superior e seus efeitos sobre o labor docente?
- 13- Você identifica que a precarização do trabalho docente afeta na formação dos discentes? Se sim, como?
- 14- Em relação a estes processos, quais os mais evidentes e os menos aparentes?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS – CCJS CURSO DE BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Bom dia (boa tarde ou noite), meu nome é Fernanda de Sousa Duarte, sou graduanda do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o Sr. (a) está sendo convidado (a), como voluntário (a), à participar da pesquisa intitulada “A precarização do trabalho docente na universidade pública contemporânea: uma análise da universidade federal de campina grande, campus Sousa.”.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: A aproximação com a precarização do trabalho docente surgiu a partir de vivências na academia, tais como a falta de professores que pudessem substituir outros em processo de aprimoramento intelectual – bem como a negação deste direito de se ausentar para obter qualificação profissional –, condição indispensável conforme estabelece o Código de Ética da profissão de serviço social e demais marcos legais relacionados a profissão; a sobrecarga de atividades, como o acúmulo de tarefas referentes a sala de aula, coordenação de curso e de estágio e projetos de pesquisa e/ou extensão que comprometem o rendimento dos profissionais; a culpabilização por parte de alguns discentes sob os mesmos com a alegação de falta de compromisso; a diferenciação entre o trabalho objetivado por profissionais efetivos e substitutos; e, a carga horária excessiva refletindo na saúde e no desempenho acadêmico, dentre outros. Desta forma, a relevância do estudo da temática em tela reside na possibilidade de desvelamento dos processos e da dinâmica capitalista que caucionam tal desdobramento, principalmente nas universidades públicas. O objetivo deste estudo, portanto, consiste em analisar a precarização do trabalho docente na UFCG – campus Sousa. Como objetivos secundários, nos propomos a Compreender o processo de crise capitalista e os impactos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras; Identificar como a atual conjuntura e seus determinantes se expressam no trabalho docente e Investigar junto ao corpo docente da UFCG/Sousa como a precarização do trabalho se afetam no desenvolvimento das atividades acadêmicas.. Para dar cabo a tal estudo adotaremos uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual será realizada revisão bibliográfica, análise documental e de coleta de dados empíricos com os docentes do curso de Serviço Social, que perfazem um quantitativo de aproximadamente 10 profissionais. O método utilizado para respaldar o processo investigativo e de exposição dos dados coletados empiricamente será o crítico-dialético, que acreditamos proporcionar a apreensão do objeto de estudo em sua totalidade.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Como a pesquisa se propõe apenas aplicar entrevistas aos participantes, estes estão expostos a riscos mínimos, como ansiedade e/ou constrangimento. Nenhum desses riscos causa comprometimentos potenciais à saúde física, emocional ou psíquica dos participantes. Portanto, acreditamos que os participantes da pesquisa não sofrerão nenhum prejuízo em decorrência da participação, pois, serão adotadas todas as medidas cabíveis para protegê-los de quaisquer danos relativo à pesquisa. Caso necessário, adotaremos medidas de acompanhamento psicológico ao entrevistado. O presente estudo procura contribuir para desvelar a realidade posta pelos sujeitos pesquisados no que diz respeito a problemática, buscando fazer uma interlocução entre a teoria e os dados coletados empiricamente, a fim de alcançar os objetivos traçados na pesquisa.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: A participação do Sr.(a) nessa pesquisa não implica necessidade de acompanhamento e/ou assistência posterior, tendo em vista que a intensão da pesquisa é somente a coleta de dados para a análise da problemática o que não acarretará necessidade de acompanhamento.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O Sr. (a) será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O Sr. (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de prestação de serviços aqui no estabelecimento. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais podendo ser utilizados apenas para a execução dessa pesquisa. Você não será citado (a) nominalmente ou por qualquer outro meio, que o identifique individualmente, em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado, assinada pelo Sr. (a) na última folha e rubricado nas demais, ficará sob a responsabilidade do pesquisador responsável e outra será fornecida ao (a) Sr. (a).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para Sr. (a) e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Não é previsível dano decorrente dessa pesquisa ao (a) Sr. (a).

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci todas minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e desistir de participar da pesquisa se assim o desejar. O (a) pesquisador (a)

_____ certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, no que se refere a minha identificação individualizada, e deverão ser tornados públicos através de algum meio. Ele compromete-se, também, seguir os padrões éticos definidos na Resolução CNS 466/12. Também sei que em caso de dúvidas poderei contatar o (a) estudante Fernanda de Sousa Duarte pelo telefone (83) 8161 1565 e pelo e-mail naandadduarte2014@gmail.com ou professor (a) orientador (a) Glaucia Maria de Oliveira Carvalho pelo telefone (83) 99611 7135 e pelo e-mail glaucia10oliveira@hotmail.com Além disso, fui informado que em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Cajazeiras-FAFIC, situado na Rua Pe. Ibiapina, S/N, Centro, Cajazeiras-Paraíba, CEP: 58.900-000 ou através dos Telefones: (83) 3531-3500 / 3531-1266.

| | | |
|---------------|---|----------------------------|
| _____ Nome | _____ Assinatura do Participante da Pesquisa | ____ / ____ / ____ Data |
| _____ Nome | _____ Assinatura do Pesquisador | ____ / ____ / ____ Data |