

4

Trabalho docente na educação superior: Problematizando a luta

Deise Mancebo¹

Si la política es sólo el final del camino y la despojamos de la aventura de compartir, de vivir un relato colectivo, de relacionarnos, conocernos y exponernos durante el viaje, el trayecto y sus avatares, todo se reseca, se atrincheró en la disputa del poder y nada más. Se empobrece de algunos de los mejores rasgos de la política. Y pierde toda su épica.

*Esteban Valenti, periodista,
coordinador de Bitácora. Uruguay*

Introdução



A partir da adoção da pauta neoliberal, estabeleceu-se, em todos os países do continente, uma série de medidas, enfiadas ou não, sob a denominação de reformas, que, para além das especificidades locais, evidenciaram uma profunda redefinição do papel do Estado.

1 Doutora em história da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em psicologia social realizado na Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando como docente e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da mesma universidade, que atualmente coordena. Autora e organizadora de diversos livros, capítulos de livros e artigos nas seguintes temáticas: trabalho docente, políticas para a educação superior e produção de subjetividades. E-mail: deise.mancebo@gmail.com.

Um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar a meta de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas [...],²

em crise desde o esgotamento do regime de acumulação *fordista*, em final dos anos 1960.

Esta redefinição consistiu na redução das funções do Estado de cunho social universalista, e da ampliação do espaço e do poder dos interesses privados, que implicou retração financeira estatal na prestação de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões, aposentadorias, entre outros) e a subsequente privatização ou, pelo menos, tentativa de privatização destes serviços.

No Brasil, a adaptação ao modelo neoliberal ocorre, mais sistematicamente, pelo menos desde a reforma do Estado, posta em movimento em 1995. A partir de então o “consenso neoliberal” consolidou-se amplamente no país, ancorado em aceleradas transformações como:

Abertura violenta da economia, privatização concentrada de empresas estatais, retração das funções sociais do Estado, desregulamentação, promoção do mercado como eixo central das relações econômicas, criminalização dos movimentos sociais, desqualificação dos funcionários públicos e precarização das relações de trabalho [...],³

além do aprofundamento da captura do fundo público pelo capital, entre outros aspectos.

A educação não escapou dessa reordenação mais geral, de modo que os sistemas educacionais foram submetidos a profundos processos de privatização em nome dos benefícios supostamente advindos do livre mercado, que atingiram todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão.⁴

Os Estados adotaram novas medidas jurídicas, com a aprovação de leis de educação, gerais ou específicas, que viabilizaram, em maior ou menor escala, conforme as particularidades locais, princípios como:

1. a racionalização de recursos;

2 D. Harvey, *O neoliberalismo: História e implicações*, São Paulo, Loyola, 2008, pp. 27-28.

3 E. Sader, *A nova toupeira*, São Paulo, Boitempo, 2009, p. 76.

4 O. Evangelista & E. O. Shiroma, “Professor: protagonista e obstáculo da reforma”, *Educação e Pesquisa*, [online], Vol. 33, n. 3, 2007.

2. a adoção de avaliações gerenciais que visam ao controle do sistema educativo, por parte de um “núcleo central”, mas sem intervir diretamente na sua gestão, pelo menos no que tange à melhoria da oferta educacional;
3. a flexibilização de gestão, justificada não raramente pela necessidade de ampliação do sistema, obviamente, ao menor custo possível, que tem implicado reformas curriculares, mudanças significativas na gestão escolar; profundas modificações no trabalho docente e, especialmente no caso da educação superior, a diversificação das instituições, com a definição de novos tipos de estabelecimentos de ensino que não mais relevem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; além da implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como “temporários”, “precários”, “substitutos” e outras denominações já em vigor até mesmo em grandes universidades públicas, aprofundando assim um mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis;
4. a “descentralização gerencial”, pela qual os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de forma concentrada, num núcleo, mas com descentralização da gestão administrativa, com o que se mascara a heteronomia, na exata medida em que se constrói uma “ilusão de participação”, por meio do apelo a um maior compromisso e envolvimento dos segmentos educacionais, inclusive no financiamento, ainda que parcial, do sistema;⁵ e, por fim,
5. a privatização dos sistemas educacionais, compreendendo não só seu aspecto visível, qual seja, a privatização ou o (des)investimento do Estado na educação superior pública; como também a delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas; a reconfiguração quanto à oferta do ensino superior com o estímulo a uma série de ações delegatórias às iniciativas empresariais destinadas a substituir ou a complementar as responsabilidades que os governos recusam, ou assumem apenas parcialmente e, no caso das universidades, a mercantilização do conhecimento, entre outros aspectos.⁶

5 Cf. D. Mancebo, O. Maués & V. L. Jacob Chaves, “Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: Implicações para o trabalho docente”, *Educar em Revista*, n. 28, Curitiba, 2006.

6 Cf. D. Mancebo, “Reforma da educação superior: O debate sobre a igualdade no acesso”, in M. Bittar, J. F. Oliveira & M. Morosini (orgs), *Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*, Brasília, Inep, 2008.

Ao considerar os balizamentos anteriores, o presente capítulo pretende discutir o trabalho docente na educação superior brasileira e analisar as dificuldades que a atual conjuntura apresenta para a organização e luta desses trabalhadores. As análises expostas refletem pesquisa pessoal recentemente concluída,⁷ bem como discussões coletivas travadas no âmbito do projeto integrado “Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB”, da rede Universitas-Br, também coordenado por mim.

Características contemporâneas do trabalho docente na educação superior, no Brasil

Se analisarmos a evolução do quadro docente no país, a partir de 1995 (Cf. Quadro 1), dois aspectos saltam aos olhos. Primeiramente, estamos diante de uma categoria numericamente muito grande que comportava, em 2009, data da última coleta do Censo da Educação Superior, 340.817 funções docentes. Em segundo lugar, verifica-se uma forte tendência à privatização do sistema de educação superior, com a rede pública apresentando uma evolução da ordem de 61,24%, cabendo, em contrapartida, à rede privada uma evolução de 215,61%. Na realidade, o quadro de privatização aprofunda-se a partir de 1999 – segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso – e, certamente, foi

preparada pela legislação que estimulou a multiplicação das instituições de ensino privadas e pela política de estagnação das instituições de ensino superior públicas, explicitada fundamentalmente no arrocho orçamentário e no represamento de concursos.⁸

Deve-se registrar que, além do crescimento numérico de instituições privadas de ensino superior, do número de matrículas nesta rede e, conseqüentemente, do número de docentes que aí trabalham, ocorreram outros mecanismos de privatização. Refiro-me à transferência de aportes patrimoniais, financeiros e humanos pú-

7 Refiro-me à pesquisa “Trabalho docente, políticas e produção de subjetividades”, desenvolvida com/sobre docentes da Uerj, que contou com o apoio do CNPq e da Faperj e cujos principais resultados foram apresentados no II Seminário Internacional para Discussão de Investigações, ocorrido em abril de 2010, no então Iuperj.

8 A. P. Bosi, “A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos”, *Educação & Sociedade*, Vol. 28, n. 101, Campinas, set-dez 2007, disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 jun 2008, p. 158.

Quadro 1
Evolução do número de funções docentes
em exercício no Brasil (1995-2009)

Período	Brasil	Públicas	%	Privadas	%
1995	145.290	76.268	52,49	69.022	47,51
2002	227.844	84.006	36,87	143.838	63,13
2003	254.153	88.795	34,94	165.358	65,06
2009	340.817	122.977	36,08	217.840	63,92
Δ% 1995-2009	134,58%	61,24%	—	215.61%	—

Fonte: Inep, *Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2010*, Brasília, MEC. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>.

blicos das próprias instituições públicas, para a iniciativa privada, por meio de alterações na superestrutura jurídica do Estado.⁹

No que tange ao trabalho, a partir da crise mundial da década de 1970, o capital iniciou a construção de “novas” pautas que combinaram diversos fatores numa escala que envolveu desde o barateamento da mão de obra por meio da reestruturação dos processos de trabalho, a flexibilização do trabalho e da produção de mercadorias,¹⁰ até a monumental desregulamentação, de que as aberturas para o mercado externo, as políticas de ajuste fiscal e as privatizações, incluindo as dos serviços públicos, transferidos para a esfera da iniciativa privada foram as expressões mais visíveis.¹¹

9 Duas leis merecem referência sobre esse embaralhamento das fronteiras entre público e privado: o Programa Universidade Para Todos (ProUni), Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, voltado para a iniciativa privada e a Lei de Inovação Tecnológica, Lei n. 10973 de 2 de dezembro de 2004, que possibilita o trabalho de docentes das instituições de ensino superior públicas nas empresas privadas.

10 Cf. R. Antunes, *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*, São Paulo, Boitempo, 1999; G. Alves, *O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*, São Paulo, Boitempo, 2000.

11 Cf. D. Mancebo, “Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica”, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 23, 2010. O caráter da crise de 2008 e de seus efeitos para os diversos países deve ser analisado considerando-se exatamente o processo de transferência de capitais do setor produtivo para o especulativo que a desregulamentação promoveu em escala nacional e internacional. Como observou Sader (“Os ciclos e as crises”, *Adital*, 18 set 2008. Disponível em:

Também nesse caso, a educação superior brasileira foi envolvida, de modo que além dos sistemas educacionais terem sido submetidos a profundos processos de privatização, ocorreu progressiva mercantilização do trabalho docente, tornando a gestão das universidades cada vez mais parecida com a de uma empresa, esvaecendo o seu caráter de instituição da sociedade voltada para a formação humana e para a produção do conhecimento engajado na solução de problemas nacionais.¹²

Em síntese, as mudanças no trabalho docente tiveram curso em duas direções. Assistiu-se a uma intensificação do trabalho dos professores,¹³ processo particularmente incrementado, nos últimos anos, com a possibilidade de agilização dos produtos, mediante a utilização das novas tecnologias. Assim, aos aspectos mais gerais e visíveis – ensino, pesquisa, extensão e administração –, coube aos docentes progressivamente um conjunto de outras atividades, nem sempre computadas na carga horária docente – trabalho invisível –, compreendendo o incremento da participação docente em órgãos colegiados, conselhos e comissões; o tempo dispendido para as atividades envolvidas na captação de recursos, na emissão de pareceres feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas, bem como o empenho exigido para a alimentação de inúmeros sistemas de avaliação, muitos dos quais *on line*, incluindo planilhas de notas de avaliação de alunos.¹⁴

O outro sentido das mudanças ocorridas no trabalho docente refere-se à sua extensão temporal, de modo que o tempo no trabalho e o tempo fora do trabalho passam a se confundir como tempo de trabalho. Na pesquisa realizada, muitos relatos remeteram ao seguinte fato: vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho

<<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp>>. Acesso em: 5 nov 2008, pp. 1-2), “livre de travas, o capital migrou maciçamente para o setor financeiro e, em particular, para o setor especulativo, onde obtém muito mais lucros, com muito maior liquidez e com menos ou nenhuma tributação para circular”.

- 12 Cf. R. Leher & A. Lopes, “Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação”, in D. Mancebo, J. R. Silva Jr. & J. F. Oliveira (orgs), *Reformas e políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil*, São Paulo, Alínea, 2008.
- 13 Análise detalhada da intensificação do trabalho docente nas instituições federais foi realizado por Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior, em *Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico*, São Paulo, Xamã, 2009.
- 14 D. Mancebo, S. M. S. Goulart & V. C. Dias, “Trabalho docente na Uerj (1995-2008): Intensificação, precarização e efeitos de subjetivação”, in Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores, Rio de Janeiro, 2010. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro, Iuperj, 2010. Disponível em: < <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/mancebo.pdf>>. Acesso em 26 out 2010.

não termina, pois as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas (celulares e principalmente e-mails) possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional.¹⁵ A jornada de trabalho, então, expandiu-se, mas nas estatísticas, esse dado torna-se invisível, diante de um trabalho prescrito de 40 horas somente. Assim, não foram raros os relatos de sacrifícios de tempo livre, trabalho nos finais de semana, aproveitamento das férias para adiantamento de pesquisas, dentre outros procedimentos.¹⁶

O aumento da exploração do trabalho docente, no Brasil, ademais como em muitos outros países, deu-se em especial pela flexibilidade registrada nos regimes de trabalho e consequente quebra da carreira docente, onde ela existia. É digno de registro que, do total de docentes cadastrados pelo Censo do Inep (2010), menos da metade (42,24%) trabalha em tempo integral. No caso das instituições privadas, existem mais de 115 mil docentes em regime “horista”, o que representa mais da terça parte de todos os docentes ocupados no ensino superior no Brasil, em 2009 (ano da coleta do Censo).

Para além do que pode ser quantificado e divulgado em indicadores oficiais, sabe-se da existência de outros expedientes menos ortodoxos de flexibilização da contratação e do regime de trabalho nas instituições de ensino superior (tanto privadas, como públicas), como a utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos, bolsistas, monitores, professores-tutores para a educação a distância, o que caracteriza uma flexibilização ímpar dos contratos de trabalho. Na análise de Bosi:

15 Foram realizadas, ao todo, 18 entrevistas semidirigidas, analisadas com o referencial da “Análise do discurso”, tal qual formulada por Norman Fairclough (*Discurso e mudança social*, Brasília, EdUnB, 2001), que nos possibilitou a sistematização do corpus analítico da pesquisa e sua classificação em temáticas significativas, tendo em vista a compreensão do trabalho docente na universidade em estudo. Considerando a existência de uma sempre presente defasagem entre “descrição gerencial do trabalho” (apresentada pelos quadros superiores) e a “descrição subjetiva do trabalho” (C. Dejours, *A banalização da injustiça social*, 2. ed., Rio de Janeiro, Editora da FGV, 1999), passível de ser contada pelos trabalhadores, realizou-se quatro entrevistas com chefias, doze entrevistas com docentes que não tinham funções de mando, coordenação ou de administração e duas entrevistas “qualificadas”, com dirigente da Associação de Docentes (Asduerj) e com profissional do setor de saúde ocupacional. Procurou-se, nestes casos, contemplar, na seleção dos informantes, os critérios de representatividade e fidedignidade quanto aos depoimentos que os sujeitos podiam oferecer.

16 D. Mancebo, S. M. S. Goulart & V. C. Dias, “Trabalho docente na Uerj (1995-2008): Intensificação, precarização e efeitos de subjetivação”, op. cit.

São essas possibilidades de contratação precária, abertas por práticas constituídas à margem da lei ou mesmo por modificações na legislação trabalhista, que têm feito com que o número de docentes aumente. Nesse sentido, é certo também que, tornado numericamente predominante, o trabalho considerado precário e informal tende a converter-se em medida para todo tipo de trabalho restante. Este é o principal fundamento histórico do processo que atravessamos.¹⁷

Todavia, a flexibilização não se restringe ao tipo de contrato que é oferecido, pois em nome deste princípio tem-se assistido a um aumento substantivo do trabalho docente, um processo ainda inconcluso e que é objetivado tanto na educação privada, quanto na pública. O estratégico dessas alterações é que os novos protocolos destinados aos docentes envolvem mecanismos que têm por alvo a intensificação e extensão do trabalho, relacionando-o às demandas e/ou lógica de mercado.

A partir de 2007, por exemplo, com a aprovação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni, Decreto Presidencial n. 6.096/2007), até parte do custeio de atividades básicas passou a depender de contratos de gestão com o Estado. Com este Programa – operacionalização, na prática, dos contratos de gestão ensaiados desde o governo de FHC –, recursos somente são disponibilizados se a universidade alcançar metas de expansão como:

[...] 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.¹⁸

Em síntese, em 2007, as universidades federais assinaram um “termo de pactuação de metas” que só serão atingidas com a intensificação e heteronomia do trabalho docente e/ou com o aligeiramento dos cursos. Com isso, a qualidade atualmente aferida para as universidades federais vem sendo rebaixada e insuficiente para uma formação ampla e crítica. Por fim, à grande parte das universida-

17 A. P. Bosi, op. cit., p. 1.510.

18 K. Lima, “Reformas e políticas de educação superior no Brasil”, in D. Mancebo, J. R. Silva Jr. & J. F. Oliveira (orgs), *Reformas e políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil*, São Paulo, Alínea, 2008, p. 68.

des federais envolvidas no Programa de Expansão tem restado a alternativa de aprofundar suas ações de profissionalização e amargar uma nova concepção de autonomia que, conforme Meek,¹⁹ configura-se tão somente na liberdade de atender aos objetivos oficiais, caracterizando uma autonomia para livremente conformar-se.

A grande diversificação do quadro docente é outro aspecto digno de destaque nas mudanças ocorridas com esta categoria. Por um lado, há grupos de professores – normalmente alocados nas pós-graduações – que tentam produzir conhecimento, que buscam por própria conta financiamentos junto aos órgãos de fomentos e/ou na iniciativa privada, que conseguem manter condições de trabalho compatíveis, mesmo que à custa de bolsas e outros procedimentos. Destaca-se que para esse grupo ocorre forte estímulo ao produtivismo, garantido, obviamente por múltiplos e complexos processos de avaliação, como é o caso dos diversos editais a que tais docentes concorrem, da avaliação efetuada pela Capes, que além da classificação dos programas e pós-graduação também avalia, mesmo que indiretamente, os docentes.²⁰ Combinados, os diversos mecanismos de avaliação constituem modelos que modificam qualitativamente o trabalho do professor, acrescentam ao seu trabalho um grande número de atividades, tais como relatórios, preenchimentos de formulários, fornecimentos de dados para sistemas de informação, induzem a formação de uma suposta elite de intelectuais, estimulam a emulação entre os pares e entre as unidades, principalmente quando balizadoras de financiamentos, e que carregam como contrapartida um alto nível de *stress* e de sofrimento psíquico a esses trabalhadores, seus orientandos na pós-graduação e até na iniciação científica.

Por outro lado, verificou-se na pesquisa uma alarmante proliferação de (sub)contratações temporárias de professores (incluindo aqui os tutores que atuam na educação a distância), que são pagos apenas para dar aulas, amargando condições precárias de trabalho.²¹ Tais professores vivenciam uma situação mar-

19 V. L. Meek, “Use of the ‘market’ in the transformation of Australian higher education”, in R. Rodriguez Gómez (org), *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, La Coruña, Netbiblo, 2002, apud V. Sguissardi, “Pós-graduação (em educação) no Brasil: Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade”, in D. Mancebo, J. R. Silva Jr. & J. F. Oliveira (orgs), *Reformas e políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil*, São Paulo, Alínea, 2008.

20 Cf. D. Mancebo, S. M. S. Goulart & V. C. Dias, “Trabalho docente na Uerj (1995-2008): Intensificação, precarização e efeitos de subjetivação”, op. cit.

21 Idem.

ginal na instituição em que trabalham, encontram-se impedidos de realizar pesquisa ou de desenvolver projetos de extensão, de orientar monografias ou projetos, permanecem desavisados das reuniões departamentais e desvinculados das discussões institucionais e, com tudo isso, são praticamente “impedidos” de manterem vínculos orgânicos com a universidade.

Nova cultura institucional:

O docente produtivo, competitivo e empreendedor

A implementação das reformas neoliberais dos anos 1990 não afetou somente aspectos objetivos das relações entre docentes, seus empregadores e protocolos de trabalho. Implicou um processo de redistribuição do poder social que acarretou modificações no próprio modo como cada grupo social se autorrepresenta, se pensa e configura seu destino social no trabalho e na própria sociedade.²² É preciso considerar, portanto, os novos funcionamentos das organizações contemporâneas e as representações do trabalho que emergiram de todas essas mudanças, afetando o *ethos* das instituições educacionais.

Especificamente em relação aos docentes, um dos principais dispositivos utilizados para conformá-los, ao mesmo tempo em que a quantidade de trabalho aumenta, está alicerçado na ideia de que os professores devem ser “mais produtivos”, correspondendo a “produção” à quantidade de “produtos” declarados que, além das aulas, incluem orientações, publicações, projetos, patentes, apresentações e participações em eventos.²³

Esse processo tem seu paralelo no direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente não só na busca, cada vez mais frequente, de recursos junto à iniciativa privada, como nos editais dos órgãos (públicos) de fomento à produção científica, cuja lógica do financiamento transforma o docente-pesquisador num empreendedor, que adequa sua criação intelectual aos editais e empresas, conforma o seu labor a padrões possíveis, restringindo os temas e metodologias a serem adotadas. Essas acomodações podem ser mais ou menos distantes das expectativas originais do pesquisador,²⁴ mas certamente exigem dele

22 Cf. D. Mancebo, “Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica”, op. cit.

23 Cf. A. P. Bosi, op. cit.

24 Cf. R. Leher & A. Lopes, op. cit.

uma intensificação considerável do seu trabalho, particularmente na pós-graduação, além de alta dose de espírito competitivo.

Assim, na cultura acadêmica mercantilizada, entre os novos atributos valorizados, destacam-se “o empreendedorismo, a gana de captar recursos custe-o-que-custar, inclusive em detrimento da própria capacidade crítica”!²⁵ Ao fim e ao cabo, o docente que consegue agregar ao seu salário e à própria instituição maior montante de recursos é o mais produtivo, competitivo e valorizado.

Obviamente, todo esse cenário estabelece uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino, muda o ritmo dos trabalhadores desse setor e provoca fortes reflexos sobre o trabalho docente, gerando efeitos institucionais absolutamente indesejáveis para a universidade: privatização das agendas de pesquisa, quebra da autonomia acadêmica, incremento na competição entre os pares, hierarquização do espaço universitário, acréscimo de tarefas às atividades docentes (pedido de financiamento, gestão dos recursos, relatórios e prestação de contas), desvalorização ou indisponibilidade para as atividades de graduação; além do incentivo à mercantilização do conhecimento e arrefecimento do potencial crítico que a universidade deve dispor.²⁶

Todo esse quadro remete, ainda, a uma faceta nem sempre visível do trabalho docente, que Gentili denominou de “reconversão intelectual do campo acadêmico” para designar o “bloqueio das condições de produção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social e, especificamente, sobre a realidade educacional”.²⁷ A “reconversão intelectual” conduz à redefinição da própria função social das instituições de educação superior e do papel político exercido pelos profissionais que nelas atuam, configurando uma nova geopolítica dos saberes hegemônicos e de sua institucionalização universitária.

O resultado dessa política tem se materializado num crescimento desmedido da produtividade acadêmica e contribuído para a hierarquização e privatização da universidade, pois, à medida que os recursos disponíveis para a pesquisa são canalizados só para alguns, eles passam a ser usados privativamente dentro da própria instituição pública. Laboratórios, computadores, salas, auditórios e equipamentos ser-

25 R. Leher & A. Lopes, op. cit., p. 87.

26 Cf. D. Mancebo, S. M. S. Goulart & V. C. Dias, “Trabalho docente na Uerj (1995-2008): Intensificação, precarização e efeitos de subjetivação”, op. cit.

27 P. Gentili, “A universidade na penumbra – O círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público”, in P. Gentili (org), *Universidades na penumbra: Neoliberalismo e reestruturação universitária*, São Paulo, Cortez, 2001, p. 100.

vem apenas e exclusivamente aos grupos, núcleos e centros de pesquisa que captaram verbas privadas ou públicas (dos editais) para essa construção.²⁸

Esse aspecto financeiro faz-se acompanhar de uma verdadeira ressocialização dos docentes, que toma por base um padrão produtivista e um tipo de “cultura do desempenho”, sob a qual o trabalho docente é permanentemente pontuado, traduzido em números e intensificado através de diversos e complexos sistemas de avaliação ditos institucionais que, ano a ano, alargam as exigências de produção acadêmica. Enfim, a produção docente é mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos, cada vez mais refinados, abrangentes e exigentes!

Por fim, deve-se relevar que, do mesmo modo como assistimos aos novos contornos que se desenham em torno do trabalho docente, a uma produção maleável e individualizada, à valorização dos trabalhadores qualificados polivalentes, afeitos à flexibilização da organização do trabalho, à implementação de horários indefinidos de trabalho e à precarização dos vínculos trabalhistas, presenciamos à convocação irrestrita da subjetividade do trabalhador para o centro dos processos de trabalho. Na realidade, um aspecto pregnante que se pôde localizar nas entrevistas realizadas é que ocorrem novos parâmetros para a exploração dessa força de trabalho, essencialmente a partir do apelo à subjetividade criativa e participativa no processo de produção acadêmica.

Em consonância com análises realizadas por Pelbart,²⁹ verificou-se que as novas formas de poder que caracterizam o trabalho imaterial do professor tomam de assalto o pensamento, a imaginação, a criatividade, a potência – para estabelecer conexões com pessoas e equipamentos –, a sensibilidade, a sociabilidade e a afetividade. Apela para construções subjetivas maleáveis, mutantes, flexíveis e, em consequência mais fragmentadas, que potencialmente têm condições de desempenhar diferentes papéis sociais – performances –, realizar atividades variadas e transitar, ao mesmo tempo, pelos mais diversificados contextos a fim de executar funções mais complexas.

28 Cf. D. Mancebo, “Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica”, op. cit., passim.

29 P. P. Pelbart, *Vida capital: Ensaio sobre biopolítica*, São Paulo, Iluminuras, 2003.

Resistências e movimento docente

Diante do quadro anteriormente exposto, docentes, tanto das instituições públicas como privadas, tiveram de desenvolver todo um novo aprendizado para lidar com as adversidades e com as novas diretrizes emanadas dos órgãos governamentais e autoridades universitárias. Este aprendizado, contudo, nem sempre se deu no sentido da crítica e da atuação coletiva que pudessem implementar mudanças estruturais na dinâmica universitária, como veremos. Pelo contrário, não foram raros os relatos – ressentidos muitas vezes – sobre o isolamento no trabalho, a autonomização em relação à instituição universitária, o rareamento da crítica e, principalmente, o arrefecimento da prática político-sindical.

A oposição e resistência coletiva a todo este quadro têm sido difícil e diversos motivos podem ser arrolados para tal. Assim, considera-se que a chamada crise do movimento docente pode e deve ser examinada sob a perspectiva temporal, relevando aspectos da história da categoria e da educação, bem como as mudanças recentes em curso na sociedade brasileira. Pode-se arrolar as dificuldades da categoria e de sua organização sindical. É possível analisar a nova cultura institucional em andamento e os efeitos de regulação que apresentam sobre o trabalho docente, com a ressocialização de suas práticas e concepções. Há, por fim, aspectos objetivos e subjetivos referentes aos próprios docentes que merecem análise.

Dal Rosso problematiza as condições históricas e sociais que dificultaram a emergência do sindicalismo docente no Brasil. Aponta razões de natureza objetiva, entre as quais

uma condição pulverizada do trabalho da categoria, o descaso com o qual foi tratada a educação popular pelos governantes dessa colônia e desse país, a limitada proporção da população que tinha acesso à escola, o controle férreo mantido sobre a escola e os docentes.³⁰

Diante desse quadro, o país contava com um reduzido quadro de professores, pelo menos até o início do século XX, e, no caso do ensino superior, a situação era mais grave. Conforme pesquisa documental efetuada pelo autor, por essa data, o

30 S. Dal Rosso, “Condições estruturais de emergência do associativismo sindicalismo do setor de educação. Leitura a partir de dados censitários brasileiros”, in Seminário para discussão de pesquisa e constituição de rede de pesquisadores, 2, 2010, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro, IUPERJ, 2010, p. 4, passim. Disponível em <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/rosso1.pdf>. Acesso em 26 out 2010.

número de docentes que atuava nesse nível de ensino alcançava pouco mais de quinhentas pessoas, dispersas em diversos estabelecimentos país afora. Dal Rosso releva, ainda, motivos subjetivos que historicamente dificultaram a emergência da organização docente, entre os quais a dificuldade do trabalho docente ser compreendido como trabalho assalariado com características semelhantes ao de outros trabalhadores, em especial pela tomada da profissão pela ótica da vocação pela sociedade e pelos próprios, “dilema tão profundo que até os dias de hoje a noção de vocação é contraposta à ideia de profissão”.³¹ Baseado em fartas consultas documentais, Dal Rosso comprova, em síntese, que, pelo menos até 1920, “inexistiam, em conjunto, condições estruturais mínimas, muito menos subjetivas, para o surgimento de organizações sindicais, nesta época”.³²

A situação atual, obviamente, é bastante distinta. Tomando somente os dados dos dois últimos governos, pôde-se observar no Quadro 1, que o número de funções docentes em educação superior presencial cresceu muito.

Naturalmente que, com alta densidade docente – existiam, conforme Inep (2010), 340.817 funções docentes em 2009 – e considerando as condições de trabalho nada confortáveis a que estão submetidos, os professores de ensino superior organizaram-se, lutaram e construíram entidades representativas. Os Sindicatos de Professores (Sinpros) foram criados primeiramente – o do Rio de Janeiro (então Distrito Federal), data de 1931 – representando, no seu nascedouro, especialmente os professores da rede privada, já que a sindicalização, até a Constituição de 1988, era vedada aos funcionários públicos.

A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) é criada em 19 de fevereiro de 1981, a partir das experiências comuns de luta que algumas associações de docentes específicas de instituições de ensino superior já exercitavam, pelo menos desde 1978. A Andes surge, portanto, sob a pressão do regime militar e, desafiando a própria legislação, volta-se para a representação e as lutas, também dos docentes do setor público. Em 1988, um congresso extraordinário da entidade, ocorrido no Rio de Janeiro, discutiu e aprovou a transformação da associação em sindicato, aproveitando-se da nova definição da Constituição Federal sobre a matéria.

A partir da transformação da Associação Nacional de Docentes (Andes-AD) em Sindicato Nacional (Andes-SN), em 1988, a relação conflituosa com as instituições representativas dos docentes de instituições privadas de ensino tendeu a se

31 S. Dal Rosso, *op. cit.*, p 4

32 *Idem*, p. 6.

acentuar, acrescentando novos problemas à organização dos docentes de ensino superior. Em diversas partes do país ocorreram disputas em relação à representatividade das bases, cresceram ações na justiça promovidas por entidades representativas de professores da rede privada de ensino contra o Andes-SN, em especial quanto ao direito de recolhimento do imposto sindical. Não é um problema menor a consideração de que o enfrentamento destas questões, não raramente, deslocou a atenção “das lutas travadas no campo político para o terreno jurídico. Este passou a exigir recursos financeiros maiores, além de uma encarregatura própria”, como analisa Pereira.³³

Na realidade, como destaca a mesma autora, a partir dos anos 1990, observa-se que:

[...] uma série de questões que diziam respeito aos direitos coletivos dos trabalhadores [da rede pública] foram transferidas para a esfera judicial. Negociação coletiva, data base, direito de greve e sua aplicabilidade, entre outras, passaram a ser discutidos em uma arena paralela e não menos importante (ainda que mais hermética) que os debates políticos e confrontos na forma de paralisações e greves.³⁴

A judicialização das entidades pode gerar, em momentos especiais, aumento de filiações para ações coletivas; por outro lado, os efeitos negativos sobre a mobilização dos trabalhadores não são nada desprezíveis. Se excessiva e mal conduzida, pode reduzir o envolvimento político direto e desgastar o movimento com recursos infundáveis, adiamentos sucessivos para o pagamento de causas ganhas pelos docentes, além de absorver tempo e dinheiro das entidades.

Outra importante dificuldade, que as entidades de professores enfrentam, diz respeito à possibilidade de construção de pautas comuns de reivindicações, ponto nodal para a coletivização dos conflitos e para o incremento de seu potencial de mobilização e pressão. Aqui a questão central refere-se ao fato de existirem gritantes diferenças entre os chamados docentes de ensino superior no que se refere aos salários, às condições de trabalho, à carga horária de trabalho, ao prestígio, às opor-

33 M. C. C. Pereira, “A judicialização da negociação coletiva: A regulamentação (des)construída pelo Supremo Tribunal Federal em conflitos envolvendo servidores públicos e governo federal no Brasil (1995-2002) – o caso do Andes-SN”, in Seminário para discussão de pesquisa e constituição de rede de pesquisadores, 2, 2010, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro, Iuperj, 2010, pp. 1-2. Disponível em <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/rosso1.pdf>. Acesso em 26 out 2010.

34 Idem, pp. 1-2.

tunidades de promoção, à carreira, à autonomia, entre outros aspectos. O reconhecimento das diferenças, sobretudo no plano das recompensas, representa uma ameaça à organização sindical, que baseia sua existência no que há de comum entre os trabalhadores. Digno de nota é que essa percepção é fortemente instrumentalizada por patrões e governos que, não raramente, instituem novos mecanismos para diferenciar e segregar ainda mais a categoria.

Quanto às dificuldades dos professores para a participação, a falta de tempo é o que mais se destaca. Os relatos dos docentes entrevistados dão conta de como o trabalho se apodera de espaços que habitualmente eram concebidos como pessoais. Encontros acadêmicos ocorrem no almoço, na fila, a preparação de trabalhos acadêmicos e da própria investigação toma o fim de semana e as férias. A flexibilidade de tarefas é evocada pelo sistema como o lugar da liberdade individual, o lugar da não constrição institucional, quando, na realidade, universidades e demais instituições de ensino superior não incluem como tempo de trabalho todo o tempo necessário para sua realização flexível, invadindo com isso o espaço de autonomia e transformando os professores em nômades que transitam de instituição a instituição (situação muito comum na rede privada), de atribuições a atribuições (mais comum na rede pública). Assim, o espaço da tão propalada autonomia docente encontra-se em estreita aliança com a heterorregulação do trabalho. A partir daí, pode-se afirmar que a precarização do trabalho não se refere tão somente aos suportes institucionais, senão também a respeito da vinculação e possibilidade de encontros com os pares. Não há tempo para a vida privada, para reuniões de trabalho e, muito menos, para a sindical!

Além da falta de tempo, muitos professores descrevem sua situação como de instabilidade e isto pesa sobremodo na organização sindical. Na iniciativa privada, por exemplo, a participação sindical é declaradamente desaconselhada e no caso de lideranças não são raras as ocorrências de punições – diminuição de carga horária, transferência para estabelecimentos distantes e, no limite, demissões. No caso de docentes que têm estabilidade no emprego, funcionários públicos federais, estaduais ou municipais, os mecanismos que tornam a vida profissional instável são mais sofisticados, mas nem por isso menos eficazes. Neste caso, são as múltiplas avaliações que procuram construir condutas disciplinadas, a exigirem dedicação literalmente integral. A qualquer deslize uma bolsa pode ser perdida, um edital é ganho por outra equipe, um artigo não é publicado e um programa de pós-graduação desce pontos na avaliação da Capes, o que pode significar para seus professores estar fora de alguns editais, perder outras tantas bolsas, além de prestígio. Novamente, neste caso, não há mais tempo para atuação política e, de fato, importantes segmentos universitários aderiram, pragmaticamente, à tese de que em não se po-

dendo reverter o processo de mercantilização em curso, deve-se atenuá-lo para si, o que significa, trocando em miúdos, tornar-se também um empreendedor.³⁵

A questão das mudanças ocorridas na cultura acadêmica também acarreta efeitos sobre as lutas dos professores. Como assinalado anteriormente, da década de 1990 para cá,

representações, motivações, normas éticas, concepções, visões e práticas institucionais dos atores universitários acerca dos objetivos, das tarefas da docência, investigação, extensão e transferência que condicionam substancialmente as maneiras de realizar as mesmas [...]³⁶

foram transformadas no sentido do individualismo no enfrentamento das situações problemáticas de trabalho – e da vida –; do acirramento da competição entre unidades e entre os pares; da supervalorização, inclusive por parte dos próprios atores universitários, das avaliações gerenciais, com viés pseudomeritocrático, para não dizer meramente classificatório, normativo e punitivo, entre outros aspectos. Em síntese, o sistema de educação superior brasileiro, através das múltiplas avaliações, busca regular, por normas externas; classificar, produzir ganhadores e perdedores; segmentar os professores; criar hierarquias entre estabelecimentos com base no desempenho e na eficácia; instituir a lógica da demanda e da concorrência e produzir a concorrência. Trata-se de uma nova cultura acadêmica que ocorre no próprio tecido universitário e que é nada desprezível, porque miúda, caucionada pelo discurso do mérito, mas pretensiosa nas intenções, na medida em que procura agir desmontando os direitos sociais que pudessem ser ordenados como compromisso social coletivo e as iniciativas de enfrentamento, de participação política e sindical.³⁷

Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade – “flexibilidade” –, o docente de educação superior desenvolve, muitas vezes, um senso de sobrevivência para si e para a instituição que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo, que investe todas as suas energias no trabalho, mas que também amarga solidão, culpa, fracasso e incertezas.

Emir Sader analisa em livro recente que:

35 Cf. D. Mancebo, “Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica”, op. cit.

36 J. Naidorf, “La privatización del conocimiento público en universidades públicas”, in P. Gentili & B. Levy (orgs), *Espacio público y privatización del conocimiento*, Buenos Aires, Clacso, 2005, p. 144. Tradução livre.

37 Cf. D. Mancebo, “Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica”, op. cit.

As maiores conquistas do neoliberalismo não aconteceram no plano econômico, campo que canalizava suas maiores promessas, mas nos planos social e ideológico. A combinação entre políticas de “flexibilização laboral” – que, na realidade, se trata de precarização laboral, de expropriação do direito ao contrato formal de trabalho –, [...] enfraqueceu profundamente os sindicatos e a capacidade negociadora dos trabalhadores, fragmentou e atomizou a força de trabalho, deslocou os temas do trabalho e das relações de trabalho [...].³⁸

Do mesmo modo, a mercadorização das relações nas instituições de educação superior arrefeceu o potencial crítico que essas instituições dispõem, ao mesmo tempo em que tenta, a todo momento, desqualificar aqueles que se opõem, apontados ora como militantes improdutivos, ora como desinformados a respeito do que sucede no mundo ou ainda têm seus discursos desqualificados como ultrapassados.

Considerações finais

Preliminarmente, deve-se considerar que mesmo a precarização do trabalho, o arrocho salarial, as políticas de avaliação docente, mesmo que se considere a tendência à heteronomia do trabalho docente, cada vez mais pautado pelos próximos financiamentos e avaliações, dispositivos que tendem a desautorizar as experiências docentes, suas práticas convencionais e saberes profissionais, requalificando-os como executores de pautas e prescrições externas e alheias aos objetivos das instituições educativas, mesmo considerando tudo isto, a tensão e o conflito permanecem, demonstrando a existência de movimentos que se contrapõem, seja no campo acadêmico, ou no campo sindical, às políticas para a educação superior. Muitas vezes, estas insurgências extrapolam a luta estritamente corporativa, como é o caso da defesa do direito ao acesso à educação para o conjunto da população, o que dá consistência à crença de que, em se tratando de universidade, sempre existe a possibilidade de um momento de suspensão, no qual se reelabora outro código de sociabilidade, outro código de civilidade e de relação com o público, no qual se pode construir o dissenso, desafiando o paradigma do pensamento único, para indagar outros saberes, outras práticas, outros sujeitos, outros imaginários capazes de conservar viva a chama de alternativas para essa ordem social de hegemonia do capital e de construir um sentido social, ético e mais igualitário para a universidade.

Todavia, permanecemos diante de muitos desafios!

38 E. Sader, *A nova toupeira*, op. cit., p. 51.

Como afirmara Dal Rosso:

É gritante a falta de pesquisas empíricas sobre sindicalismo em geral e sobre sindicalismo no setor da educação, orientadas por hipóteses solidamente fundamentadas em pressupostos teóricos, tanto no Brasil, como na América Latina, quanto em outros continentes.³⁹

Ocorre, portanto, uma imperiosa necessidade de se retomar a via de pesquisas empíricas que potencializem conceitualizações políticas, críticas e comprometidas que, “sin abandonar la lectura de los procesos que se desarrollan desde abajo, aborde el desafío de pensar en términos macro-sociales y estructurales las posibilidades de una política instituyente”.⁴⁰ Trata-se da ampliação de categorias teóricas, sínteses explicativas mais fortes, críticas, que reúnam contribuições de várias disciplinas e que potencializem a ação coletiva de contestação e a mudança radical.

Desafio maior advém, no entanto, do próprio movimento docente. Neste campo, deve-se considerar que ações isoladas, mesmo que exemplares, são insuficientes e que uma reforma radical da universidade requer avanços coletivos que incluam não só os demais trabalhadores que participam do campo educativo, mas também ações conjuntas nas lutas anticapitalistas, com as quais deve-se dialogar e interagir para que a universidade possa levar adiante sua responsabilidade crítica diante da sociedade.⁴¹

Trata-se de sermos capazes de criar a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da universidade e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais e de rejeitarmos o projeto social excludente em andamento que parece eclipsado pelo brilho envolvente do lema do “sucesso a qualquer preço”.⁴²

39 S. Dal Rosso, “Contribuição para a teoria do sindicalismo no setor da educação”, in Seminário para discussão de pesquisa e constituição de rede de pesquisadores, 1, 2009, Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro, IUPERJ, 2009, p. 18. Disponível em <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Rosso.pdf>. Acesso em 26 out 2010.

40 M. Svampa, “Reflexiones sobre la sociología crítica en América Latina y el compromiso intelectual”, in Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (Alas), 2007, Guadalajara. *Anais...* Guadalajara, Alas, 2007, p. 2.

41 Cf. D. Mancebo, “Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica”, op. cit.

42 Cf. D. Mancebo, S. M. S. Goulart & V. C. Dias, “Trabalho docente na Uerj (1995-2008): Intensificação, precarização e efeitos de subjetivação”, op. cit.

A imagem criada por Svampa é bastante sugestiva para o término deste texto. Para a autora, trata-se de conjugar, em um só paradigma, as figuras do docente/pesquisador e do militante como

un anfibio, a saber, una figura capaz de habitar y recorrer varios mundos, y de desarrollar, por ende, una mayor comprensión y reflexividad sobre las diferentes realidades sociales y sobre sí mismo.⁴³



43 M. Svampa, op. cit., p. 11.