



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**RODRIGO BARBOSA BASTOS**

**O TRABALHO DOCENTE NA UNIFAP:**  
CONTRARREFORMA E EXPANSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2003 a 2016)

MACAPÁ

2019

**RODRIGO BARBOSA BASTOS**

**O TRABALHO DOCENTE NA UNIFAP:  
CONTRARREFORMA E EXPANSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2003 a 2016)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta.

MACAPÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá  
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

---

Bastos, Rodrigo Barbosa.

O trabalho docente na Unifap: contrarreforma e expansão na educação superior (2003 a 2016). / Rodrigo Barbosa Bastos; orientadora, Ilma de Andrade Barleta. – Macapá, 2019.

192 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Trabalho docente. 2. Política educacional. 3. Contrarreforma. 4. Intensificação. 5. Precarização. I. Barleta, Ilma de Andrade, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

371.1 B327t

CDD. 22 ed.

---

## **RODRIGO BARBOSA BASTOS**

### **O TRABALHO DOCENTE NA UNIFAP: CONTRARREFORMA E EXPANSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2003 a 2016)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Aprovada em: 30/04/2019.

#### **Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta  
Presidente – (PPGED/UNIFAP)

---

Profa. Dra. Antônia Costa Andrade  
Membro Interno – (PPGED/UNIFAP)

---

Prof. Dra. Selma Gomes da Silva  
Membro Externo – (UNIFAP)

---

Profa. Dra. Arthane Menezes Figuerêdo  
Suplente Interno – (PPGED/UNIFAP)

---

Profa. Dr. João Paulo da Conceição Alves  
Suplente externo (PPGEDUC/UFPA)

MACAPÁ

2019

Ao meu filho, João Heitor.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Iraci Barbosa, pelos ensinamentos de vida, carinho e apoio constante no processo de formação acadêmica e conclusão deste trabalho.

À minha companheira, Kelianny Sena, pela compreensão nas ausências e tempo dedicado aos estudos e produção acadêmica.

À minha irmã, Gizelle Barbosa, por ser amiga e companheira de todas as horas.

À minha orientadora, professora Ilma de Andrade Barleta, pelas orientações, diálogos e troca de experiências acadêmicas que se constituíram como elementos fundamentais para conclusão deste trabalho. Além disso, suas ações me motivaram, de maneira constante, a persistir no caminho acadêmico e a lutar em defesa da educação pública, laica e gratuita.

À professora, Antônia Costa Andrade, e ao professor, João Paulo da Conceição Alves, pelas ricas contribuições no percurso acadêmico, na Banca de Qualificação e na Defesa. Destaco que suas experiências docentes e suas práticas muito me motivam a seguir nesta tão importante jornada.

Ao professor e amigo André R. Guimarães pelos diálogos, orientações acadêmicas e pela experiência de vida que muito me motiva a persistir na luta por uma estrutura social e educacional mais justa e igualitária.

Aos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAP, aos quais vivi momentos inesquecíveis, quer seja em sala de aula, quer seja nos diálogos e trocas de experiências.

Aos docentes que se dispuseram a participar desta pesquisa respondendo ao questionário sobre o objeto de estudo desta Dissertação.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE/UNIFAP), pelos momentos de estudos e muito aprendizado.

Aos meus amigos, Francisco Neto, Raimundo Adelson, Francisco Santiago e João Vitor, pelos diálogos recorrentes nesse processo formativo e que provocaram reflexões acerca da função social docente na contemporaneidade e da necessidade de organização intelectual, ética e social da classe trabalhadora, sendo esta indispensável para o campo das resistências no atual cenário político brasileiro.

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.” (Paulo Freire).*

## RESUMO

BASTOS, Rodrigo Barbosa. **O trabalho docente na UNIFAP: contrarreforma e expansão na educação superior (2003 a 2016)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta. Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá (AP), 2019. 192 p.

A presente pesquisa versa sobre o Trabalho Docente na Educação Superior. O objetivo geral trata de analisar o trabalho docente na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – *Campus Marco Zero*, a partir das novas configurações assumidas pela universidade brasileira, no contexto de Contrarreforma e Expansão da Educação Superior com foco para o processo de intensificação e precarização das atividades laborais. Os objetivos específicos consistem em situar o trabalho docente na Educação Superior, no contexto de Contrarreforma do Estado e da lógica de reestruturação produtiva; discutir o trabalho docente, a partir das políticas do REUNI, considerando suas implicações para os processos de mercantilização e transnacionalização do trabalho docente presentes na Expansão da Educação Superior brasileira e; caracterizar as atividades docentes desenvolvidas na UNIFAP, a partir da jornada de trabalho, condições laborais, produtividade acadêmica, e relações do labor com o sofrimento e o adoecimento docente, sinalizando relações com a intensificação e precarização do trabalho. O problema de investigação decorre da seguinte pergunta: de que maneira as novas configurações assumidas pela universidade brasileira, no contexto de Contrarreforma e Expansão da Educação Superior, têm implicado no processo de intensificação e precarização do trabalho docente na UNIFAP? Definimos como categorias de análise do objeto: a) condições de trabalho, b) expansão universitária, e, c) reconfigurações do trabalho docente. A pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo (GAMBOA, 2008), ancorada no método do Materialismo Histórico Dialético. Para análise e interpretação dos dados, nos pautamos na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008). Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica acerca da temática, assim como aplicado questionário aos sujeitos da pesquisa, que se tratam dos docentes efetivos atuantes nos doze Cursos de Graduação da UNIFAP, emergidos durante e após o REUNI, e compondo diferentes áreas do conhecimento. O *locus* da pesquisa foi a UNIFAP (*Campus Marco Zero*). A presente dissertação está estruturada em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção tratamos sobre a categoria trabalho e trabalho docente no capitalismo, em seguida, abordamos acerca do processo de reestruturação produtiva e as mudanças decorrentes no mundo do trabalho e, posteriormente, discutimos a Contrarreforma do Estado e suas implicações na Educação Superior. Na segunda seção discutimos sobre as implicações do REUNI para a Expansão da Educação Superior e para o trabalho docente, em seguida, abordamos acerca das mediações constituídas no processo de mercadorização e transnacionalização educacional atual. Na terceira seção estão caracterizadas as atividades dos docentes na UNIFAP, assim como a concepção destes docentes sobre a intensificação do trabalho, e por fim, são apresentados os resultados desse Estudo de Pesquisa. Os resultados indicam que os processos de Reestruturação produtiva, de Contrarreforma do Estado e Expansão Universitária provocaram a consolidação da intensificação do trabalho docente na UNIFAP. Para além deste problema, a precarização do trabalho também se faz presente no labor dos docentes que atuam no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação na UNIFAP.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho Docente. Política Educacional. Contrarreforma. Intensificação. Precarização.



## ABSTRACT

BASTOS, Rodrigo Barbosa. **The teaching work in UNIFAP: counter reform and expansion in higher education (2003 a 2016)**. 2019. Dissertation (Master in Education). Advisor: Profa. Dr. Ilma de Andrade Barleta. Federal University of Amapá, Graduate Program in Education. Macapá (AP), 2019. 192 p.

The present research is about Teaching Work in Higher Education. The general objective is to analyze the teaching work at the Federal University of Amapá (UNIFAP) - Campus Marco Zero, based on the new configurations assumed by the Brazilian university, in the context of the Counter Reformation and Expansion of Higher Education, focusing on the process of intensification and precarization of work activities. The specific objectives are to situate teaching work in Higher Education, in the context of State Counter-Reformation and the logic of productive restructuring; to discuss the teaching work, based on the REUNI policies, considering its implications for the processes of commodification and transnationalization of teaching work present in the Expansion of Brazilian Higher Education; to characterize the teaching activities developed at UNIFAP, starting from the working day, working conditions, academic productivity, and labor relations with the suffering and sickness of the teacher, signaling relations with the intensification and precarization of work. The research problem stems from the following question: how have the new configurations assumed by the Brazilian university, in the context of the Counter-Reformation and Expansion of Higher Education, have implied in the process of intensification and precarization of teaching work in UNIFAP? We define categories of object analysis as: a) working conditions, b) university expansion, and c) reconfigurations of teaching work. The research is qualitative and quantitative (GAMBOA, 2008), anchored in the method of Historical Materialism Dialectic. For analysis and interpretation of the data, we focus on Content Analysis (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008). For that, a bibliographic research was done about the subject, as well as a questionnaire applied to the research subjects, who are the actual faculty working in the twelve Undergraduate Courses of UNIFAP, which emerged during and after the REUNI, and composing different areas of knowledge. The research locus was UNIFAP (Marco Zero Campus). The present dissertation is structured in three sections, besides the introduction and the final considerations. In the first section we deal with the category of work and teaching work in capitalism, we then discuss the process of productive restructuring and the changes arising in the world of work and, later, we discuss the State Counter-Reformation and its implications in Higher Education. In the second section we discuss the implications of REUNI for the Expansion of Higher Education and for teaching work, and then we discuss the mediations constituted in the process of commodification and current educational transnationalization. In the third section, the activities of the professors in UNIFAP are characterized, as well as the conception of these teachers on the intensification of work, and finally, the results of this Research Study are presented. The results indicate that the processes of Productive Restructuring, State Counter Reformation and University Expansion provoked the consolidation of the intensification of the teaching work in UNIFAP. In addition to this problem, the precariousness of the work is also present in the work of the professors who work in the ambit of the Undergraduate and Post-Graduation in UNIFAP.

**KEYWORDS:** Teaching Work. Educational politics. Counter-Reformation. Intensification. Precarisation.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ADCT</b>	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
<b>CEAP</b>	Centro de Ensino Superior do Amapá
<b>CEPE</b>	Curso de Especialização em Política Educacional
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>DE</b>	Dedicação Exclusiva
<b>EC</b>	Emenda Constitucional
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FIES</b>	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>GED</b>	Gratificação de Estímulo à Docência
<b>GEMTE</b>	Grupo de Estudos Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IFAP</b>	Instituto Federal do Amapá
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LULA</b>	Luis Inácio Lula da Silva
<b>NEM</b>	Núcleo Avançado de Ensino
<b>OI</b>	Organismos Internacionais
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade Para Todos
<b>REUNI</b>	Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais
<b>SEED</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UEAP</b>	Universidade do Estado do Amapá
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UNIFAP</b>	Universidade Federal do Amapá

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1</b>	
Cursos de Graduação da UNIFAP participantes da pesquisa ( <i>Campus Marco Zero</i> )....	32
<b>Quadro 2</b>	
Evolução no Número de Matrículas de Graduação nas Universidades – Brasil (2007-2012).....	82
<b>Quadro 3</b>	
Categorias abstraídas a partir das respostas que evidenciaram as implicações do trabalho docente em relação ao tempo de lazer dos docentes que participaram da pesquisa .....	149
<b>Quadro 4</b>	
Categorias abstraídas a partir das respostas que evidenciaram as implicações do trabalho docente em relação ao sofrimento dos docentes que participaram da pesquisa .....	158
<b>Quadro 5</b>	
Categorias abstraídas a partir das respostas que evidenciaram as implicações do trabalho docente em relação ao Adoecimento dos docentes que participaram da pesquisa.....	168
<b>Tabela 1</b>	
Análise das abordagens temáticas sobre o Trabalho Docente na Educação Superior no VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado.....	23
<b>Tabela 2</b>	
Evolução do número de Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa – Brasil (2003 a 2016) .....	79

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> Evolução da distribuição de funções docentes, por grau de formação – rede pública brasileira .....	83
<b>Gráfico 2</b> Titulação Acadêmica dos Docentes Participantes da Pesquisa .....	100
<b>Gráfico 3</b> Ano de ingresso do docente na UNIFAP .....	101
<b>Gráfico 4</b> Docentes que exercem outro cargo ou função, gratificada ou não, na UNIFAP.....	102
<b>Gráfico 5</b> Carreira Docente (Classe) .....	103
<b>Gráfico 6</b> Regime de Trabalho Docente na UNIFAP .....	104
<b>Gráfico 7</b> Níveis de atuação acadêmica .....	105
<b>Gráfico 8</b> Quantitativo de participação docente em Programas <i>Stricto Sensu</i> .....	106
<b>Gráfico 9</b> Quantitativo de disciplinas ministradas atualmente .....	108
<b>Gráfico 10</b> Número máximo de disciplinas ministradas em um semestre (Graduação, Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu) .....	109
<b>Gráfico 11</b> Participação em Projetos (Ensino, Pesquisa e Extensão) .....	110
<b>Gráfico 12</b> Financiamento nos Projetos de Pesquisa .....	112
<b>Gráfico 13</b> Financiamento nos projetos de Extensão.....	113
<b>Gráfico 14</b> Quantitativo de Participação Docente em Grupos de Pesquisa.....	114
<b>Gráfico 15</b> Participação em grupos de Pesquisa (por função) .....	115

<b>Gráfico 16</b>	
Carga Horária Semana (Ensino) .....	117
<b>Gráfico 17</b>	
Carga Horária Semana (Pesquisa) .....	118
<b>Gráfico 18</b>	
Carga Horária Semanal (Extensão) .....	119
<b>Gráfico 19</b>	
Carga Horária Semanal (Atividades Administrativas) .....	120
<b>Gráfico 20</b>	
Carga Horária Semanal (Atividades Sindicais) .....	122
<b>Gráfico 21</b>	
Condições de Infraestrutura para as atividades docente na UNIFAP (sala de aula) .....	124
<b>Gráfico 22</b>	
Condições de Infraestrutura para as atividades docente na UNIFAP (laboratórios de ensino) .....	125
<b>Gráfico 23</b>	
Condições de Infraestrutura para as atividades docente na UNIFAP (atividades de/em campo) .....	126
<b>Gráfico 24</b>	
Condições de Infraestrutura para as atividades docente na UNIFAP (estudo, planejamento e orientação) .....	128
<b>Gráfico 25</b>	
Quantitativo de produção acadêmico-científica Artigos Científicos ou Capítulo de livros (últimos dois anos) .....	130
<b>Gráfico 26</b>	
Participação Docente, por ano, em Encontros, Seminários, Congressos, Simpósios, Colóquios etc. ....	133
<b>Gráfico 27</b>	
Frequência de financiamento institucional para participação em eventos acadêmicos...	134
<b>Gráfico 28</b>	
Média de orientação acadêmica por ano (TCC, Dissertações e Teses) .....	135
<b>Gráfico 29</b>	
Participação em Programas/atividades de convênio institucional (PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica etc.) .....	137

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
<b>1</b>	<b>O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE CONTRARREFORMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>35</b>
1.1	AS CATEGORIAS TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DO CAPITALISMO .....	36
1.2	O PROCESSO DE REESTRURAÇÃO PRODUTIVA E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	48
1.3	A CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	59
<b>2</b>	<b>O TRABALHO DOCENTE NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO REUNI: EXPANSÃO, MERCADORIZAÇÃO E TRANSNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>70</b>
2.1	A POLÍTICA EDUCACIONAL DO REUNI E O PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE.....	71
2.2	EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: MEDIAÇÕES PARA A MERCADORIZAÇÃO E TRANSNACIONALIZAÇÃO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE .....	85
<b>3</b>	<b>O TRABALHO DOCENTE NA UNIFAP NO CONTEXTO DA EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA E CONTRARREFORMA DO ESTADO .....</b>	<b>97</b>
3.1	O TRABALHADOR E O TRABALHO DOCENTE NA UNIFAP: APONTAMENTOS LABORAIS .....	97
3.1.1	<b>Titulação, Ano de Ingresso na UNIFAP, Acúmulo de Cargo ou Função, Carreira Docente.....</b>	<b>99</b>
3.1.2	<b>Regime de Trabalho, Nível acadêmico de atuação, Participação docente em programas <i>Stricto Sensu</i> .....</b>	<b>104</b>
3.1.3	<b>Quantidade de disciplinas ministradas atualmente, Número máximo de disciplinas ministradas .....</b>	<b>107</b>
3.1.4	<b>Participação em Projetos como Coordenador e/ou Colaborador na Pesquisa e/ou Extensão .....</b>	<b>110</b>
3.1.5	<b>Financiamento nos Projetos de Pesquisa e/ou Extensão na UNIFAP .....</b>	<b>112</b>
3.1.6	<b>Participação em Grupo de Pesquisa: quantidade e função.....</b>	<b>114</b>
3.2	CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO NA UNIFAP: FATORES PARA A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	116
3.2.1	<b>Carga horária semanal de atividades de Ensino .....</b>	<b>117</b>

<b>3.2.2</b>	<b>Carga horária semanal de atividades de Pesquisa .....</b>	<b>118</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Carga horária semanal de atividades de Extensão .....</b>	<b>119</b>
<b>3.2.4</b>	<b>Carga horária semanal de atividades Administrativas .....</b>	<b>120</b>
<b>3.2.5</b>	<b>Carga horária semanal de atividades Sindicais .....</b>	<b>121</b>
<b>3.3</b>	<b>AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA UNIFAP: FATORES PARA A PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO .....</b>	<b>123</b>
<b>3.3.1</b>	<b>As condições de trabalho docente na UNIFAP em termos de: sala de aula, laboratórios de ensino, atividades de/em campo e atividades de estudo/planejamento/orientação .....</b>	<b>124</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Produção acadêmico-científica: publicação de Artigos Científicos ou Capítulos de Livros (últimos dois anos) .....</b>	<b>129</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Participação, por ano, em Eventos Científicos (Encontros, Seminários, Congressos, Simpósios, Colóquios etc.) .....</b>	<b>132</b>
<b>3.3.4</b>	<b>Frequência de financiamento Institucional para a participação em Eventos Científicos .....</b>	<b>134</b>
<b>3.3.5</b>	<b>Média de orientação acadêmica por ano (TCC, Dissertações e Teses) .....</b>	<b>135</b>
<b>3.3.6</b>	<b>Participação em Programas/atividades de complementação de renda .....</b>	<b>137</b>
<b>3.3.7</b>	<b>Jornada de trabalho e tempo de lazer .....</b>	<b>139</b>
<b>3.3.8</b>	<b>O trabalho docente e o Sofrimento .....</b>	<b>150</b>
<b>3.3.9</b>	<b>O trabalho docente e o Adoecimento.....</b>	<b>160</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>172</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário aplicado aos Docentes da UNIFAP .....</b>	<b>187</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>190</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação advém do processo investigativo desenvolvido no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na área de Concentração Educação, Políticas e Culturas, na Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, apresentando como temática de pesquisa *o Trabalho Docente na Educação Superior*, a partir do processo de Contrarreforma<sup>1</sup> e Expansão Universitária no Brasil e na UNIFAP.

### PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DE PESQUISA

A lógica que configura a realidade atual é parte de um processo histórico de relações contraditórias existentes no conjunto da sociedade brasileira. Nesse sentido, o modelo de sociedade, fundamentada nas dimensões político-econômicas, e que é concebida na atualidade decorre das relações desiguais e da correlação de forças pautadas sob a ótica do modelo de produção capitalista e que se materializara a partir do conjunto das forças produtivas presentes historicamente neste processo.

Tal premissa de existência de relações desiguais e combinadas, em nossa perspectiva, parte, inicialmente, do modelo econômico que configura as relações, no caso, o capitalismo, mais especificamente o que vivemos hoje<sup>2</sup>, concebido como a fase do capitalismo financeiro, em que as ações se consagram a partir da supressão entre o tempo e o espaço e se configuram sob a base de relações mundializadas, o que, em consequência, traz consigo a materialização dos processos, como: a intensificação, precarização e expropriação do trabalho e que se

---

<sup>1</sup> Segundo Coutinho (2012), a utilização do termo “contrarreforma” é o mais adequado para sinalizar as intervenções preconizadas pelo neoliberalismo e que são perpetuadas pelo Estado no atual contexto. Concebemos, ainda, como um processo se sinaliza a essência das “reformas” propostas pelo Estado na atual conjuntura político-social que, na verdade, escamoteiam processos de exclusão e perda de direitos para a classe trabalhadora.

<sup>2</sup> Em relação a atual fase de influência do capitalismo, Altvater (2017, p. 145), acrescenta que as “decisões econômicas relativas à produção norteiam-se por valores e preços, margens de lucro e retorno do capital investido. Nesta esfera, o que predomina é a racionalidade econômica dos tomadores de decisão que buscam a maximização o lucro.” Nesse sentido, concordamos que este processo é mais perverso na atualidade e que se configuram pela apropriação dos recursos primários da natureza e se baseiam na expropriação do trabalho e na consequente captação da subjetividade e exploração do trabalhador.



fundamentam sob a base das relações configuradas no atual contexto de mundialização<sup>3</sup> do capital (CHESNAIS, 1996; SANTOS, 2000, 2010; HARVEY, 2005; SILVA JÚNIOR, 2017).

Concebendo tais eventos, é importante destacar que estes são imbricados de mediações e de contradição e, que, para esta investigação se relacionam de duas maneiras. A primeira trata do conjunto de mediações estabelecidos entre o Estado e os Organismos Internacionais (OI), objetivando a materialização de políticas que visam atender as recomendações do capital e, no campo da educação superior, acabam por ingerir medidas intervencionistas no labor docente, configurando novos processos que ressignificam a função social docente e o trabalho dos professores universitários.

A segunda, se relaciona as atividades de contradição que existem nesta intervenção orgânica, de modo que as resistências docentes são percebidas em graus diferenciados, mas são, sobretudo, existentes nessa relação perversa de mudanças na composição estrutural do trabalho. Cabe destacar que tais intervenções configuram, em essência, o combate às grandes crises históricas sofridas pelo/no capital no bojo do modelo de produção capitalista, ao qual, concebe no lucro a sua fonte de supremacia social e econômica.

Nessa perspectiva, destacamos aqui alguns elementos intrínsecos a última grande crise, esta que ocorreu na década de 1970 em decorrência da crise do petróleo e que reverberou perdas e impactos econômicos por todo o planeta. Nesse sentido, para amortizar os impactos originários das crises que o capital sofre ciclicamente (MÉSZÁROS, 2011) e que configuram o atual contexto das sociedades, o Estado em associação aos OI – conforme fora mencionado – passam a assumir diferentes papéis que objetivam minimizar as consequências da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011; GENTILI, 2002).

Assim, as ações históricas implementadas pelo Estado e pelos OI em favor da diminuição dos impactos da crise do capital, se configuram em encontros internacionais com pautas a discutir o futuro social, econômico, ambiental do planeta, bem como a publicação de documentos que influenciam e direcionam consensualmente a forma que o Estado atua em suas ações políticas, econômicas, culturais, educacionais, e dentre outros que recaem por toda a sociedade e, principalmente, no tocante à redefinição de políticas públicas sociais.

Nessa perspectiva, o estabelecimento dessas mediações entre o Estado e os OI, reverberam atitudes contrárias aos anseios sociais, especialmente no campo educacional, de

---

<sup>3</sup> O presente termo faz relação ao novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, caracterizado pelo regime de acumulação capitalista e internacionalização do capital com especificações próprias e particulares se comparado aos estágios anteriores (CHESNAIS, 1996; ALVES, 2007). Destacamos que o presente termo se associa ao fenômeno da “globalização”, analisado e problematizado por autores contemporâneos como no caso do Geógrafo brasileiro Milton Santos (2000).

modo que tais ações demonstram um engajamento político-estratégico em articular os fundamentos educacionais na perspectiva do grande capital.

Diante desse contexto, Maués (2003, p. 10), destaca que o nexos dessas mediações consiste na “institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital.” Assim, observamos a íntima associação entre o atendimento das necessidades do capital através da objetivação nas relações constituídas no campo educacional.

Corroborando com a ideia apresentada, Harvey (2011, p. 178), destaca que “em boa parte do mundo capitalista, passamos por um período surpreendente em que a política foi despolitizada e mercantilizada”. Nesse sentido, o Estado passou a ceder lugar, no campo das decisões das políticas públicas, aos OI que assumiram os ditames político-institucionais das políticas públicas universais, de modo a associá-las às necessidades do capital.

Em consequência da implementação dessas ações, os atuais processos sociais que ocorrem no espaço geográfico promovem o encadeamento de ações contraditórias, que almejam um desenvolvimento desigual e combinado<sup>4</sup>, e que se apresentam nas esferas social, econômica, cultural, geográfica e, neste caso, especialmente a educacional.

Assim, a lógica social dessas relações, portanto, são pautadas na perspectiva da individualidade, eficiência, competição, “igualdade”, na pedagogia da qualidade, eficácia, meritocracia, na produtividade (SAVIANI, 2008) e entre outros aspectos advindos da lógica perpetrada pelo neoliberalismo e que configuram elementos essenciais na perspectiva de reestruturação produtiva do sistema capitalista, advindo do processo de mundialização do capital.

A partir deste cenário que vigora na conjuntura atual da sociedade, há aspectos que estão intimamente associados às relações globalizantes do modo de produção capitalista que contribuem, exponencialmente, para a existência da maximização da desigualdade econômico-social entre os trabalhadores e almeja, substancialmente, expropriar a força de trabalho, intensificar a alienação e captação da subjetividade do trabalhador, constituindo relações de precarização e intensificação do trabalho na contemporaneidade, nesse caso, particularmente as que se materializam pelos docentes no âmbito universitário.

Assim sendo, a influência desse contexto promove um aprofundamento de perdas dos direitos conquistados historicamente e que tocam às questões sociais, especialmente no Brasil.

---

<sup>4</sup> Tal ideia se fundamenta nos escritos de León Trotsky (2000), o qual expressa, de maneira teórica, o modo a qual o capitalismo buscava seu desenvolvimento e que, a partir deste modelo de desenvolvimento, possibilitaria o aprimoramento do caráter da revolução nos países ditos “atrasados”.

É perceptível, portanto, que a lógica que configura tais relações – individualistas e de méritos – alcançarão o prisma educacional, promovendo ações que estarão subsidiadas nas perspectivas mercadológicas e da competitividade, pois:

É nesse contexto de globalização e neoliberalismo, este como um constructo ideológico do primeiro, que vai se dar uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estado-nação, dentre outras formas, **por meio da educação**, objetivando alinhá-los a essa nova ordem econômica, política e social. (MAUÉS, 2003, p. 12, grifos nossos).

Em consequência à ideia apresentada, destacamos o atual cenário de grande retrocesso para com as políticas públicas socialmente conquistadas, especialmente no Brasil, e das influências dos organismos internacionais – que articulam, através de mediações estratégicas com o Estado, ações que desfavorecerem socialmente os mais pobres e que, com isso, aprofundam as mazelas socialmente existentes.

Nessa perspectiva, é pertinente mencionar que a postura atual que o Estado brasileiro vem assumindo no campo das políticas públicas educacionais, sinalizam um processo de desmonte da Educação pública e perda nos direitos historicamente conquistados. Assim, as atuais ações do Estado, configuradas em ordenamentos político-institucionais, maximizam o interesse do grande capital e dos Organismos Internacionais em ditar a lógica processual das políticas públicas sociais e educacionais.

Em consonância, a fim de demonstrar as características atuais do contexto brasileiro, citamos a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016, que estabelece o congelamento dos gastos públicos por vinte anos e da Lei Federal n. 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a consolidação das leis do trabalho (CLT) e apresenta novos padrões das relações trabalhistas, colocando em risco os direitos conquistados pelos trabalhadores. O que gera, em nossa perspectiva, um estado de crise conjuntural no Brasil e que atua nos diversos campos sociais, especialmente no educacional. Dessa forma, em relação a natureza da Emenda Constitucional n. 95 de 2016, enfatizamos que ela está:

[...] destinada a impor um limite nas despesas primárias, esta emenda tem como propósito garrotar as verbas destinadas aos serviços de interesse das camadas mais vulneráveis da população com o propósito de garantir recursos para o pagamento de juros da dívida, que, por sinal, é a verdadeira origem do déficit orçamentário brasileiro. (ROCHA; MACÁRIO, 2016, p. 447).

Nessa mesma análise, citamos, ainda, que a referida emenda instituiu um novo regime fiscal para o País, alterando os artigos 102-105 do Ato das Disposições Constitucionais

Transitórias (ADCT), da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016). Em consequência, o novo regime fiscal terá influências negativas por sobre o financiamento das políticas sociais existentes, como no caso da educação, da saúde e do seguro social. Destacamos que tal evento está estritamente ligado ao processo de mundialização do capital, conforme destacado anteriormente.

Portanto, se configura em um plano de ações articuladas e perversas que tocam o ajuste fiscal, e que atuam em oposição às conquistas alcançadas pelas organizações e movimentos sociais que sempre lutaram por uma sociedade menos desigual e uma Educação com qualidade.

Dessa maneira, enfatizamos que são perceptíveis os problemas que se perpetuam em diferentes níveis no campo social brasileiro, sejam eles de ordem política, econômica, social, cultural e educacional. Em contrapartida, concordamos que, no caso do Brasil:

Não há nenhuma limitação real e objetiva que nos impeça de construir uma escola igualitária e democrática: excluimos crianças e jovens prematuramente das escolas e as condenamos a uma vida adulta com baixa remuneração por uma opção política ditada pelas elites. Essas não abrirão mão, por bem, de nenhum de seus privilégios, por mais que eles possam ser danosos para a sociedade. (HELENE, 2013, p. 34).

Desse modo, é notória a coexistência de um projeto macroestrutural que visa atender às exigências mercadológicas ora citadas. Notadamente, no âmbito educacional, em seus diversos níveis e modalidades, percebemos que as práticas educativas estão carregadas de intenções que estão longe dos reais anseios educacionais da sociedade brasileira.

Nesse aspecto, a lógica que se instaura no campo educacional brasileiro é pressuposta de um discurso mercadológico que prima por competitividade, pela sobrecarga de trabalho, pela produtividade, eficiência, bem como pela pedagogia das competências<sup>5</sup> e habilidades. Desse modo, destacamos que:

[...] emergência da noção de competências atendendo, pelo menos, a três propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional. (RAMOS, 2011, p. 39).

---

<sup>5</sup> Para Frigotto (2008), trata-se de um “rejuvenescimento da teoria do capital humano”.

Esta proposição tem como fundamento ideológico a demonstração da capacidade de preparo humano que, neste caso, visa, cada vez mais, criar a expectativa de entrada no mercado de trabalho e a existência falseada de um ideário de qualidade (GENTILI, 2002).

Nesse sentido, segundo o que foi destacado e trazendo as discussões para o enfoque do objeto desta pesquisa, no caso, o trabalho docente, entendido como “parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo” (DUARTE, 2011, p. 163), destacamos, segundo a literatura previamente revisada e apresentada, que é possível considerar a existência de um processo cada vez mais consolidado de intensificação do trabalho, principalmente a partir das mediações entre o Estado e os organismos internacionais, que objetivam perpetuar a lógica de mercado e do processo de reestruturação produtiva no mundo do trabalho (DAL ROSSO, 2008; ANTUNES, 2006).

Nessa perspectiva, as pesquisas em educação desenvolvidas na atualidade apontam – em consequência à lógica de reestruturação produtiva e de flexibilização<sup>6</sup> do mundo do trabalho – a precarização das atividades laborais concretizada pelo conjunto de professores e o adoecimento destes profissionais (DAL ROSSO, 2008).

Cabe destacar que no âmbito educacional brasileiro, este processo de intensificação do trabalho docente tem se materializado especialmente no âmbito da Pós-Graduação, especialmente nas universidades públicas brasileiras, conforme destaca Bianchetti e Sguissardi (2017), Silva Júnior; Ferreira e Kato (2012), Maués (2010), Sguissardi; Silva Júnior (2009) e pesquisas recentes no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, evidenciados em banco de dados da Capes e das respectivas instituições.

Assim, acreditamos que é importante compreender os processos de mediações e contradições que se entrelaçam no *corpus* teórico para além da Pós-Graduação, no sentido de entender os aspectos desiguais e contraditórios que se estabelecem nas nuances da totalidade do trabalho docente pautado na lógica produtiva que é, nesta perspectiva, consolidada como ação estratégica implementada pelo modelo capitalista de produção.

---

<sup>6</sup> O presente termo faz referência aos novos processos que estão presentes sobre o mundo do trabalho na atualidade, de maneira que tal flexibilização oportuniza, dentre outros fatores: variação no custo de mão de obra, reordenamento do tempo de trabalho. Possibilita, ainda, a variação salarial com base no tempo dedicado ao trabalho, sendo este definido através de contrato trabalhista realizado entre o empregador e o empregado, assim como o trabalhador pode adquirir, de acordo com a disponibilidade social e suas necessidades, contratos concomitantes de trabalho com mais de uma empresa. Trata-se de uma forma de controle do trabalho/emprego/tempo de trabalho.

Destacamos que a investigação parte da consolidação bibliográfica sobre a temática e com vista à lógica produtiva instaurada no âmbito das Universidades públicas brasileiras, em que primam para que exista um engajamento profissional em cumprir com as demandas e tarefas relativas às suas obrigações, neste caso, especialmente as atividades desenvolvidas pelos docentes, o que, em consequência, acabam por gerar um processo de intensificação do trabalho desses docentes, segundo a lógica do produtivismo acadêmico instaurado nas demandas relativas às atividades no âmbito da Pós-Graduação (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Segundo os autores acima e outros que estudam e analisam a correlação entre as políticas educacionais e o trabalho na contemporaneidade, destacam que esta vertente laborativa vem acompanhada de terminologias que escamoteiam o processo de intensificação e precarização do trabalho, dentre as quais, destacamos: pedagogia das competências e da qualidade total, eficiência, eficácia, pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência, entre outros (SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2000; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Em consequência, fundamentando tais acontecimentos e resgatando o contexto processual desses eventos, destacamos que:

Em escala global presenciamos o maior entrelaçamento das funções da universidade, e consequentemente o trabalho docente, com as leis do mercado. De forma apologética os organismos internacionais, governos e instituições sociais de distintos países reivindicam, constroem e implementam mudanças para efetivar a aproximação universidade-capital. (GUIMARÃES, 2014, p. 84).

Corroborando com o processo que envolve a temática, percebemos que a Universidade pública brasileira vem assumindo novas configurações no trato das atividades acadêmicas e, neste caso específico, no labor docente. Nessa perspectiva, o contexto do processo de Expansão da Educação Superior vivenciado nas últimas décadas no Brasil, a Universidade vem desenvolvendo ações que consolidam as necessidades laborais preconizadas pela óptica do capital e que, cada vez mais, impactam as relações de trabalho desenvolvida pelos docentes.

Logo, enfatizamos que as pesquisas acerca do trabalho docente, especialmente no trato universitário, ganham evidência e destaque por mostrarem as vicissitudes decorrentes deste processo que circunda as atividades relacionadas a prática laboral docente, expressando a dialética dos problemas que envolvem a atual conjuntura universitária.

Portanto, diante do que foi apresentado e a partir da problemática evidenciada, a questão problema desta investigação decorre da seguinte pergunta: *de que maneira as novas configurações assumidas pela Universidade pública brasileira, no contexto de Contrarreforma*

*e Expansão da Educação Superior, têm implicado no processo de intensificação e precarização do trabalho docente na Universidade Federal do Amapá?*

## JUSTIFICATIVA

O meu interesse investigativo por tal temática emergiu a partir de três vertentes. A primeira surgiu na primeira turma do Curso de Especialização em Política Educacional (CEPE) da UNIFAP, em 2016, a qual fui estudante, e que a partir das discussões emergidas no conjunto das disciplinas, das reflexões advindas das mesmas e do posterior interesse em conhecer com mais acurácia as mediações que se concretizam sobre o mundo do trabalho e que incidem no trabalho docente, foi percebido, ainda durante o processo formativo, que as demandas laborais dos professores do respectivo curso eram incidentes, especialmente no que tangia o interesse na implantação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação gratuito do estado do Amapá, fato este concretizado no ano seguinte.

A segunda emergiu da participação em debates e eventos científicos promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE), vinculados às discussões concernentes às políticas educacionais atuais e sobre a conjuntura do mundo do trabalho e, especificamente, do trabalho docente que se perpetua como parte da totalidade deste processo no bojo do modelo capitalista de produção.

A terceira veio a partir das reflexões sobre a vivência pedagógica e as atividades desenvolvidas enquanto professor da disciplina de Geografia da Educação Básica do Amapá, ainda no ano de 2016, sendo contratado em dois lugares sob regime de trabalhos diferenciados, no caso, regime horista pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), lotado em um município interiorano do Estado (Itaubal), e regime pautado na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) na rede privada de Ensino. Tais práticas, impulsionavam o processo de intensificação do trabalho ao qual era desenvolvido nas duas escolas, enquanto docente. Neste processo, somamos às atividades acadêmicas no Curso de Especialização em Política Educacional que possibilitavam um processo mais intensificado de responsabilidades acadêmico-social, ou pelo importante papel que, durante as aulas, oportunizou que nos enxergássemos como profissionais da educação e que estão inseridos em um processo pautado pela perpetuação da lógica do capital e que se perpetua em diferentes lugares.

Desse modo, as reflexões acerca do perverso processo em que eu estava inserido, bem como a busca por uma outra perspectiva de sociedade foram divisores de água naquele respectivo ano. E que, a *posteriori*, promoveram um engajamento político-reflexivo em

investigar, em nível *Stricto Sensu*, o processo de intensificação do trabalho docente e suas especificidades na realidade amazônica, nortista, amapaense e que, geograficamente, se situa a margem dos processos decisórios do capital, mas que, contraditoriamente, expressam a materialização intencional do capitalismo. Nesse sentido, a partir das leituras, das reflexões e análises sobre a temática, surgiu o interesse em pesquisar acerca do trabalho docente na UNIFAP e suas condicionantes atuais.

Sobre a temática, a literatura consolidada aponta, conforme mencionamos anteriormente, que o processo de intensificação do trabalho docente se dá com maior ênfase no âmbito da Pós-Graduação, especialmente a partir da lógica do produtivismo acadêmico (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). No entanto, para esta investigação, emergiu o interesse de se analisar tal processo a partir de uma outra perspectiva pouco apontada pela literatura, no caso, investigar as respectivas práticas laborais docentes estabelecida pelo conjunto de professores que atuam tanto no âmbito da Graduação, assim como os que atuam tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, contemplando especialmente os docentes mais novos que, pela literatura consultada e fundamentado no recorte histórico de Expansão Universitária (após a implementação da política do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI), acreditamos que expressam com maior ênfase os processos de intensificação do trabalho no âmbito das Universidades públicas brasileiras.

Desse modo, acreditamos que é de grande interesse acadêmico e de grande relevância social investigar sobre tal temática, em que objetiva analisar, compreender e refletir sobre a dialética do trabalho docente, especialmente no que tange o processo de intensificação no seio da Universidade Federal do Amapá, de modo a trazer, ao ambiente universitário, reflexões críticas acerca desse processo que envolve a materialidade da prática docente na atual conjuntura social, política, econômica, cultural e acadêmica.

Quanto às atuais investigações acerca do trabalho docente, percebemos que as mesmas buscam apresentar, em sua grande maioria, os problemas advindos das mediações que se consolidam nas atuais políticas educacionais e da atual conjuntura macroeconômica que se estabelece nas relações sociais e que são pautadas no modo de produção capitalista, observando para o processo de intensificação e precarização do trabalho docente (MAUÉS, 2010; SILVA JÚNIOR, 2017; SGUISSARDI, 2017).

Nesta perspectiva, destacamos a realização de um levantamento bibliográfico acerca da produção sobre o Trabalho Docente na Educação Superior, a partir dos anais do “VIII Encontro



Brasileiro da Red Estrado<sup>7</sup>”, realizado em 2016, foi possível perceber que o conjunto de artigos de todo o encontro totalizaram noventa e quatro (94) produções e os que abordaram sobre o Trabalho Docente na Educação Superior totalizaram oito (8) produções, sendo estes todos de autoria de brasileiros, conforme ilustrado na tabela 1.

A escolha por tal estudo se mostrou relevante para a presente pesquisa, no sentido de promover uma análise do conjunto de artigos apresentados em um grande evento da América Latina e que tratou acerca do trabalho docente, sendo os descritores, utilizados na pesquisa, as seguintes expressões: “trabalho docente e Educação Superior”.

**Tabela 1.** Análise das abordagens temáticas sobre o Trabalho Docente na Educação Superior no VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado.

<b>TEMA GERADOR</b>	<b>ABORDAGENS TEMÁTICAS</b>	<b>Nº DE ARTIGOS</b>
Reconfiguração do Trabalho Docente	Mutação do trabalho	<b>01</b>
Mutações no plano do Trabalho Docente	Mutação do trabalho	<b>01</b>
Trabalho Docente nas engenharias	Saber docente e a prática laborativa	<b>01</b>
Trabalho Docente no bojo das avaliações externas	Regulação e orientação das atividades docente	<b>01</b>
Autoetnografia no Trabalho docente	Assédio moral no trabalho docente	<b>01</b>
Trajetória docente	Trajetória docente até a universidade	<b>01</b>
Performance docente e materiais didáticos	Performance docente e materiais didáticos (REA)	<b>01</b>
Saber polidocente na Ead	Prática docente, polidocência na Ead	<b>01</b>
<b>TOTAL DE ARTIGOS</b>		<b>08</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Anais VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado, 2018.

Assim sendo, a partir das análises dos estudos acerca do trabalho docente na educação superior, identificamos que dois artigos intitulados: “*os professores no ensino superior brasileiro: mutações do trabalho docente na última década*”, e “*mutações no mundo do trabalho e suas repercussões no trabalho docente no ensino superior*” trataram acerca das transformações no mundo do trabalho e suas implicações no trabalho docente no ensino superior, e que os demais permearam por abordagens diferenciadas.

O artigo intitulado: “*os saberes docentes e suas implicações para a formação continuada de professores engenheiros*”, abordou sobre a atuação docente nas engenharias, de

<sup>7</sup> A “Red Estrado” é uma Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente, a qual desde 2009, tem oportunizado Eventos Científicos e a consequente publicação de Artigos que tratam sobre a respectiva temática em suas variadas especificidades. Ademais, agrega a participação de movimentos Sindicais da respectiva região geográfica que conseguem, a cada evento, refletir sobre os problemas e as condicionantes políticas, econômicas e sociais que se relacionam atualmente com o trabalho docente.

modo a trazer elucidações de uma prática docente com abordagens e elementos holísticos e somativos no processo de aprendizagem, especialmente no campo das inserções tecnológicas e os saberes docentes históricos.

O artigo intitulado: “*trabalho docente no ensino superior: o ethos meritocrático das avaliações externas*”, tratou sobre o trabalho docente na educação superior, a partir da perspectiva das avaliações externas, no que tange a regulação e orientação de atividades, com vistas a influenciar numa prática docente com qualidade.

O artigo intitulado: “*entre a cafetinagem acadêmica e o assédio moral: uma autoetnografia em uma universidade*”, versou acerca das relações acadêmicas socialmente construídas e que se perpetuavam no trabalho docente, vislumbradas a partir da perspectiva de um professor e suas influências no âmbito da saúde.

O artigo intitulado: “*trajetórias da profissão docente na universidade equatoriana: experiências de professoras compreendidas desde a análise de discurso pècheuxtian*”, abordou sobre a trajetória da profissão docente na universidade equatoriana, onde buscou demonstrar os meandros e seu respectivo percurso que propiciaram a chegada na educação superior.

O artigo intitulado: “*performance docente no ensino superior: produção de materiais didáticos à luz dos princípios de REA*”, tratou sobre a performance docente no ensino superior, com ênfase na produção de materiais didáticos à luz dos princípios do rea, visando entender a importância dos auxílios tecnológicos em rede na atuação docente.

O artigo intitulado: “*saber polidocente na Ead: a atuação da equipe de formação do programa escola de gestores da UFO*”, o último deste conjunto analítico, discutiu sobre o saber polidocente na educação a distância, tendo como conjuntura de análise a equipe de formação, tendo em vista os saberes docentes.

Nessa perspectiva, a partir desta apresentação temática, destacamos que este levantamento ganha relevância por possibilitar um entendimento holístico e conjuntural acerca do que foi produzido no VIII Encontro Brasileiro da Red Estrado, e que tratou, neste caso, especificamente sobre o trabalho docente na Educação Superior, demonstrando os diferentes focos temáticos que envolveram as diversas investigações apresentadas no referido encontro.

Ademais, a condição de expansão da Educação Superior no Brasil como um processo crescente e as novas configurações assumidas pela Universidade pública brasileira advindas das políticas educacionais da atualidade, podem ser tomados como eventos importantes na consolidação do processo de intensificação do trabalho docente em âmbito universitário. Por fim, dado a problemática apresentada, consideramos relevante problematizar e analisar as mediações e problemáticas laborais que se relacionam ao trabalho docente na UNIFAP. O foco

é buscar identificar como se constituem esses processos, com ênfase nas atividades laborais dos professores que atuam nos Cursos “mais novos”, emergidos no período no de implantação do REUNI e Pós-REUNI, particularmente de 2013 a 2015, que atuavam na Graduação e/ou na Pós-Graduação.

## OBJETIVOS

Diante dos novos papéis que a universidade brasileira vem assumindo no trato das mediações entre o Estado e o capital e que corroboram para o processo de intensificação e de precarização do trabalho docente, a presente investigação apresenta como objetivos:

### OBJETIVO GERAL

Analisar o trabalho docente na Universidade Federal do Amapá, a partir das novas configurações assumidas pela Universidade brasileira, no contexto de Contrarreforma e Expansão da Educação Superior com foco para o processo de intensificação e precarização das atividades laborais.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Situar o trabalho docente na Educação Superior, no contexto de Contrarreforma do Estado e da lógica de reestruturação produtiva;
- b) Discutir o trabalho docente, a partir das políticas do REUNI, considerando suas implicações para os processos de mercantilização e transnacionalização do trabalho docente presentes na Expansão da Educação Superior brasileira.
- c) Caracterizar as atividades docentes desenvolvidas na Universidade Federal do Amapá, a partir da jornada de trabalho, condições laborais, produtividade acadêmica, e relações do labor com o sofrimento e o adoecimento docente, sinalizando relações com a intensificação e precarização do trabalho.

### FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os fundamentos teórico-metodológicos desta investigação estão pautados no Materialismo Histórico Dialético, objetivando o desenvolvimento de uma análise do objeto em

sua totalidade, historicidade e a partir das mediações estabelecidas em suas múltiplas determinações, para que, assim, possamos alcançar a compreensão acerca dos processos de intensificação e precarização do trabalho docente na Educação Superior.

Kosik (1976, p. 39), destaca que a dialética “[...] é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”. Em concordância, Prodanov (2013, p. 127), escreve que a dialética, enquanto abordagem metodológica, promove uma “interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, etc.”

Nessa perspectiva, destacamos que o processo investigativo que se pauta no materialismo histórico dialético, sendo importante que se busque compreender o objeto investigativo para além da sua manifestação aparente, de modo a expressar a sua essência, suas múltiplas determinações, contradições, mediações e vê-lo no bojo da totalidade social. Assim:

[...] uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como ‘unidade do diverso’. (NETO, 2011, p. 57-8).

Nessa linha de pensamento, a dialética vislumbra a concretude, a totalidade, a ontologia processual histórica e insere o homem como elemento central nas perspectivas de transformação socialmente existentes, sendo, portanto, uma forma de compreensão da realidade material e dos fenômenos que a compõem, de modo a expressar os componentes históricos, contraditórios, mediatizados, entre outros, que configuram a estrutura desse importante método de análise. Importante considerar, ainda, que:

A dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa ‘doutrina’ ou numa espécie de suma teológica. Não se pode constituir numa camisa-de-força fundada sob categorias gerais não-historicizadas. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente. (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Desse modo, acreditamos que a dialética, em suas principais categorias: historicidade, contradição, totalidade, mediação, consubstanciem para o alcance das respostas objetivas almejadas neste processo investigativo acerca do processo de intensificação e precarização do trabalho docente no bojo universitário.

Assim, é importante discutir o processo de intensificação e precarização do trabalho docente no domínio das políticas educacionais da atualidade e resultante das relações mediatizadas com as determinações da estrutura social na atualidade.

[...] as políticas educacionais decorrem, mesmo que em última instância, da forma como o Estado se constitui, sustentado nas relações de produção e na divisão de classes. Sua base está na estrutura econômica, considerando sempre a dimensão contraditória da relação com a superestrutura. Isso significa dizer que os processos ideológicos e simbólicos interferem nos determinantes estruturais, mas não alteram substancialmente as condições básicas de manutenção do sistema capitalista – a exploração do trabalho, a acumulação do capital e a desigualdade social. (SUBTIL, 2016, p. 159).

Observamos que os determinantes estruturais incidem diretamente nas políticas educacionais em curso e, conseqüentemente por sobre o conjunto de relações que perpetuam sua materialização em âmbito social, seja no aspecto pedagógico, de gestão ou relacionado ao trabalho docente na atualidade.

Em relação ao desenvolvimento objetivo da pesquisa, consideramos que o papel investigativo científico seja o de possibilitar a capacidade de transformação social a partir da compreensão do fenômeno estudado, especialmente a partir da compreensão sobre as implicações contextuais do modo de produção capitalista sobre as múltiplas determinações que circundam o objeto em questão (GAMBOA, 2008).

Nessa perspectiva, concordamos que a produção científica compromissada com os anseios sociais e com a transformação concreta da realidade, tal como preconiza a dialética, signifique um passo importante para o processo de mudança social que represente uma sociedade menos desigual e mais humana.

Destacamos, dessa maneira, que “para o mundo ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno das ‘práxis’ revolucionária” (KOSIK, 1976, p. 22), ou seja, de ações sociais que visam transformar concretamente a realidade perversa presente na configuração do capitalismo, visando, assim, a concretude da *práxis* transformadora (VÁSQUEZ, 2007).

Assim, a partir da compreensão de que o trabalho e o trabalho docente, em especial, estão configurados como parte da totalidade no atual estágio de desenvolvimento social

(DUARTE, 2011). Por essa razão, acaba mostrando aspectos consequentes da produção e reprodução da vida humana no capitalismo. Portanto, cabe destacar que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, ao contrário, é o seu ser que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 49). Implica em dizer que os sujeitos (re)produzem sua vida material, condicionando todos os outros subsequentes processos que estão agregados a vida humana.

Nesse sentido, os processos de intensificação e precarização do trabalho docente na Educação Superior, são partes constituinte das relações que expressam, no cenário atual, os conflitos antagônicos entre setores e instituições da sociedade atual, e que se pautam na lógica social estabelecida entre o capital e o trabalho, que neste caso, disputam a função social da educação escolar e das políticas educacionais em curso. Acerca deste último processo, é importante considerar que:

[...] a reconstituição da fragmentação do trabalho pedagógico, seja através do chamado “paradigma da transdisciplinaridade”, da tentativa de articular teoria e prática, ou através da intenção de conferir unidade ao trabalho pedagógico de modo que supere a formação dos especialistas, embora seja uma aproximação positiva, não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que se constitui em mecanismo interno às práticas educativas, e, portanto, insuficiente para transformar o modo de produção capitalista, este sim, origem da divisão. A superação, portanto, da fragmentação no trabalho pedagógico só será possível se vencida a contradição entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho. (KUENZER, 2005, p. 81).

Dessa forma, considerando a aproximação destas práticas com o trabalho docente, observamos que este assume papéis contraditórios na realidade educacional, fruto da dependência dos determinantes estruturais, das relações de produção e das políticas educacionais que se estabelecem na sociedade capitalista, que ocasionam consequências diretas sobre o campo educacional. Nesse caso, estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção na atualidade.

Nessa perspectiva, buscamos compreender o trabalho docente como parte da totalidade social e histórica de reprodução do modo de produção capitalista, visto, ainda, a partir das relações sociais dinâmicas as quais são construídas no trato universitário, bem como nossa abordagem parte de uma ontologia histórica dos fatos e suas contradições que se revelam nos meandros da sociedade capitalista.

Diante dos objetivos propostos, definimos como categorias centrais de análise do objeto de pesquisa: a) condições de trabalho, b) expansão universitária, e, c) reconfigurações do trabalho docente.

a) Condições de trabalho: estão ligadas ao conjunto de “condições de emprego [...], e às condições objetivas em que o processo de trabalho é realizado.” (OLIVEIRA, 2011; ASSUNÇÃO, 2010, p. 2), no caso, trata-se das implicações presentes no ambiente físico-estrutural e organizacional do trabalho. Desse modo, tendo em vista a objetividade investigativa, e por ela está presente no âmbito da educação superior, concordamos que as políticas da educação superior, em curso, têm instigado “[...] alterações substantivas nas **condições de trabalho docente**, [como]: a flexibilização contratual das relações de trabalho por meio da incorporação e/ou proliferação de (sub) contratações temporárias de professores; a intensificação do regime de trabalho.” (BECHI, 2016, p. 8, grifos nossos).

b) Expansão Universitária: está vinculada ao processo de crescimento das universidades brasileiras em diversas perspectivas, seja na infraestrutura – novos blocos de cursos, novas salas de aula etc.; seja no aumento no número de estudantes, docentes, técnicos administrativos, das funções docentes, do processo de implementação de novos polos acadêmicos (SGUISSARDI, 2016; AZEVEDO, 2016). Estes são alguns dos aspectos que retratam a Expansão Universitária na atualidade e que consubstanciam para as análises nesta investigação.

c) Reconfiguração do Trabalho Docente: tem ocorrido a partir das mudanças existentes no processo das relações econômicas, fundamentadas no processo de globalização (SANTOS, 2010), e/ou mundialização (CHESNAIS, 1996) da economia, tendo como catalisador a reestruturação produtiva (ALVES, 2007) a qual reorganizou e delimitou uma nova configuração associada ao desenvolvimento das atividades laborais concebidas no mundo do trabalho, tendo por objetivo maximizar as relações globais e atender as demandas de mercado. Nesse sentido, o trabalho docente é alinhado a tais premissas, de modo a atender os interesses mercadológicos em sua essência e desenvolvimento, passando a exigido, com mais flexibilidade, intensidade, polivalência, produtividade, etc., de quem o executa – a fim de que esteja reordenado com as exigências das relações capitalistas atuais.

Diante das categorias apresentadas, acreditamos que é importante buscar analisar o objeto para além do fenômeno aparente, esquadrihando nas profundezas do dado fenomênico, afim de se alcançar sua essência, suas variáveis determinações, os processos contraditórios e históricos presentes no conjunto de mediações que circundam a sua totalidade.

## LOCUS

O *locus* da pesquisa é a Universidade Federal do Amapá (*Campus Marco Zero*). A escolha por esta universidade ocorreu por duas razões. A primeira por ser uma instituição que está, geograficamente, situada na periferia do capital<sup>8</sup> e de suas relações globais mais expressivas, no caso, no extremo norte da região amazônica brasileira, e, por vias terrestres, se encontra isolada dos grandes centros urbano-industriais do Brasil. Porém, contraditoriamente, materializa as características processuais advindas da nova ordem da cadeia produtiva, estabelecida a partir do processo de flexibilização do mundo do trabalho.

A segunda razão ocorreu pelo fato de ser, ainda, uma universidade que está em processo de expansão de seus cursos, programas e estrutura-física – aspectos que implicam no trabalho realizado pelos docentes da referida instituição.

## AS TÉCNICAS E O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

De modo a considerar os objetivos e o objeto desta pesquisa, as técnicas e instrumentos de coleta de dados se fundamentam na pesquisa bibliográfica acerca da temática, na pesquisa Documental dos documentos que tratam da legislação educacional, como no caso do Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007 – que trata acerca do REUNI, e na aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas aos docentes da UNIFAP que atuam no *campus* Marco Zero.

Além disso, foram coletadas as bases dos dados sobre o processo de Expansão da Educação Superior no Brasil, a partir dos dados constantes nas sinopses estatísticas disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), particularmente os dados que compreendem o período de 2003 a 2016, alcançando um recorte histórico-político que alcança os governos Lula (2003-2010), Dilma (2011-2016), ambos governos petistas, concebido, ideologicamente, como partido de “esquerda”.

A pesquisa bibliográfica acerca da temática possibilitou o alcance dos estudos teóricos que discutem o presente objeto de estudo, na perspectiva de compreender o processo de intensificação do trabalho docente. Para tanto, realizamos estudos e análises das produções de autores que discutem o presente tema (ANTUNES, 2013; ANTUNES; PINTO, 2017; MAUÉS,

---

<sup>8</sup> Utilizamos tal termo para designar as relações políticas, econômicas, etc., constituídas entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos, na relação hegemônica entre o “Norte/Sul”, sendo os países do “Norte” os dominantes e, os países do Sul os “periféricos/dominados”.



2006, 2010; DAL ROSSO, 2008; GUIMARÃES, 2014; MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2012; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, entre outros).

Os questionários aplicados com os referidos sujeitos da pesquisa, se voltaram a um grupo de docentes em específico, no caso, pertencentes aos doze (12) Cursos mais novos da UNIFAP, que surgiram no decorrer do REUNI e posterior à implementação desta política. Na perspectiva de fundamentar a utilização do questionário, evidenciando um quantitativo significativo de docentes para a referida análise, citamos que

O questionário é um instrumento de pesquisa social que permite a construção de informações de modo padronizado, sendo adequado às abordagens extensivas e objetivas da metodologia [...]. Por meio da análise de diferentes variáveis, podemos conhecer as características desse grupo e explicar seus comportamentos. (WEISHEIMER, 2013, p. 42).

Nesse sentido, aplicamos questionários com perguntas fechadas e abertas (Apêndice A) com o objetivo de obter a caracterização, pelos docentes, de suas respectivas atividades docentes, evidenciando sua jornada de trabalho, condições laborais, produtividade acadêmica, e relações do labor com o sofrimento e o adoecimento docente. Assim, optamos pela aplicação dos questionários aos docentes da UNIFAP, por acreditar que ele proporciona informações importantes sobre as atividades laborais desses docentes, com ênfase para o alcance da caracterização e análise do processo de intensificação e precarização do labor.

## SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa são os docentes efetivos atuantes nos doze (12) Cursos mais novos da UNIFAP – dispostos no quadro 1, que emergiram no período de implantação do REUNI e após a finalização desta política, sendo estes Cursos de diferentes áreas do conhecimento. A intenção foi alcançar docentes que atuassem na Graduação e/ou na Pós-Graduação da UNIFAP (*Campus Marco Zero*).

Assim, buscamos alcançar, de maneira aleatória, sessenta (60) docentes efetivos dos doze (12) Cursos “mais novos” da UNIFAP, ou sejam, cinco (5) docentes de cada Curso. Destaca-se que durante nossa pesquisa de campo, conseguimos alcançar cinquenta e seis (56) docentes dos Cursos almejados, implicando em dois Cursos com a participação de apenas três (3) sujeitos, no caso, são os Cursos de Ciências Farmacêuticas e Relações Internacionais. Isso ocorreu devido a não devolução do instrumento de coleta de dados por parte dos docentes

efetivos do Curso de Ciências Farmacêuticas e, pela ausência física de docentes efetivos pertencentes ao colegiado do Curso de Relações Internacionais.

Ademais, acreditamos que parte dos docentes atuantes na Graduação também atuem em Cursos de Pós-Graduação da UNIFAP, já que alguns dos Cursos que englobam a presente pesquisa, apresentam Cursos no âmbito da Pós-Graduação no referido *locus*. Portanto, tais docentes estarão contemplados a partir deste critério de escolha.

**Quadro 1.** Cursos de Graduação da UNIFAP participantes da pesquisa (*Campus Marco Zero*)

DEPARTAMENTO	CURSOS	ANO DE CRIAÇÃO
<i>Ciências Biológicas e da Saúde</i>	▪ Ciências Farmacêuticas;	2010
	▪ Fisioterapia;	2013
	▪ Medicina.	2010
<i>Ciências Exatas e Tecnológicas</i>	▪ Ciências da Computação;	2014
	▪ Engenharia Civil;	2014
	▪ Engenharia Elétrica;	2009
<i>Filosofia e Ciências Humanas</i>	▪ Relações Internacionais;	2011
	▪ Administração	2014
<i>Letras e Artes</i>	▪ Jornalismo;	2011
	▪ Teatro;	2013
	▪ Letras/Libras.	2015
<i>Meio Ambiente e Desenvolvimento</i>	▪ Ciências Ambientais.	2009

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2015).

Os critérios para a escolha dos sujeitos se subdividiram nos seguintes aspectos: docentes pertencentes ao Colegiado de um dos Cursos citados no Quadro 1, atuantes na Graduação e/ou na Pós-Graduação. Escolhemos estes docentes por acreditar que suas funções acadêmicas materializem de forma mais significativa o processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Além da possibilidade de relacionarmos os dados entre os docentes que atuam tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, assim como aqueles que ainda estão só na Graduação, mas que exercem a tríade ensino, pesquisa e extensão, conforme a função social da UNIFAP.

## TÉCNICA DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A interpretação dos dados está correlacionada ao alcance dos objetivos propostos na presente dissertação, assim como relacionada ao contexto histórico, as contradições e as

mediações constituídas no processo de expansão e contrarreforma da educação superior e que catalisam o processo de intensificação do trabalho docente na atualidade.

Nesse sentido, a técnica de interpretação dos dados que utilizamos está pautada na Análise de Conteúdo, fundamentada nos escritos de Bardin (1977) e Franco (2008). Implica dizer que nos remeteremos a analisar o trabalho docente da UNIFAP, a partir de uma visão histórica presente nas relações que são construídas socialmente. Assim, sobre a Análise de Conteúdo, constitui-se em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Assim, buscamos descrever e analisar, através das respostas dos sujeitos constantes no questionário (Apêndice A), o conjunto de atividades desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, associando-as ao processo de intensificação e precarização do trabalho. Sobre o uso do questionário e sua associação com a referida técnica, citamos que:

A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (BARDIN, 1977, p. 30).

Nesse caso, além da estruturação objetiva das respostas obtidas, a presente técnica contribuiu para as análises a qual realizamos na terceira seção desta investigação. Ademais, a presente técnica nos possibilitou caminhos importantes para as análises dos dados da Expansão da Educação Superior, na qual utilizamos as variáveis de Expansão com base nas categorias: cursos, funções docentes e número de matrículas, possibilitando a construção de tabelas e gráficos que mostram o processo de Expansão da Educação Superior.

Nesse aspecto, Franco (2008, p. 12), destaca que a mensagem pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Citamos que durante a nossa pesquisa, as respostas dos sujeitos consistiram em demarcações objetivas (nas perguntas fechadas) e, ao final, figurou respostas subjetivas relacionadas às três perguntas abertas, que representam uma mensagem por meio da modalidade escrita.

Importante destacar que nas análises do conjunto de respostas relacionadas às três perguntas anteriormente citadas e pelo fato de procurar manter o anonimato dos sujeitos,

procuramos separar as respostas por Curso investigado, e nominar os sujeitos de “docente 1”; “docente 2”; “docente 3”; “docente 4” e “docente 5”, com exceção para os Cursos de Ciências Farmacêuticas e Relações Internacionais os quais alcançamos apenas três (3) sujeitos, sendo, portanto, a respetiva nomeação até o “docente 3”. Para o processo de análise dos questionários nos ancoramos nas três fundamentações basilares da referida técnica, no caso, a Pré-Análise; Exploração do Material; tratamentos dos resultados, a inferência e a interpretação dos mesmos.

## ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está estruturada em três seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira intitulada “*O trabalho docente no contexto da contrarreforma da Educação Superior*”, tem como objetivo situar o trabalho docente na Educação Superior, no contexto de Contrarreforma do Estado e da lógica de reestruturação produtiva. Inicialmente tratamos sobre o conceito de trabalho e trabalho docente no capitalismo. Em seguida, sobre o processo de reestruturação produtiva e as mudanças decorrentes no mundo do trabalho. Posteriormente acerca da Contrarreforma do Estado e suas implicações na Educação Superior.

A segunda seção apresenta como título “*O trabalho docente na política educacional do reuni: expansão, mercadorização e transnacionalização da educação superior*”, tem como objetivo discutir o trabalho docente, a partir das políticas do REUNI, considerando suas inferências para os processos de mercantilização e transnacionalização do trabalho docente presentes na Expansão da Educação Superior brasileira. Para tanto, discutimos sobre as implicações do REUNI na Expansão da Educação Superior e para o trabalho docente. Em seguida, tratamos sobre as mediações presentes no processo de mercadorização e transnacionalização da Educação Superior e suas implicações para o labor docente.

A terceira seção intitulada “*O trabalho docente na UNIFAP no contexto da Expansão universitária e Contrarreforma do Estado*”, tem como objetivo caracterizar as atividades docentes desenvolvidas na Universidade Federal do Amapá, a partir da jornada de trabalho, condições laborais, produtividade acadêmica, e relações do labor com o sofrimento e o adoecimento docente, sinalizando relações com a intensificação e precarização do trabalho. Inicialmente estão apresentadas algumas informações acerca da UNIFAP, com vistas aos aspectos históricos, relacionados a números de Cursos e Docentes. Em seguida, tratamos sobre as atividades docentes na UNIFAP, que focalizam para a intensificação e precarização do trabalho e, por fim, são apresentados os resultados da pesquisa e as nossas considerações finais.

## **1 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA DO ESTADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

O trabalho, na atualidade, se apresenta como a ferramenta mais importante de exploração e extração de mais-valia<sup>9</sup> no âmbito do modelo capitalista de produção, sendo esta extração configurada na diferença entre o preço pelo qual os donos dos meios de produção compram a força de trabalho dos trabalhadores e o preço pelo qual ele vende o resultado do trabalho exercido. A utilização do trabalho, ao longo de um processo histórico e contraditório, permeou pela perda de sua essência e ganho de novas funções, dado a implantação de um modelo econômico (capitalismo) que objetiva o lucro no conjunto das diversas relações sociais.

Destacamos que, na perspectiva marxista, o trabalho é compreendido enquanto categoria fundamental para a condição de existência humana e, como criador de valores de uso, é inserido, segundo a vertente apresentada, como elemento chave no processo de extração de mais-valia no bojo do capitalismo (MARX, 1989).

A partir dessa perspectiva, a essência do que seja o trabalho é historicamente metamorfoseado, ganhando novas formas e feições que passaram a vislumbrar o processo de obtenção de lucro em todos os setores da sociedade. Assim, o trabalho docente também é concebido como parte desse processo, pois está inserido na totalidade do trabalho do modo de produção capitalista (KUENZER & CALDAS, 2009) e em um movimento amplo de Contrarreforma do Estado que, particularmente, objetiva viabilizar o processo de reprodução ampliada do capital (COUTINHO, 2012).

Dessa maneira, a função social do trabalho e do trabalho docente é modificada, de modo que o objeto e o objetivo deste trabalho passam a compreender alcances diferenciados em consequência do conjunto de correlação de forças existentes no âmbito do capitalismo.

Em consequência, a partir da discussão apresentada, é possível considerar que o objetivo do trabalho, outrora reconhecido como ferramenta essencial para a existência do conjunto de sujeitos presentes nas sociedades, passou a ser concebido como sinônimo de sobrevivência, particularmente no contexto de atuação do modo de produção capitalista, e sua garantia é vigorada a partir da venda da força de trabalho estabelecida pelo conjunto de trabalhadores do

---

<sup>9</sup> Segundo Marx (1989), a Mais-valia é o termo utilizado para designar a diferença entre o salário pago e o valor do trabalho produzido pelo trabalhador, tendo como prerrogativa o tempo de produção. É obtida a partir da maior produção equivalente ao salário pago ao trabalho, configurando-se como o valor extra obtido em um tempo que extrapola o necessário ao pagamento do salário do trabalhador.

mundo. Isso também se configura no trabalho docente, pois está presente no contexto destas transformações sociais do mundo do trabalho.

Desse modo, a partir da discussão apresentada, o objetivo desta seção consiste em Situar o trabalho docente na Educação Superior, no contexto de Contrarreforma do Estado e da lógica de reestruturação produtiva, a qual introduziu mudanças significativas nas técnicas de materialização do trabalho no capitalismo e que favoreceu o processo de flexibilização do trabalho na atualidade.

Para subsidiar a discussão desta primeira seção e do conjunto total do trabalho, utilizaremos categorias analíticas do método dialético, a saber: mediação, a historicidade, contradição e totalidade, com o objetivo de apresentar e discutir de maneira holística o objeto desta investigação que está presente no *corpus* da política educacional brasileira. Ademais, acreditamos que a adoção de tal postura seja a que melhor analise o processo de correlação de forças agregados à temática.

Para isto discutiremos a temática a partir três vertentes. Na primeira trataremos acerca do conceito de trabalho enquanto categoria chave na compreensão ontológica do objeto de pesquisa aqui analisado. Em consequência, adentraremos na temática desta investigação, no caso, o trabalho docente, situando-o sob as ações nefárias do modelo capitalista de produção.

Em seguida trataremos sobre o processo de reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho, a partir das implicações da lógica produtiva presente nesses eventos, apresentando suas configurações atuais, suas consequências e impactos por sobre o trabalho docente e suas respectivas contribuições para o processo de intensificação do mesmo. Posteriormente adentraremos na discussão que trata acerca da Contrarreforma do Estado e o trabalho docente na Educação Superior, com a finalidade de discutir as mediações reverberantes do Estado com seus aliados no processo de materialização dessas Contrarreformas.

## 1.1 AS CATEGORIAS TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NO CAPITALISMO

Historicamente, o trabalho se configura como um instrumento de diferenciação do homem com os demais animais, sendo, portanto, objeto de materialização da condição de existência humana, ou seja, é a partir do trabalho que os sujeitos, em sociedade, realizam suas relações sociais uns para com os outros e outras que envolvem suas interferências na natureza (ANTUNES, 2013).

É a partir do trabalho que os sujeitos se manifestam como homens e mulheres que interferem dialeticamente na natureza, vindo a transformá-la como *locus* de sua sobrevivência. Nessa perspectiva, destacamos que:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, por tanto, vida humana. (MARX, 1989, p. 50).

O trabalho, portanto, configura-se como elemento mediador entre o homem e a natureza (meio), no caso, porção do espaço geográfico<sup>10</sup> em que são estabelecidas o conjunto de relações humanas e com finalidades diversas, sejam elas de ordem social, econômica, cultural, ambiental, educacional etc. Desse modo, ratificamos, conceitualmente, que:

[...] o trabalho é o ato que o homem executa visando transformar conscientemente a natureza, [...]. [Dessa maneira, consideramos que] a origem do trabalho encontra-se na necessidade de a humanidade satisfazer as suas necessidades básicas, evoluindo para outros tipos de necessidade, mesmo supérfluas. Assim, trabalhar é produzir riqueza, o que é necessário em todos os modos de produção, seja no comunal primitivo, no escravista, no feudal, no capitalista ou nas experiências socialistas. (PRIEB; CARCANHOLO, 2011, p. 147).

Assim, o trabalho se apresenta como um ato que prescreve transformação dialética dos objetos dispostos pela natureza, tendo sua origem na satisfação das necessidades humanas básicas. Em essência, o trabalho se mostra como a ferramenta crucial para a produção de riqueza nos diferentes modos de produção existentes ao longo da história da organização coletiva dos sujeitos em sociedade. Seguindo esta ideia, Antunes (2013, p. 31-2), reforça que:

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. [...]. Ao atuar por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

O trabalho, nessa perspectiva, além de ser o responsável pela natureza a partir das intervenções humanas, é também o agente que dialeticamente modifica a natureza do homem, transformando-o enquanto ser social.

---

<sup>10</sup> Segundo Santos (2010), o espaço geográfico é um conjunto de sistemas de objetos e ações. Representa, portanto, a porção espacial na qual o homem atua de maneira a interferir por sobre a natureza.

Para Marx (1989), há três elementos que constituem o processo de trabalho em sua totalidade, a saber: o trabalho em si, ou seja, a atividade adequada a um fim; o objeto sobre o qual o trabalho é realizado; os meios, a matéria, e os instrumentos que se aplicam ao trabalho. Ou seja, a natureza do trabalho apresenta, em sua essência, a finalidade do ato executado, o meio e o conjunto de instrumentos e objetos que compõem as forças produtivas ao qual são desenvolvidas o trabalho. Explicitamos que:

Para ocorrer o processo de trabalho é fundamental que, além do trabalho humano, existam os meios de trabalho e os objetos de trabalho. Estes últimos são todos elementos que podem ser retirados diretamente da natureza, sem que o homem tenha tido necessidade de produzi-los previamente. Se, por acaso, já tiver ocorrido uma modificação nesse objeto de trabalho, ele passa a denominar-se matéria-prima. Os meios de trabalho são todos os instrumentos que os trabalhadores utilizam para executar seu ofício sobre os objetos de trabalho, como as ferramentas, máquinas etc. Assim, no processo de trabalho, a atividade produtiva, exercida pelo trabalhador mediante a utilização dos meios de trabalho, resulta em uma transformação nos objetos de trabalho. Os objetos de trabalho e os meios de trabalho juntos formam os meios de produção. (PRIEB; CARCANHOLO, 2011, p. 148).

Dessa maneira, é dentro dessa lógica que se perpetuam as relações que envolvem historicamente o mundo do trabalho. Assim, com o intuito de apresentar a historicidade que compõem o desenvolvimento processual do trabalho, citamos que sua existência se configura desde os primórdios da existência dos homens no planeta, ao qual por necessidade de adaptação e fixação no espaço, o(a) homem(mulher) primitivo(a) tiveram que estabelecer novas relações de sobrevivência e, em consequência, geraram transformações na natureza. Destacamos que tal processo ocorreu a partir do trabalho que, associado ao uso correto das técnicas, promoveu esta enorme mudança na estrutura social do(da) homem(mulher) primitivo(a), ao qual deixaram de ser nômades e passaram a ter local fixo e a cultivar seu espaço geográfico de influência. Nesse processo de consolidação:

[...] o trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça, à pesca veio a juntar-se a agricultura, e mais tarde, a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências, das tribos saíram as nações e Estados. Apareceram o direito e a política e, com eles, o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. (ENGELS, 2001, p. 22).

Diante da ideia apresentada, consideramos que dialeticamente o processo de consolidação do trabalho foi mudando e se ressignificando ao longo da história. As experiências advindas da mudança estrutural impactaram diretamente o mundo do trabalho. Nessa



perspectiva, mencionamos não ser nossa intenção apresentar todo o delineamento histórico e processual vinculado ao mundo do trabalho, mas, de maneira crítica, suscitá-los a fim de situar o objeto desta investigação a partir do entendimento de tal categoria.

Desse modo, após o entendimento da categoria central que fundamenta o objeto desta investigação, destacamos que nossa abordagem, neste momento, estará voltada às discussões que envolvem especificamente o trabalho na conjuntura do modo de produção capitalista. Em concordância, mencionamos que:

Os vários estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes de propriedade; por outras palavras, cada novo estágio na divisão de trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que toca à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho. (MARX; ENGELS, 2007, p. 6-7).

Nessa perspectiva, o trabalho sob a égide do modelo capitalista de produção é concebido a partir dos seus vários estágios de divisões, a partir de uma lógica motriz que configura a venda da força de trabalho pelo conjunto de trabalhadores. Portanto, configura-se a partir de sua divisão e das relações de classe socialmente desenvolvidas entre os sujeitos.

Nesse sentido, suas facetas são abstraídas pelo próprio estranhamento ou pela condição de alienação vinculada ao mesmo em certos casos. Assim, citamos que “a divisão do trabalho implica ainda a contradição entre o interesse do indivíduo singular ou da família singular e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 18-9). Logo, ressaltamos que:

O trabalho, as relações sociais de produção se constituem, na concepção materialista histórica, nas categorias básicas que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento e o princípio educativo por excelência. (FRIGOTTO, 1989, p. 82).

Diante dessa lógica, o trabalho e as relações sociais no modelo de produção capitalista definem o que seja o homem concreto/moderno da atualidade, a partir das condições materiais de existência e que implicam a materialidade das ações constituídas sobre o âmbito das sociedades de classes e que representam a atual configuração entre o que o conjunto de trabalhadores (que neste modelo de sociedade vendem a sua força de trabalho para sua sobrevivência) e os donos dos meios de produção (que compram a força de trabalho do conjunto de trabalhadores, a fim de extrair, cada vez mais, a mais-valia de suas atividades laborais).

Destacamos, portanto, que “a relação capital-trabalho sempre tem um papel central na dinâmica do capitalismo e pode estar na origem das crises. Mas hoje o principal problema reside

no fato de o capital ser muito poderoso e o trabalho muito fraco, não o contrário.” (HARVEY, 2011, p. 61). Desse modo, esta relação elucidada pelo autor representa um dos papéis centrais na dinâmica do modo de produção capitalista, que situa a íntima associação entre o capital e o trabalho, mas que diante disso, emerge o problema da força e do poderio que o capital tem em relação ao trabalho, o que o faz, em consequência, ditar a lógica processual deste último, designando sua intencionalidade e objetivos na atualidade.

Assim sendo, buscando engendrar a discussão sob a perspectiva do objeto desta investigação, explicitamos que “[...] na história do desenvolvimento econômico, a elevação da intensidade do trabalho cotidiano constitui uma força fundamental de crescimento” (DAL ROSSO, 2008, p. 21). Todavia, tal crescimento implica em consequências diretas por sobre as cargas laborativas do conjunto de trabalhadores, gerando também problemas sociais de grande proporção, como doenças, a exemplo da depressão, suicídio, bem como o isolamento social, e a falta de tempo para as atividades de lazer. Tais fatores se estabelecem por sobre os numerosos contrastes sociais, políticos e educacionais advindos do exercício do trabalho no modelo de produção capitalista.

A fim de aprofundarmos as análises que permeiam o trabalho e o trabalho docente na seção específica, a discussão a seguir apresentará elementos que explicitam a concepção e a lógica da materialidade deste sob o ângulo do capitalismo.

Nesse sentido, o trabalho docente na atual conjuntura do modo de produção capitalista se configura pelas práticas estabelecidas pelo conjunto de professores que desenvolvem suas atividades na totalidade do campo educacional e que reverbera as contradições presentes nesta lógica. Nessa perspectiva, concordamos que:

O trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. [...] [ou seja, é entendido] como forma particular de trabalho sobre o humano, produzido e reproduzido por meio da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas. (DUARTE, 2011, p. 163-4).

Dessa maneira, é possível considerar que o trabalho docente está situado na tensão dialética entre as determinações estruturais e específicas da sociedade, no envolvimento das condições materiais, de modo que está submetido a lógica das contradições presentes nas relações que se desenvolvem no capitalismo. E que, sob este prisma, sua essência é esquecida ou deturpada por esse modelo que agrega processos cada vez mais perversos, como a precarização das condições de trabalho, condições insalubres para a execução de serviços e

atividades, mas que mesmo assim são desenvolvidas, bem como a falta de condições estruturais e materiais que possam subsidiar o desenvolvimento pleno e sem risco à vida dos trabalhadores.

É importante considerar que este contexto e ações se pautam em uma lógica de mercado, e que visam obter o lucro a qualquer preço, destacamos que tal lógica ocasiona em implicações nas condições que se materializam no âmbito das atividades laborais docentes e que parte da conjuntura atual instaurada. Assim, concordamos que:

Neste contexto, os trabalhadores docentes vêm sendo pressionados a aumentar quantitativamente a produção de modo a atender às metas de produções definidas pelos órgãos de fomento à pesquisa, aos indicadores de avaliação institucional e as políticas de diversificação e racionalização dos recursos financeiros. (BECHI, 2016, p. 8).

Nessa tangente de discussão, consideramos que no campo educacional, as consequências desse modelo flexível das relações de trabalho são vistas sobre a crescente desvalorização do profissional docente, especialmente no que tange os planos de cargos e carreiras dos profissionais da educação, bem como na falta de infraestrutura escolar de qualidade e de condições materiais para o pleno desenvolvimento de suas atividades.

Ademais, cabe explicitar a crescente intensificação do trabalho dos professores, principalmente devido aos processos de avaliação institucional que se empregam na atualidade; à precariedade das condições de trabalho, o processo consolidado de produtivismo acadêmico – que acarreta em consequências sob a vida do trabalhador, como exemplo o adoecimento docente – e, ainda, podemos citar a desvalorização profissional docente.

Destacamos que essa conjuntura é reinante principalmente nos países periféricos do capital, como no caso do Brasil, e que tais eventos se aprofundam na atualidade devido ao processo de reestruturação produtiva que ocasionou mudanças no mundo do trabalho. O que, em consequência, incide nas atuais configurações do trabalho, seus processos e sua materialidade existencial, de modo que o trabalho “perdeu”, ao longo desse processo histórico, a sua essência enquanto condição plena de existência humana, ganhando, agora, *status* de mercadoria em todas as camadas sociais e, neste caso, particularmente o trabalho docente e a Educação em sua totalidade contemporânea.

Dessa forma, Farias e Guimarães (2013, p. 5), citam que “esse processo é marcado pelo contexto de desemprego estrutural, subemprego e outras formas de trabalho precário, além da exigência por ‘mais trabalho’ aos sujeitos que conseguem ‘inserção’ no mundo produtivo.” Logo, percebemos que é uma conjuntura de reconfiguração do mundo do trabalho perversa e que impacta a vida do conjunto de trabalhadores, sejam eles o que adentram a essa lógica ou os

que, necessariamente, precisam estar de fora deste processo para formar o “exército de reserva”<sup>11</sup> para o grande capital. Em relação aos que adentram a tal lógica, observamos a crescente consolidação do processo de intensificação de seus trabalhos, justificado pela exigência de “mais trabalho” visando o alcance de melhores e mais resultados.

Concordamos que tal lógica se perpetua, em um modelo social, político e econômico desigual e combinado, e que se mostra a partir da reconfiguração do mundo do trabalho que se constituiu a partir da última grande crise estrutural do capital, na década de 1970, em que a lógica do trabalho ganhou novas facetas e multiplicidades de realização, de modo que o antigo modelo de divisão internacional do trabalho, no caso, o fordismo, passou a dar lugar a uma outra forma de agregação dos processos que configuram o labor desde então, no caso, o *toyotismo*, sendo este permeado de características díspares do antigo modelo, entre as quais: o fim do estoque de mercadorias, variabilidades de funções ao trabalhador, flexibilização do trabalho, produção a partir da demanda de mercado etc. (ANTUNES, 2006; ALVES, 2007; DAL ROSSO, 2008).

Dessa maneira alguns fatores cruciais advindos dessa “nova” lógica desigual e contraditória do mundo do trabalho, permeiam a vida do trabalhador docente na atualidade, dentre os quais podemos destacar: a flexibilização, a lógica da eficiência e eficácia, a polivalência, bem como a precarização, a intensificação, o sofrimento, o adoecimento, entre outros. Tais fatores, na concepção de Maués (2010, p. 52), se mostram como algumas “expressões hoje que permeiam a vida do trabalhador docente.”

Assim, é cabível destacar que objetivamente: “[...] essa nova racionalidade de produção do capital levou às mudanças de paradigmas tecnológicos, à **intensificação e flexibilização do trabalho** e de suas relações, à **reestruturação produtiva** e à difusão das tecnologias de informação e comunicação (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 173-4, grifos nossos). Desse modo, percebemos que toda essa conjuntura de mudança reverberou perspectivas sob o âmbito do mundo do trabalho, no caso, especialmente a consolidação crescente do processo de intensificação e flexibilização do trabalho na contemporaneidade.

Esses processos, portanto, consolidado a partir desse novo padrão de acumulação capitalista com íntima associação ao processo de flexibilização do mundo do trabalho e que carrega consigo consequências cruciais para a vida dos trabalhadores, também tem recaído sobre o bojo educacional, conforme já destacamos. Em consequência, as relações que se

---

<sup>11</sup> Segundo Marx (1989, p. 731), “[...] a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente.”

estabelecem na organização escolar também tendem a seguir tal lógica processual, contraditória e que vincula o processo de aprendizagem à competição e individualidade por parte dos sujeitos (alunos) envolvidos neste processo. Assim, destacamos que:

O novo padrão de acumulação capitalista, associado à flexibilização dos processos de trabalho e produção, tem subordinado a educação aos ditames impostos pela lógica perversa do capital. A cultura da produtividade/desempenho se dissemina pelo universo acadêmico, propiciando a reconfiguração da produção pedagógica e intelectual dos docentes em exercício nas instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, em torno de critérios e indicadores de avaliação meramente quantitativos. (BECHI, 2016, p. 9).

Dessa maneira, é importante frisar que os impactos desse novo padrão de acumulação do capital e os ditames dessa nova lógica perversa, trazem consigo consequências sobre todos os níveis e organizações da sociedade, para este estudo, especialmente o que toca o campo da Educação Superior. Sobre tais influências, observamos a consolidação de um processo concebido como “capitalismo acadêmico<sup>12</sup>”, ao qual objetiva perpetrar as designações do modo de produção capitalista por sobre as diversas ações no espaço escolar.

No âmbito da educação é impregnado uma cultura da produtividade e que se baseia em alcance de resultados excelentes, na eficácia, eficiência, no produtivismo exacerbado, e que vão, conseqüentemente, promover uma reconfiguração da produção pedagógica, impactando diretamente o trabalho dos docentes, especialmente os que estão agregados as atividades de ensino superior, pois estes estão “no topo da pirâmide” que, em nossa perspectiva, (re)funcionaliza e materializa os objetivos da formação baseados nesta lógica.

Assim, tal medida se justifica com vistas ao alcance da empregabilidade<sup>13</sup>, do “retorno do investimento formativo” empregado, a entrada no mercado de trabalho, dentre outros aspectos que maximizam esse processo, especialmente no âmbito da educação superior.

---

<sup>12</sup> O termo faz referência a tese desenvolvida por Slaughter e Leslie (2001), autores estadunidenses, que a partir das transformações nos sistemas político-econômico de países, historicamente, hegemônicos, analisam de que maneira as universidades estariam respondendo à essas transformações advindas de prerrogativas neoliberais que objetivam tratar o ensino universitário como representatividade nos sistemas político e econômico.

<sup>13</sup> Acerca desta terminologia e sua utilização na atualidade, destacamos que “a empregabilidade se incorpora no senso comum como significado que contribui a estruturar, orientar e definir as opções (ou a falta de opções) dos indivíduos no campo educacional e no mercado de trabalho, tornando-se também ‘a’ referência norteadora, o ‘dever ser’ dos programas de formação profissional e, inclusive, das próprias políticas educacionais.” (GENTILI, 1998, p. 47).

Assim, a partir desta problemática, concordamos que emerge, cada vez mais,

A exigência por maior produtividade docente, o produtivismo acadêmico e as crescentes demandas impostas aos docentes, exigem maior envolvimento laboral desses trabalhadores. Em tal processo coadunam-se três fenômenos característicos do trabalho docente: **o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho**. O enfrentamento aos prejuízos oriundos dessa realidade pressupõe a apreensão correta desses fenômenos. (FARIAS; GUIMARÃES, 2013, p. 8, grifos nossos).

É cabível mencionar, portanto, que a partir do produtivismo acadêmico – advindo da lógica produtiva do mundo do trabalho e que tem íntima relação com o capital, são gerados novos impactos por sobre a categoria docente, neste caso, a intensificação e a precarização do trabalho.

No caso do produtivismo acadêmico, Sguissardi e Silva Júnior (2009), destacam que este é concebido a partir da maximização do trabalho do professor que, cada vez mais, adere a tal lógica com o objetivo de alcançar melhores e mais resultados para a instituição a qual pertence, ou seja, suas atividades são preconizadas a partir de uma lógica que traz, em essência, o processo de competição entre os pares, a máxima pela eficiência e eficácia dos trabalhos, de modo que seja gerado mais resultados (produtos) em menor tempo e com menos gastos.

Tal evento é caracterizado atualmente como uma máxima consolidada no âmbito da pós-graduação das universidades brasileiras (MAUÉS, 2010; SILVA JÚNIOR, 2017), e que gera a conseqüente intensificação do trabalho docente. Desse modo, cabe destacar que no seio deste processo:

[...] estaria o domínio da utilidade e do pragmatismo. Em razão disto, nas reuniões dos colegiados ou nas assembleias dos programas de pós-graduação as questões que predominam são as de como fazer, pouco se discutindo as relações daquela pressão pelo produtivismo acadêmico e a nova conformação e função social da Capes. Não há reflexão para além do imediato: fazem-se as discussões no plano da superficialidade extensiva. Desta forma, o professor-pesquisador, inconscientemente na maioria das vezes, internaliza como natural toda a **intensificação** e **precarização** de seu trabalho e as conseqüências para sua vida. O produtivismo acadêmico, como ideologia, produzido pela burocracia da Capes e do CNPq, com base nas precárias condições objetivas dos programas, é naturalizado e reproduzido em todos os espaços institucionais onde atua o professor-pesquisador. Este tende a cair no artil, dele dificilmente podendo escapar. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 224, grifos nossos).

Assim, acreditamos que este processo seja crucial para o entendimento acerca da funcionalidade que permeia o trabalho docente na atualidade e que está posto no âmbito do

capitalismo perverso, de modo que tais eventos que configuram a materialidade das ações docentes na atualidade, estão pautadas sob esta lógica de relações produtivas no bojo acadêmico/educacional, com vistas ao alcance de metas e resultados que perpetuam a lógica que fundamenta o conteúdo neoliberal da atualidade. Logo, evidenciamos, portanto, que:

O significado desta meta consiste, não só na aceitação da mercantilização e da intensificação do trabalho do professor, como também na acentuação da nova natureza do trabalho do pesquisador e na consolidação da nova cultura cujo objetivo precípua é o de que o resultado das pesquisas seja, de imediato, comercializável. [...]. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 147).

Quanto ao processo de intensificação do trabalho docente, percebemos que este se fundamenta na lógica produtiva das atividades docentes realizadas cotidianamente e diz respeito, portanto, “a condição pela qual requer-se mais esforço físico, intelectual e emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados (produto), consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas.” (DAL ROSSO, 2008, p. 42). Destacamos que a intensificação se apresenta em múltiplas facetas sociais, podendo alcançar profissionais de diversas áreas e não somente do campo da educação. Todavia, nosso objetivo aqui não tratar sobre as variabilidades de perpetuações da intensificação, mas mostrá-la enquanto processo consolidado e que se materializa na vida do profissional docente na atualidade.

Nessa perspectiva, elucidamos, ainda, que “a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados” (APPLE, 1995, p. 39). Ou seja, suas consequências também estão agregadas aos privilégios que a categoria docente possuía e que, em tempos de crise como o atual momento, tais privilégios tendem a serem suprimidos cada vez mais.

Em relação à precarização do trabalho docente, destacamos que ela se consolida a partir dos dois primeiros processos, pois, é a partir da lógica impregnada pelo produtivismo acadêmico e que gera, em consequência, a intensificação do trabalho docente é que a precarização aparecerá como parte conjunta deste processo. Ademais, é importante explicitar que ela não está presente somente nos processos de contratação profissional, mas que se perpetua por diversos meandros da educação, conforme destaca Farias e Guimarães (2011, p. 8), ao escreverem que:

[...] é fundamental percebermos que a precarização, para além da relação contratual, está também associada à desvalorização social do papel exercido por este trabalhador. Assim, a exigência por maior produtividade, bem como

as novas atribuições e tarefas acadêmicas determina uma rotina de trabalho que desvirtua a função pedagógica do trabalho docente.

Desse modo, todos estes processos elucidados permeiam o campo educacional na atualidade e por sobre as diferentes categorias e modalidades de ensino, mas que para o objetivo proposto desta investigação, consideramos dar um tratamento mais específico às tais questões que se reverberam no âmbito da educação superior no Brasil, especialmente.

Destarte, as discussões acerca da análise da intensificação e precarização do trabalho docente na atualidade advém de proporções e eventos contextuais e que se materializam sob a conjuntura da totalidade dos processos sociais na atualidade, sob o prisma das mediações que se coadunam no contexto neoliberal atual e que se pautam nas orientações e determinantes estabelecidos pelos organismos multilaterais, pelo capital e pelo Estado.

Cabe citar ainda que tais consequências conjugam a materialização de relações sociais que se expressam à luz do modo de produção capitalista e do contexto neoliberal em que tudo tende a se tornar mercadoria podendo ser comercializável, desde a força do trabalho do professor, até as questões mais subjetivas intrínsecas ao ser humano, como caráter, religião etc. Tornando, assim, a existência de uma sociedade em que tudo é supérfluo, descartável e com prazos de validade com curta duração.

Todavia, as resistências frente a este processo também são evidentes, de maneira que as forças contra hegemônicas são importantes para mostrar a perversidade expressa nesta lógica social e para manifestar a possibilidade de um outro caminho para a sociedade, em que pese o processo de humanização e igualdade entre os sujeitos.

Diante desses aspectos e dessa conjuntura social, destacamos que não é somente o trabalho do professor que ganha, nesta perspectiva, *status* de mercadoria, mas sobretudo a Educação – enquanto componente importante na materialização deste processo, passa a ter essa configuração e a fazer parte desta lógica processual (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Nesta ordem de pensamento, é importante que seja esmiuçado alguns aspectos concernentes a este processo, já que o trabalho docente está inserido no contexto macro da educação. Assim, mencionamos que:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (FRIGOTTO, 2000, p. 25).



Nessa perspectiva, as disputas que se materializam sobre “o chão da escola” e que permeiam aspectos específicos do campo educativo como o trabalho docente, reverberam experiências históricas, contraditórias, desiguais e que se fundamentam em uma ótica totalizante da sociedade, a saber, a partir das prerrogativas estabelecidas entre o capital, seus agentes e o Estado.

Elucidando um aspecto relacionado a esses eventos, citamos que:

As escolas contribuem para os ideais das organizações democráticas (em termos de oferecer acesso ao conhecimento relevante e oportunidades iguais). Por outro lado, as escolas trabalham ao mesmo tempo sustentando e reforçando a lógica do capitalismo por funcionarem como uma força reprodutora, que oferece tipos desiguais e diferentes de conhecimento e premia com base em classe, gênero e raça. (MC LAREN, FARAHMANDPUR, 2002, p. 65).

Desse modo, é importante não somente conhecer as condições objetivas da realidade atual que catalisam tal processo nefasto no âmago do modo de produção capitalista, mas, sobretudo, vislumbrar uma nova perspectiva da realidade, em que, neste processo, o trabalho retome a sua essência existencial e que o conjunto de trabalhadores, neste caso, especialmente os docentes, percebam uma nova perspectiva existencial do mundo do trabalho, sem exploração e com relações sociais, econômicas, culturais e educacionais que respeitem o sentido real do que seja a humanidade.

Assim, acreditamos que é preciso pensar para além das proposições expressas pelo capitalismo na atualidade, ou seja, pensar uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), em que as relações constituídas, especialmente às que agregam o trabalho, sejam equivalentes às reais necessidades formativas do homem em sua totalidade; em que pese a formação crítica, substancial, humana, ética, valorativa e que materialize um desenvolvimento humano pleno, com respeito e igualdade para com os pares.

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 71-2).

Nesse contexto, seguindo nesse viés epistemológico na busca de outra perspectiva de realidade concreta, consideramos o pensamento de Saviani (2005, p. 271) ao escrever que:

Devemos, pois, nos empenhar em ampliar diuturnamente o processo de conquista da escola pública pelos trabalhadores, considerada como um espaço vital para a apropriação, por parte desses mesmos trabalhadores, dos conhecimentos sistematizados, isto é, da ciência como força produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte de construção de uma sociedade sem classes, pois só então as conquistas perfilhadas serão definitivamente asseguradas.

Ressaltamos que a resignificação da *práxis* constituídas pelos sujeitos em diferentes contextos e, especialmente, por aqueles que lidam com a educação, podem proporcionar reflexões no âmbito educacional, em especial, no brasileiro.

Acreditamos, portanto, que essa prerrogativa extrapola as discussões que envolvem a categoria trabalho e sua funcionalidade no bojo do modo de produção capitalista, pois ganha horizontes que alcançam a ideia de constituição de uma outra sociedade, ou seja, pensa-se em uma mudança estrutural no contexto atual em que vivemos.

É importante pensar, também, em condições objetivas que façam ressurgir as condicionantes primordiais para o desenvolvimento humano em sua essência, a exemplo do que o trabalho pode proporcionar em uma outra perspectiva de estrutura e realidade social.

## 1.2 O PROCESSO DE REESTRURAÇÃO PRODUTIVA E SEUS IMPACTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Em continuidade, a presente subseção de discussão apresenta como temática o processo de reestruturação produtiva e suas implicações sobre o mundo do trabalho, particularmente o trabalho docente na educação superior brasileira. Inicialmente, entendemos que este processo é fruto das mudanças decorrentes das crises do capital, consubstanciado sobre a visão do modelo de produção capitalista (MÉSZÁROS, 2011).

Para fundamentação da temática, buscamos discutir, a princípio, acerca do processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 1999; ALVES, 2007) e as mudanças no mundo do trabalho, objetivando trazer os principais elementos que permeiam a historicidade do processo de reestruturação produtiva no mundo do trabalho, tal como a última crise estrutural do capital de 1970, bem como seus impactos para a sociedade e para o conjunto de trabalhadores que estão no centro deste evento.

Posteriormente, tratamos sobre o processo de reestruturação produtiva, sua natureza e seus impactos no mundo do trabalho e no campo educacional, especialmente, sobre o trabalho docente na Educação Superior, com vistas a discutir as múltiplas determinações que tocam a política educacional na atualidade e que decorrem deste evento situado no capitalismo.

Em seguida, nos aprofundamos nas análises e discussões sobre o referido processo, de modo são apresentadas suas principais implicações na atual conjuntura educacional e que se materializam no âmbito da educação superior brasileira.

Assim, as mudanças que se estabelecem nas atuais configurações do mundo do trabalho, advêm do processo de reestruturação produtiva do capital. Tal evento se configura como estratégia do modelo de produção capitalista, sob o advento da crise estrutural do capital que ocorreu em 1970 (MÉSZÁROS, 2011), com a finalidade de ressignificação do trabalho, objetivando aumentar a rentabilidade do modelo de produção capitalista, a partir do fim do modelo fordista<sup>14</sup> e da consolidação do modelo *toyotista* na produção.

Segundo Mézáros (2002), a crise estrutural do capital está configurada a partir de três dimensões internas: produção, consumo e circulação/distribuição/realização. Nesse sentido, ocorre a crise estrutural quando “[...] a tripla dimensão interna da auto-expansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 799). Dessa maneira, outras ações podem gerar crises cíclicas compreendidas como as de superprodução ou superacumulação de produtos, mas não, necessariamente, configuradas como crises estruturais. Nessa perspectiva de discussão, destacamos que:

No contexto de crise do capitalismo que se instalou em meados da década de 1970, a aplicação do sistema *toyotista* mostrou-se conveniente às empresas e a súbita entrada no mercado estadunidense dos veículos da *Toyota Motor Company* nos anos 1980 chamou a atenção para essas técnicas. Nas décadas seguintes, os princípios e elementos do *toyotismo*, em maior ou menor medida, já estavam difundidos e adaptados em quase todos os setores econômicos dos principais países capitalistas, mesmo que aparecessem, como até hoje, ‘hibridizados’ com elementos do taylorismo-fordismo. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 72-3).

Em consequência a tal medida, têm-se o crescente volume de desemprego estrutural, o aumento da precarização das condições de trabalho e o processo de desregulamentação dos

---

<sup>14</sup> Segundo Antunes (2006), o modelo fordista de produção era baseado na produção em larga escala dos produtos, de modo que a operacionalidade do trabalho era estabelecida por um conjunto de trabalhadores que exerciam uma única função no modo de operação e concretização do produto final.

direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora. Tais ações se concretizaram sob o âmbito da mundialização do capital que representou a transcendência da internacionalização da economia sob a ótica da globalização (SILVA JÚNIOR, 2017).

Chesnais (1996), destaca que coexistem três principais dimensões para a concretização deste processo, no caso, o investimento produtivo no exterior, o intercâmbio comercial e fluxos de capital financeiro. Nessa perspectiva, o referido autor ainda destaca que “as relações entre essas três modalidades de internacionalização devem ser buscadas ao nível das três formas ou ciclos de movimentação do capital definidos por Marx: o capital mercantil; o capital produtor de valor e de mais-valia; o capital monetário ou capital-dinheiro.” (CHESNAIS, 1996, p. 51). Ou seja, representam as formas que o capital utiliza para movimentar-se de maneira mundial. Desse modo, têm-se o processo crescente de passagem de um modelo produtivo pautado na internacionalização da economia, para uma economia mundializada<sup>15</sup>, consubstanciada no processo de mundialização do capital.

Assim, Silva Júnior (2017, p. 159, grifos nossos) descreve que, neste processo, é interessante se observar dois pontos:

O primeiro refere-se à predominância do capital-dinheiro ou portador de juros e a internacionalização do capital produtivo, o que é possível entender como consequência de que os tempos econômicos serão ditados pelo capital financeiro, ao que deverá responder o capital produtivo, isto é o ciclo de reprodução real de valor. O segundo aspecto decorre do primeiro: os diferentes tempos do capital financeiro e produtivo produzirão uma compreensão temporal sobre o segundo, dada a velocidade de circulação do capital-dinheiro no plano mundial. Isso implica dizer que a **necessidade de aumentar a produtividade do processo de trabalho** torna-se o ponto nevrálgico deste regime de acumulação. [...].

Nesse sentido, destacamos que este evento produzirá reverberações sobre o mundo do trabalho, exigindo, por exemplo, o aumento da produtividade no decorrer das atividades laborais. Consequentemente, impacta diretamente a natureza do trabalho e as condições as quais o trabalhador executa suas atividades, de modo que suas ações, sob este prisma, se pautam em uma ótica flexível de suas atividades, com exigências qualitativas de eficiência e eficácia em uma dimensão processual de competitividade entre o conjunto de trabalhadores. Em consequência, tende a maximizar o processo de exploração da força de trabalho e a escamotear

---

<sup>15</sup> Sobre o processo de mudança de internacionalização para a mundialização da economia, ver a obra “*A Mundialização do Capital*” de François Chesnais (1996).

outros processos circundantes do trabalho na atualidade, como a precarização e a desvalorização da classe-que-vive-do-trabalho<sup>16</sup>.

Nessa tangente, Silva Júnior (2017, p. 161), destaca que “[...] a mundialização de capital impõe de forma estrutural reformas institucionais, um novo pacto social e nova sociabilidade para a governança estável [...]”, o que implica em nova forma de organização do modelo produtivo e dos sentidos de governança estabelecido pelo Estado e seus agentes.

De modo que a governança estabelecida pelo Estado e seus aliados “se refere à análise dos padrões de articulação e cooperação entre os atores e os arranjos institucionais que coordenam os sistemas sociais” (REIS, 2013, p. 104). É importante destacar que tal perspectiva se fundamenta nos pressupostos estabelecidos pelos organismos internacionais no tocante às políticas sociais, particularmente dos países periféricos do centro da economia global, com o Brasil, por exemplo.

Em se tratando da ação de um destes organismos no que concerne a fundamentação da governança pelo Estado, destacamos o papel que o Banco Mundial, em 1992, delineia neste processo, ao citar, em um de seus relatórios, que “a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos econômicos e sociais do país, com vistas ao desenvolvimento” (WORLD BANK, 1992, p. 1). Cabe destacar que tal prerrogativa se consolida sob as ações que são desenvolvidas em âmbito social, seja através do Estado ou de seus agentes.

Nessa tangente, Borges (2003, p. 127), fundamentado nos ordenamentos prescritos pelo Banco Mundial, ainda destaca que:

A boa governança diz respeito a questões de transparência e participação. Essas duas dimensões, consideradas fundamentais para aumentar a eficiência econômica, envolvem a disponibilidade de informações sobre as políticas governamentais, a transparência dos processos de formulação de política e alguma oportunidade para que os cidadãos possam influenciar a tomada de decisão sobre as políticas públicas.

Em consonância com tal proposta, o Estado acaba por redefinir suas funções sociais, transferindo grande parte de suas responsabilidades para a iniciativa privada, criando condições materiais para o processo de flexibilização nas relações entre capital e trabalho. Em consequência, operacionaliza um cenário de contrarreforma às conquistas sociais (BEHRING, 2008).

---

<sup>16</sup> A formulação acerca da expressão “a classe-que-vive-do-trabalho” foi estabelecida por Ricardo Antunes na obra “Adeus ao trabalho?” (2006). Tal expressão e sua formulação apresentam como objetivo trazer, novamente, a centralidade do trabalho ao conjunto de trabalhadores, de modo que ele seja compreendido como elemento essencial para a revolução e contestação social dos sujeitos.

No tocante às implicações deste processo por sobre a educação no Brasil, Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 104), retratam sobre este problema ao destacarem que “[...] o Estado recua da sua responsabilidade pública como um bem e direitos públicos – a educação – e se atribui o papel de mediador, regulador de uma atividade que, de todo sua, passa em grande parte a ser terceirizada.” Assim, consideramos que o Estado se torna mínimo para o social e máximo em ações que se vinculam ao capital, neste caso, particularmente as que se direcionam para a política educacional da atualidade. Implicando, por exemplo, por sobre o trabalho do professor que passa a ter suas ações determinadas por tal prisma político-social.

Dessa maneira, compreendemos que o Estado assume o papel de um verdadeiro “[...] comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2010, p. 42), sendo, portanto, indispensável para a materialização do processo de mundialização do capital e da flexibilização agregada ao mundo do trabalho na atualidade, que tocam os diversos âmbitos de trabalho desenvolvidos na sociedade, aqui, particularmente no trabalho docente.

Consequentemente, tal evento proporciona, em grande e pequena escala, novas formas de arranjos produtivos que se materializam no processo de trabalho, quer seja por características que se agregam ao mundo do trabalho como fator de alienação<sup>17</sup> do sujeito no processo produtivo, mas que objetivam conjugar a existência de uma espécie de trabalhador polivalente, eficaz, eficiente, com múltiplas habilidades e competências, ou por promover novas formas organizacionais das relações trabalhistas, seja no tocante à infraestrutura, seja na relação patrão *versus* empregado.

Assim, no que tange ao campo educacional, Saviani (2005, p. 17), destaca que “não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade e, consequentemente, a história da educação contemporânea, sem se compreender o movimento do capital.” Nesse sentido, acreditamos que as mediações estabelecidas pelo conjunto de organismos nacionais e internacionais com o Estado, demonstram tal articulação sociohistórica com o capital, à medida que são vistos, cada vez mais, as impregnações da vertente neoliberal por sobre todos os âmbitos da sociedade atual, em especial no âmbito educacional.

---

<sup>17</sup> A alienação faz-se presente no processo de trabalho, especialmente no processo de reestruturação produtiva, criando valores subjetivos ao/no trabalhador, a fim de que sejam alcançados melhores resultados e produtos finais através de sua força de trabalho. De maneira que através do discurso ideológico e de outras formas de persuasão, o trabalhador é alienado nesse processo, tornando-se, por exemplo, não mais um mero agente no desenvolvimento conjuntural do trabalho, mas, sobretudo, um ser que, agora, é “colaborador”, parte da equipe e membro importante em todo o processo de geração de lucros (ANTUNES, 2006; ALVES, 2007).

Cabe mencionar que esta articulação e suas reverberações na educação, objetivam promover a produção alienante por sobre o conjunto de trabalhadores da educação, através da competitividade, da eficiência e da eficácia, da flexibilidade, que permeiam a materialização de um campo de disputa por produtividade, por mais eficiência, por flexibilidades conjunturais do trabalho, entre outros fatores que só tendem a prejudicar a natureza do trabalho docente. Destacamos que tais conceitos são elementos ressignificados no âmbito do capitalismo e que, de maneira objetiva, são expressos, porém, com novos significados que se aliam a lógica do capital na atualidade.

Em consequência, a partir da implementação deste contexto, concordamos que, no âmbito do trabalho docente, “é, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogia das competências’ e da qualidade total” (SAVIANI, 2008, p. 15), consolidado pelas prerrogativas do capital e consubstanciado pelas mediações entre o Estado e os OI, sob o prisma do capitalismo.

Neste processo perverso de mudanças na dinâmica do trabalho, a educação passa a ser vista como um produto com qualidade variável, atendendo a determinados interesses e conjugados a partir da prática laboral docente que tendem a atender às demandas mercadológicas, o que, em consequência, concebe o processo educativo como um mero instrumento de reprodução das ideologias dominantes, em sua maioria. Porém, mesmo com essa lógica instaurada, o processo de resistência socioeducativa não desapareceu, mas pelo contrário, é vivo e presente na luta por condições dignas do conjunto de trabalhadores que lutam, arduamente, pela instauração de uma outra perspectiva de trabalho, humana, social, e que prime pela educação enquanto direito social (MAUÉS, 2010).

Consequentemente, a partir do processo de mundialização do capital ocorre a consolidação de um novo paradigma produtivo, configurado a partir do modelo *toyotista* de produção, e fundamentado na acumulação flexível e nas relações de trabalho com caráter intensificado. Trata-se, no caso, do processo de reestruturação produtiva que, em suas manifestações, está consubstanciado pelo *toyotismo*. Destacamos que:

[...], o *toyotismo* estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. O *toyotismo* tem como princípio o *just in time*, metodologia que busca reduzir continuamente todo o “estoque” de tempo e de efetivos. [...] conforma-se, por fim, uma estrutura produtiva mais horizontalizada, aspecto

que se estende também a toda a rede de subcontratação das empresas, ampliando a chamada terceirização [...]. (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 64).

Desse modo, citamos que neste modelo produtivo o trabalhador tende a cumprir várias funções dentro ou fora de seu ambiente de trabalho, a fim de se alcançar máxima produtividade, eficiência e o desenvolvimento de múltiplas habilidades por parte do mesmo. Destamos, ainda, que neste processo a produção se volta para a demanda, tendo como princípio norteador o *just in time*, e amplia-se a ocorrência de subcontratações de trabalho, agregando-se a terceirização por ser mais rentável no quesito custo/benefício da produção, já que o trabalhador tende a receber salários menores e com vinculações ligadas a uma empresa que apenas fornece um determinado serviço.

Assim, citamos que “um resultado geral do sistema *toyotista* é a redução do número de trabalhadores/as nas organizações onde é aplicado.” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 73). Tal evento explica o crescente número de desempregados, o alargamento dos serviços informais, o grande contingente de pessoas que formam “exército de reservas” para o mercado de trabalho na contemporaneidade e a acumulação flexível no mundo do trabalho.

De acordo com Harvey (2003, p. 140), a acumulação flexível “[...] 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”. Implica considerar a emergência de uma nova racionalidade produtiva, flexível, tecnológica, inovadora e que prima por apresentar um trabalhador “qualificável”, com múltiplas habilidades e competências, fatores este que vão impactar diretamente o trabalho docente, em particular, no campo da educação superior, bem como o papel do Estado na atualidade.

Assim, esse novo modelo de acumulação flexível impôs reformas ao Estado, que passa de interventor à gestor, transferindo funções específicas do setor de serviços para o mercado, privatizando como forma de superação dos problemas que afetavam suas economias e, com tudo isto, alterando significativamente a concepção das relações entre os setores público e privado. (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 39).

Desse modo, é importante destacar a mudança no papel do Estado quanto às políticas sociais, de modo a designá-las a outrem o que de fato é sua responsabilidade. Além disso, na materialidade deste processo e no âmbito do mundo do trabalho atual, busca-se, cada vez mais, um sujeito que apresente seu processo de trabalho de maneira intensificada porque “fará parte



da empresa” e será membro da “equipe” que carrega a empresa em suas diversas atividades. Ressaltamos que tal processo é perverso e alienante conforme outrora citado.

Assim sendo, destacamos que, as condições de trabalho, neste processo, por vezes, não são levadas em consideração e o/a trabalhador/a, subjetivamente e objetivamente, tende a exercer um trabalho alienado e com as finalidades históricas do modelo capitalista de produção que visa a aquisição da mais-valia e a obtenção do lucro.

Os aspectos relacionados ao processo de mundialização do capital, conforme já destacado, propuseram a emergência de uma nova racionalidade produtiva (SILVA JÚNIOR, 2017). Logo, temos o soergimento de uma nova conjuntura de organização e das relações de trabalho, com perspectivas de utilização das novas tecnologias, em consequência, a crescente flexibilização e intensificação do trabalho em suas diversas áreas, especialmente no campo da educação seguindo a discussão proposta.

Consideramos que esta organicidade produtiva está pautada em uma tríade configurada pelas inovações organizacionais, inovações tecnológicas e pelas inovações sociometabólicas do mundo do trabalho (ALVES, 2007). Tais aspectos ocasionam no remodelamento produtivo na atualidade e que agrega novos eventos no mundo do trabalho, especialmente sob a égide do capitalismo, no caso, a intensificação exacerbada, a precarização, a desvalorização profissional e social do conjunto de trabalhadores/as da educação. Enfatizamos que tais fatores não condizem com a natureza social do trabalho, porém, materializam a transmutação social e histórica decorrente do avanço produtivo do modo capitalista sobre o planeta.

Em consonância com a discussão, Frigotto (2000, p. 55), destaca algumas categorias, que soerguem a partir deste processo e que tocam o campo educativo atual, citando-as em dois planos sociais: o plano de ordem econômica e o plano de formação humana.

No plano de ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata.

Percebemos, então, a existência de diversas categorias pelas quais o trabalho passa a assumir na atualidade. Estas expressões (categorias) se mostram em diversos espaços da sociedade e, neste caso específico, também vão se materializar no ambiente educacional, especialmente no trabalho docente na educação superior.

Em relação ao processo de reconfiguração do trabalho, Assunção (2010, p. 2), destaca que a análise das condições de trabalho deve estar pautada em duas perspectivas que se

vinculam às “condições de emprego e condições objetivas em que o processo de trabalho é realizado”. Ou seja, aspectos físico-estruturais, materiais e econômicos também devem ser levados em consideração quando se objetiva analisar os condicionantes que circundam o trabalho na atualidade. Porém, acrescentam-se, conjuntamente, as condições subjetivas, presentes no campo das ideias e que possibilitam uma consciência de classe, neste caso, do conjunto de trabalhadores/as que vendem sua força de trabalho em troca de um salário.

E, ainda a partir deste processo de reestruturação produtiva, Frigotto (2000, p. 77), menciona que vão coexistir quatro impactos diferenciados no âmbito social do trabalho, no caso, “o impacto sobre o conteúdo do trabalho, a divisão do trabalho, a quantidade do trabalho e a qualificação.” Vemos, portanto, um processo de mudança na estrutura social do trabalho e que alcança diferentes sujeitos em várias partes do globo, exigindo, cada vez mais, a qualidade total pelo conjunto de trabalhadores e pelas empresas nacionais e internacionais, a competência, a flexibilidade, o que ocasiona em ações de competição e acirramento das condições objetivas do trabalho e subjetivas do trabalhador, culminando em um processo perverso nas relações do labor na sociedade contemporânea.

No Brasil, essa “nova” configuração presente no mundo do trabalho, se intensificou mais tardiamente em relação a outros países, no caso, a partir do processo de redemocratização do país, no final dos anos 1980, e se materializou com os ideais neoliberais, na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, particularmente evidenciado pela Gratificação de Estímulo à Docência<sup>18</sup>. Citamos que:

O modo de desenvolvimento do Brasil passou, nesta década, de um estilo de industrialização protegida para o de uma economia aberta e competitiva. A inserção da economia brasileira no processo de globalização gerou significativas alterações sobre os fluxos de comércio e de capitais, sobre a base tecnológica, gerencial e organizacional das empresas e, conseqüentemente, sobre as relações de trabalho, pois, a produção passou a visar o melhor aproveitamento possível do tempo de produção. (BARBARA, 1999, p. 32).

Percebemos, então, o surgimento de uma nova perspectiva de organização e materialização do trabalho no Brasil, com objetivos voltados ao melhor aproveitamento do tempo para a produção – dada a conjuntura de mudança na economia brasileira com abertura para a instalação de empresas transnacionais. Tal evento gerou, no Brasil, implicações sobre a base organizacional, tecnológica e gerencial do trabalho em sua totalidade.

---

<sup>18</sup> Tal conceito é trabalhado de maneira detalhada na próxima seção.

Destacamos que no campo educacional essa mudança estrutural que circunda o mundo do trabalho também se faz presente, particularmente no trabalho docente dos diversos níveis e modalidades da educação brasileira, neste caso, especialmente na educação superior. Nessa perspectiva, enfatizamos que ações como estas, compreendidas como reformas educacionais na educação superior, trouxeram mudanças significativas sobre o trabalho docente, de modo a reconfigurar toda a estrutura processual do mesmo, a partir do processo de flexibilização e intensificação das atividades docentes, conforme destacado que:

As reformas da educação superior, constituídas em sintonia com o processo de reestruturação produtiva (flexibilização) e as diretrizes político-econômicas imanentes ao novo surto de universalização do capitalismo, tendem a orientar o trabalho docente pelo viés do produtivismo acadêmico. A eficiência individual do professor de nível superior e a sua produtividade são mensuradas a partir de indicadores de desempenho, com base em critérios de caráter meramente economicistas e mercantilistas. (BECHI, 2016, p. 8).

Desse modo, é possível considerar que a lógica instaurada – que prima pela flexibilização do trabalho, pela maior produtividade, pela maximização do lucro, pela eficiência produtiva exacerbada, pela eficácia, pelo produtivismo acadêmico em busca de mais produto em menos tempo – reestruturou o trabalho docente na educação superior, de maneira que alocou sua objetividade, especialmente no âmbito da pós-graduação, ao processo de produtivismo acadêmico, com fins de alcance em mais produtos científicos (publicações periódicas).

Consequentemente, foi gerando uma lógica perversa de competitividade entre os docentes envolvidos neste processo e as instituições de ensino superior (IES), particularmente às universidades – dado o seu caráter constitutivo de ensino, pesquisa e extensão, o que as diferencia das demais instituições de ensino superior no Brasil, como as faculdades, centros universitários, institutos superiores e centros de educação tecnológica.

A partir dessa nova configuração processual do trabalho docente estabelecido nas universidades brasileiras, apresentamos algumas características ligadas a historicidade deste processo, no caso, consideramos que:

Na dimensão estatal/mercantil, encontrava-se a base para futuras ações jurídicas, em especial do Executivo, para a mudança substancial da identidade da instituição universitária estatal, bem como do conteúdo e forma do trabalho do professor universitário e seu resultado: a produção de conhecimentos no âmbito institucional e nacional. O conhecimento matéria-prima. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 185).

Nessa perspectiva, enfatizamos que não só o conhecimento ganha *status* de base substancial para as ações do mercado, mas a Educação na sua totalidade social, tendo em vista a alocação do conhecimento como matéria-prima para o desenvolvimento das relações capitalistas globais, estas que apresentam como finalidades a captação do lucro em qualquer circunstância.

No campo da Educação Superior, tais impactos são percebidos no âmbito da graduação e da pós-graduação, especialmente. Destacamos que o conhecimento matéria-prima (SILVA JPUNIOR, 2017) age como um catalisador neste processo, de maneira que reconfigura as ações laborais desenvolvidas pelo conjunto de docentes universitários presentes nesta dinâmica do trabalho flexível, competitivo, desigual, mercadológico e perverso.

Em consequência, consubstanciado por esta premissa, Bianchetti e Sguissardi (2017), destacam que este evento ocasionou em uma nova racionalidade educativa, concebida como *commodity* acadêmica (Universitária), em que representa o saber para além do conhecimento-matéria-prima, mas o entende como um “produto” de valor baixo, médio ou alto, tornando-se, nesse processo, uma *commodity*. Assim, ratificamos que:

Embora o saber – produzido no âmbito da pesquisa, disseminado ou transmitido/apreendido no ensino universitário/educação superior; em especial na pós-graduação – não possa ser visto como uma simples matéria-prima e, sim, com um “produto” de baixo, médio ou alto valor agregado, traduzi-lo pelo termo *commodity* e à educação superior/universidade por seu derivado *commodity*idade. (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 15).

Assim, é possível considerar que todo o processo que ocasionou as reformas político-econômicas neoliberais e o processo de reestruturação produtiva, veementemente, “[...] têm estimulado a mercantilização da educação superior e a consequente **subsunção do trabalho docente à lógica perversa do capital.**” (BECHI, 2016, p. 1, grifos nossos). Em consequência, o que se percebe é que tais ações se apoiaram no redirecionamento da influência estatal em favorecimento ao mercado e na flexibilização do trabalho e das ações produtivas. Assim sendo, enfatizamos que:

[...] o trabalho contemporâneo é herdeiro de uma jornada mais reduzida em número de horas trabalhadas, mas também de um grau de intensidade muito maior do trabalho do que em épocas anteriores. Os fatores da intensidade do trabalho são multiplicativos, não substitutivos [...]. (DAL ROSSO, 2008, p. 68).

Tais aspectos atuais se materializam no bojo da Educação Superior brasileira e tocam significativamente o trabalho docente. Cabe mencionar que tais aspectos agem reconfigurando as atividades docentes e até mesmo a função social das universidades, especialmente às públicas.

Outro aspecto importante a se considerar, neste processo, é a crescente expansão das Instituições de Ensino Superior privadas em detrimento das públicas, o que implica na reformulação da lógica de atendimento ao direito à educação pública.

Logo, acreditamos que a lógica instaurada favorece ações que desvirtuam a verdadeira natureza da educação superior e aproximam o conhecimento, o saber, o trabalho e as instituições das proposições estabelecidas pelo mercado globalizado.

Ademais, citamos, ainda, que na atual conjuntura e a partir das ações explicitadas, o processo de monopolização<sup>19</sup> e oligopolização<sup>20</sup> da Educação Superior alavancam-se a cada tempo.

Por fim, explicitamos que o trabalho docente está no centro de todo este processo e que tal atividade se mostra como objeto fecundo para a perpetuação desta realidade perversa advinda da reestruturação produtiva e dos ordenamentos estabelecidos pelo capital, o Estado e seus agentes. Todavia, os aspectos de resistência política, social e educacional também são espinhosos e presentes neste processo. A luta por uma educação superior de qualidade e entendida como direito, se mostra como um dos prismas da resistência dos docentes e profissionais da educação que almejam compromisso e responsabilização social para com a educação superior no Brasil.

### 1.3 IMPLICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

A presente subseção apresenta como objetivo principal discutir o trabalho docente no contexto de contrarreforma do Estado brasileiro, a partir dos ordenamentos estabelecidos pelos organismos internacionais no âmbito das políticas de educação superior no Brasil, situando-as no contexto neoliberal e de ações do capitalismo.

---

<sup>19</sup> Processo ocasionado no domínio sociogeográfico das Instituições de Ensino Superior e da oferta de cursos em um determinado espaço.

<sup>20</sup> Configura-se a partir do controle e domínio de poucas empresas em relação a um determinado produto. Neste caso, a educação tende a ser um produto vendido, comercializável e com rentabilidade sob a ótica do capitalismo.

Para fundamentação da temática, buscamos discutir, a princípio, acerca da contrarreforma do Estado e o papel dos organismos internacionais nas mudanças das políticas educacionais em curso, objetivando trazer os principais elementos que permeiam o processo de contrarreforma e seus impactos sobre o trabalho docente na educação superior.

Posteriormente, tratamos sobre o papel do Estado e as políticas educacionais no contexto de contrarreforma, observando os impactos sobre o trabalho docente na educação superior e suas implicações para o campo educacional brasileiro, particularmente o vinculado à educação superior.

Assim, destacamos que as políticas educacionais, entendidas como o conjunto de decisões estabelecidas pelo Estado em relação à educação (SAVIANI, 2008), que emergiram principalmente no período pós-redemocratização do Brasil (1988), foram idealizadas por sobre uma configuração que expressa a intencionalidade do Estado e seus aliados, com destaque para o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), entendidos e suscitados aqui como Organismos Internacionais (OI).

Destacamos que as premissas desses agentes partem da ótica de reestruturação produtiva, onde as necessidades sociais são postas em segundo plano ou ditadas a partir da lógica e do interesse do mercado internacional. Nessa perspectiva, as intenções do conjunto de mediações estabelecidas por estes organismos tendem a promover, em consequência, o fortalecimento do capital e a ampliação das instituições privadas frente às públicas, a partir de um direcionamento pautado no neoliberalismo que, “em nível mundial configura-se como uma reação burguesa conservadora e monetarista, de natureza claramente regressiva, dentro da qual se situa a contrarreforma do Estado.” (BEHRING, 2008, p. 129).

No Brasil, é possível perceber um conjunto articulado de ações que objetivavam consolidar essas mediações em território brasileiro a partir do período de redemocratização do país, em 1988. Expressivamente, segundo Guimarães e Chaves (2015), as estratégias e ações do Estado em parceria com os OI passaram a ser vistas com maior intensidade a partir da aprovação da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que os interesses de cunho neoliberal eram postos com maior intensidade e sobre uma perspectiva de melhorar as condições de vida em sociedade. No entanto, historicamente, é percebido que este aporte socioeconômico neoliberal não realiza o que de fato a sociedade necessita, mas busca a

todo modo reconstruir-se<sup>21</sup> e alavancar-se no trato social sob os interesses genéricos advindos do capital.

Nesse sentido, diante das mediações estabelecidas pelo Estado e os organismos internacionais na atual conjuntura política, econômica, social e educacional, é importante destacar que:

Os organismos financeiros internacionais atuam como porta-vozes dos interesses do capital no campo educativo e na sociedade como um todo, de um lado, disseminando a ideia da necessidade de promover reformas tidas por ‘modernizadoras’ e ‘racionalizadoras’; de outro lado, sendo eles próprios os impositores de tais medidas no campo político, formulando diretrizes e elaborando estratégias políticas, o que, nos anos de 1980 e 1990, passou a servir como importante moeda de troca no plano das relações internacionais. (MINTO, 2006, p. 221).

Dessa forma, compreendemos que a ações desses organismos tendem a materializar o projeto neoliberal, consubstanciado pelas “reformas” sociais implementadas pelo Estado e seus agentes.

Assim, ressaltamos que é nesse contexto, portanto, de crises cíclicas do capital, que as reformas educacionais emergem no período pós-redemocratização no Brasil, conforme destacado.

É nesse contexto de crise do capital, de mudanças no mundo do trabalho em função da reestruturação produtiva que começam, de forma efetiva, a serem definidas as reformas na educação brasileira na última década, tendo continuidade nos primeiros anos do novo milênio. As características maiores dessas reformas são as de regulação e controle, em função do caráter que o Estado assumiu, ou seja, de um Estado Avaliador e Regulador. As Reformas na educação seguem essa mesma dinâmica e lógica e afetam consequentemente o trabalho dos profissionais que atuam na área. (MAUÉS, 2006, p. 1).

Em consequência a esta lógica, o mundo do trabalho sofreu grandes alterações em sua configuração existencial, de modo que recaem por sobre o conjunto de trabalhadores em suas diversas atividades laborais, particularmente, sobre o trabalho docente que passa a ser concebido pelos vieses epistemológicos elaborados pelos OI e pelo Estado.

---

<sup>21</sup> Utiliza-se a expressão reconstruir-se para dar ênfase ao processo histórico de crises cíclicas do modo de produção capitalista, a exemplo da Crise de 1929-1932, amplamente conhecida. Ressalta-se que as crises do capital são baseadas: na superprodução, superacumulação e subconsumo que coexistiram em períodos históricos distintos. Atualmente, o Estado em conjunto com os organismos internacionais, visa estabelecer políticas que amortecem a estrutura cíclica socialmente impactante de crises do capital, dentre eles, destaca-se as políticas educacionais.

Desse modo, com o objetivo de fortalecer tal ideia, reforçamos que o Estado passa a atuar como um comitê que gere os interesses da burguesia (MARX; ENGELS, 2010). Sob esta vertente, cresce a lógica de descentralização do conjunto de atividades desenvolvidas pelo Estado, esta que tem como prerrogativa inicial promover a divisão de responsabilidades no âmbito social, de modo que a figura do Estado tende a ser mínima nas interferências sociais e econômicas.

Destacamos, então, que “a descentralização ao nível educativo supõe, por um lado, a transferência das instituições nacionais aos Estados e municípios e, por outro lado, a decisão de fornecer subsídios do Estado à educação privada.” (BIANCHETTI, 1996, p. 102). Tal prerrogativa está pautada na ideia de ação estratégica visando a eficiência das instituições sociais e escolares, de maneira que tende a elucidar a falsa ideia de que as instituições públicas não conseguem garantir o mínimo de qualidade em seus serviços, tendo, portanto, a necessidade de transferência de papel e atividades para os entes privados.

Percebemos, portanto, que as ações do Estado estão, cada vez mais, pautadas na implementação de políticas sociais reformistas que atendam às demandas da lógica de reestruturação produtiva sob os ordenamentos dos OI que emergem a partir do interesse do capital. Consubstanciando com esta ideia, citamos que:

De um lado, as reformas institucionais são impostas politicamente por elites nacionais e internacionais, por meio de um discurso teórico-ideológico que as apresentam como a única possibilidade real de alcançar o crescimento econômico e a estabilidade sociopolítica, quando não simplesmente para sobreviver. Por outro lado, o mercado real está longe da utopia neoliberal, segundo a qual o livre mercado possui mecanismos de auto-regulação, mediante os quais a procura competitiva do benefício privado leva a um estado social perfeito. (CORRAGIO, 2009, p. 82).

Assim, a partir destas ações reformistas, fundamentadas em reformas político-sociais em diferentes campos, como educação, previdência social, entre outros, e do conjunto de ideias articuladas entre o Estado e dos ordenamentos dos organismos multilaterais, é que se configuraram as reformas no campo educacional brasileiro. Cabe destacar que a pedagogia propagada por um destes organismos, no caso, pelo Banco Mundial exprime, em essência, uma visão economicista no campo da educação. Suas análises são baseadas em experiências que se pautam na comparação entre países do Primeiro e do Terceiro Mundo, refletindo, por vezes, uma tendência generalista dos estudos e investigações realizadas, de modo que tais resultados não se aplicam aos países em desenvolvimento, devido a conjuntura diferenciada entre os mesmos. Nesse sentido, destacamos que:



As várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma ‘nação forte’: Tratava-se, também, de preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 12-3).

Desse modo, consideramos que diante de tais ações, o que reverberou no campo da política educacional brasileira encontrou materialidade existencial nas parcerias público-privado, na privatização do ensino, na política educacional de mercantilização, no atendimento às lógicas de mercado, na divisão de responsabilidades educacionais – tirando do Estado a figura social de agente que tem por obrigação promover uma educação de qualidade aos brasileiros e brasileiras e passando a outros atores sociais o papel de cumprir, em parcerias, a existência da educação no Brasil.

Nessa perspectiva, é cabível expressar que as próprias políticas sociais se agregam aos interesses estratégicos da classe dominante e que se fundamentam sob a vertente neoliberal, no contexto de ação do capitalismo. O que, em consequência, demonstra o seu antagonismo frente a essência de tais políticas, porque deveriam atender as necessidades do conjunto de sujeitos, em especial os de classe subalterna, mas o que se vê são processos de ações hegemônicas e que se valem de diferentes discursos, *slogans* e ideologias para impregnar uma nova concepção educativa e que buscam propalar um “consentimento ativo” da população (SHIROMA; SANTOS, 2014).

Essa nova concepção educativa parte da coexistência social de uma nova pedagogia da hegemonia, fundamentada pelos interesses neoliberais e em uma nova dimensão educativa do Estado capitalista. Assim, mencionamos que:

[...] sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. Sua efetividade justifica-se em parte pela força de sua fundamentação teórica, que legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho do Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão e tornem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social. (MARTINS; NEVES, 2010, p. 24).

Em consequência a estas ações perversas, acreditamos que a própria função social da educação, em especial a superior, é posta em xeque, pois os ditames sociais e filosóficos concernentes a promoção de uma educação de qualidade e libertadora caem por terra devido a

incumbência mercadológica que a educação assume na atualidade e com o respaldo intencional do Estado.

Em consequência, a partir do processo de crise social vivenciada a partir das consequências advindas das crises do capital, emerge, segundo Coutinho (2012), a proposta de redefinição do papel do Estado sob duas vertentes.

A primeira trata-se da proposta democrática, que representa os interesses das classes subalternas e tem como objetivo a redefinição do espaço público e o aumento dos mecanismos de socialização e de participação política e democrática da sociedade. A segunda é a proposta liberal-corporativa, que representa os interesses da burguesia e objetiva aprofundar os processos de desigualdade e exclusão social, bem como destinar ao mercado a condução das relações sociais e econômicas.

Nessa perspectiva, o Estado e os seus pares, nacionais e internacionais, assumem a proposta da segunda vertente, se subordinando, por completo, às determinações da aliança entre as grandes burguesias e o capital (MINTO, 2006). A figura do Estado, portanto, passa a estar configurada sob a perspectiva neoliberal, assumindo novas características e consolidando modelos diferenciados de atuação que se apresentam sob duas vertentes principais, no caso, a figura de um Estado Regulador e outra de um Estado Avaliador.

Em consonância com a ideia apresentada, destacamos que o neoliberalismo, vivenciado no atual contexto mundial, emprega maior atenção a figura institucional do “Estado” e o compreende como:

[...] um espaço de mediação entre indivíduos que podem ser por natureza desiguais, mas que estão em condições potenciais de superar essa desigualdade. Neste último caso, a função coercitiva do Estado não se identifica com interesses de classe; forma parte da própria natureza do Estado como instituição encarregada de preservar a sociedade. (BIANCHETTI, 1996, p. 79).

Dessa forma, os aspectos relacionados a promoção de desigualdade e competição entre os indivíduos são propalados pelo Estado, de modo que sua natureza, sob a ótica neoliberal, não se identifica com interesses de classe subalternas e suas ações consolidam uma perspectiva social burguesa de relações sociais. Nessa perspectiva, destacamos que:

A reestruturação econômica e as reformas dos aparelhos de Estado geram, por sua vez, uma apreensão ideológica que tende a se hegemonizar, tornando a própria apreensão, indutora das mesmas transformações das quais é tributária. Em razão de uma concepção que entende esse processo de redefinição do

papel do Estado enquanto delimitador das esferas públicas e privada [...]. (MINTO, 2006, p. 218).

Assim, concordamos que estes aspectos vertiginosos ultrapassam a natureza social do Estado, e buscam redefinir o seu papel sob o espectro social, político, econômico e educacional. Assim, enfatizamos que nas “sociedades capitalistas podem ser encontradas estratégias de promoção de políticas sociais que mantêm uma estreita relação com as necessidades de acumulação do capital” (BIANCHETTI, 1996, p. 89). Em síntese, objetivam ampliar a faixa de atuação social do capital por meio de inseri-lo nas políticas sociais da atualidade. Consideramos, portanto, que:

Embora o discurso comum reformista apontasse a possibilidade de ampliar a capacidade de investir em políticas sociais como consequência do ‘saneamento fiscal do Estado’, as reformas redundaram na perda de espaço das políticas sociais. A necessidade de transferir para a esfera do capital privado – cada vez mais concentrado em poucas mãos – o acesso aos fundos públicos que outrora financiavam tais políticas, reduz, assim, a esfera dos direitos sociais e o ‘horizonte’ de possibilidades da cidadania, já que, sob o domínio e controle do capital, tais fundos passam a ter como destino exclusivo a ampliação das bases de acumulação. (MINTO, 2006, p. 219).

Segundo a perspectiva apresentada, é nítido a observação de um discurso camuflado e falacioso em relação ao conjunto de políticas de sociais, bem como a consequência deste processo que ocasionou em perdas sociais significantes para a sociedade.

Nesse sentido, ratificamos que este processo “[...] se trata de uma contrarreforma conservadora e regressiva” (BEHRING, 2008, 171), e que atinge o conjunto total das políticas públicas sociais, em especial as políticas públicas educacionais no contexto de pós-redemocratização brasileira.

Assim sendo, destacamos que a redefinição do papel do Estado e das políticas em curso, visam materializar a pedagogia da hegemonia (MARTINS; NEVES, 2010), concretizada na proposta da Terceira Via<sup>22</sup> no âmbito das relações capitalistas estabelecidas no bojo do neoliberalismo, em que a presença de um emaranhado ideológico se faz presente com terminologias e ideologias que visam escamotear a real estrutura das relações de classe existentes na sociedade atual, dentre os quais, destacamos: a concepção de sociedade do

---

<sup>22</sup> A Terceira Via se caracteriza como uma proposta ideológica da social-democracia, que se fundamenta na defesa de uma política econômica conservadora associada a uma política social progressista. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 2001).

conhecimento, a ideia de substituição do público pelo privado, reformas educacionais, a crescente privatização com finalidades de desburocratizar os atendimentos públicos etc.

Quanto as ações que tocam o processo educativo na totalidade e em seus diversos níveis e modalidades, citamos que elas estão intrinsecamente direcionadas as propostas neoliberais e aos ordenamentos estabelecidos pelos organismos internacionais, conforme destaca Maués (2006, p. 2), ao escrever que:

As políticas educacionais em curso estão assentadas em princípios, diretrizes e pressupostos que traduzem a opção de sociedade, de educação e de ser humano adotadas pelo atual governo e que giram em torno das determinações oriundas de organismos internacionais que apontam a necessidade de ajustar a educação às reformas do Estado. Uma outra referência trata das mudanças no paradigma produtivo, como forma de sair da crise do capital. Isso implica colocar a educação como um dos elementos importantes para que o Estado cumpra, nessa ótica, o seu novo papel nos ajustes estruturais e fiscais exigidos por aqueles organismos.

Dessa maneira, a educação é colocada como elemento de subserviência ao capital, e as redefinições estratégicas estabelecidas pelo Estado e os organismos internacionais, objetivam cumprir os ajustes estruturais estabelecidos por estes organismos.

Nesse sentido, Bianchetti (1996), destaca dois elementos importantes neste processo de mudanças no papel do Estado, sob a ótica neoliberal, a saber, o financiamento e a descentralização. O financiamento, na perspectiva apresentada, é tratado a partir do compromisso ao qual os estudantes devem ter com o “investimento” em Educação. Ou seja, no bojo neoliberal, parte do valor destinado a manutenção do sistema escolar deve partir dos estudantes, seja na cobrança de taxas, matrículas, ou tudo o que possa a ser oferecido no processo de formação do mesmo. Em consequência, a educação passa a ganhar *status* de mercadoria numa relação de compra-venda no âmbito do sistema capitalista.

A descentralização trata sobre os arranjos de divisão de responsabilidade no âmbito social, onde a figura do Estado tende a ser mínima nas interferências sociais e principalmente econômicas, sendo que “a descentralização ao nível educativo supõe, por um lado, a transferência das instituições nacionais aos Estados e municípios e, por outro lado, a decisão de fornecer subsídios do Estado à educação privada” (BIANCHETTI, 1996, p. 102). Tal prerrogativa está pautada na ideia de ação estratégica visando a eficiência das instituições sociais e escolares, de maneira que tende a elucidar a falsa ideia de que as instituições públicas não conseguem garantir o mínimo de qualidade em seus serviços, tendo, portanto, a necessidade de transferência de papel e atividades para os entes privados.

Assim, corroborando com a ideia apresentada, Adrião (2017, p. 17-8), menciona que as estratégias que vigoram atualmente, “[...] passam a compor programas de governos de diversos estados e municípios brasileiros, cujo objetivo é a transferência da gestão da educação pública para o setor privado, seja por meio de parcerias público-privado<sup>23</sup>, [...], seja através dos contratos de gestão<sup>24</sup>”. Cabe mencionar que tais implicações se desenvolvem tanto no âmbito da educação básica, conforme a autora discute em seu texto, quanto na educação superior brasileira.

Diante do que fora apresentado, citamos que as reverberações desse processo recaem particularmente sobre a educação superior brasileira, sendo que as principais implicações que serão percebidas são avistadas no âmbito do efervescente processo de privatização da educação superior, inserção da lógica de mercado sobre as intuições públicas e particulares, sendo nestas últimas de maneira mais expressiva, e por sobre o trabalho docente, de modo que a precarização e a intensificação serão fatores bastantes significantes e vivenciados dentro desta lógica.

Consustanciando com esta situação, percebemos que a atuação docente, no âmbito do neoliberalismo e das ressignificações presentes na mudança do papel da universidade e do ensino superior, ocorre de uma maneira que busca envolver os interesses mercadológicos e atender aspectos que estimulem a competição e, conseqüentemente, promovendo a desigualdade social no âmbito das universidades, especialmente, as públicas brasileiras.

Somado a isto, o trabalho do professor universitário ganha novas demandas e responsabilidades, o exemplo disto está na concretização do processo de ensino e aprendizagem com vistas a formar um cidadão produtivo, flexível, dotado de competências e habilidades que o coloquem em boa posição no mercado do trabalho.

Assim, o trabalho docente, em sua totalidade, passa a estar inserido na lógica da produtividade exacerbada, na busca por mais e melhores resultados institucionais e pessoais, objetivando, em muitos momentos o alcance de aprovações em editais que remuneram por produtividade e por produtos criados, como artigos e projetos educacionais.

No entanto, os impactos que são fruto destes eventos, mostram que as demandas docentes implicam, fatalmente, em um processo de intensificação e precarização do trabalho.

---

<sup>23</sup> As parcerias público-privada (PPP): “refere-se aos acordos entre as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e poder público. Esta medida passa a regular a contratação e remuneração pelo Estado de entidade do Terceiro Setor para a realização de atividades relacionadas às políticas sociais, como a educação.” (ADRIÃO, 2017, p. 22).

<sup>24</sup> O contrato de gestão: “é um dispositivo jurídico que inaugura a possibilidade de compromisso institucional entre o Estado e uma entidade pública-estatal (agências executivas) ou uma entidade pública não estatal (organizações sociais).” (ADRIÃO, 2017, p. 21).

Associado a isto, temos a existência de problemas de ordem conjuntural como a falta de infraestrutura materializada na ausência de laboratórios de pesquisa, de livros para consulta acadêmica, entres outros.

Portanto, a ausência de condições objetivas que preconizam o processo educacional desagregado da lógica neoliberal e dos ordenamentos impingidos pelo Estado e pelos organismos internacionais. Outro fator importante está direcionado a mudança no papel da universidade pública, esta que passa a assumir o caráter de universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva e desigual dentro dos seus próprios processos acadêmicos.

Faz-se presente a transformação da ideia de universidade como instituição social em universidade como organização social, sinônimo de empresa econômica, heterônoma, sem estabilidade de emprego e trabalho dos docentes, o que lhes subtrai toda a liberdade de pensamento, de ensino e pesquisa. (SGUISSARDI, 2009, p. 338-9).

Tal perspectiva parte da ideia de influência de setores externos à educação, principalmente o Estado e a indústria, na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades (SGUISSARDI, 2009). Ou seja, percebemos a nítida consolidação do processo neoliberal, reformulando o caráter social das instituições superiores de educação, especialmente as instituições públicas, como no caso das universidades.

Nesse sentido, a educação teve sua função social ressignificada, passando de uma lógica formativa para a mercadológica, sendo que as instituições públicas sentem, cada vez mais, o processo de descompromisso por parte do Estado no que tange a manutenção e o desenvolvimento institucional.

Somado a este processo, temos a materialização de relações mercadológicas sobre o espectro educacional, a privatização crescente, além do processo de monopolização e oligopolização educacional. Ademais, no tocante aos impactos universitários, destacamos que o trabalho docente foi realocado, em seu papel. Além disso, a lógica neoliberal instaurada contribui significativamente para o processo de precarização e intensificação do trabalho docente.

Consideramos também que o processo de reestruturação produtiva ocasionou mudanças significativas no mundo do trabalho e que, em consequência, alcançaram diversos setores da sociedade, inclusive o trabalho docente no âmbito da educação superior brasileira.

Tal discussão se mostra relevante por proporcionar uma reflexão crítica acerca deste processo e suas interferências sociais, econômicas, políticas e culturais. Nessa perspectiva, acreditamos que os novos arranjos circundantes no mundo do trabalho apresentem objetivos

específicos e que são traçados dentro do contexto do modo de produção capitalista e que se fundamentam na perspectiva do neoliberalismo, trazendo consigo a materialização de um processo de reconfiguração do trabalho, especialmente o docente na educação superior, conforme foi abordado.

Assim, as consequências desse processo para o trabalho docente na educação superior pública brasileira, se mostram como as mais perversas possíveis. A flexibilização do trabalho, a competitividade, a eficiência e a eficácia são tidas como regras norteadoras para o trabalho do professor neste processo, bem como não são consideradas as condições objetivas de materialidade deste trabalho. A lógica instaurada prima pelo alcance de mais resultados com menos gastos e em menos tempo, no caso, baseada no produtivismo acadêmico. Em consequência, temos o aumento na intensificação e na precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, acreditamos que os ordenamentos e as políticas estabelecidas pelos OI tendem a maximizar as desigualdades existentes em diversos campos sociais nos países em desenvolvimento e, principalmente, se comparados aos desenvolvidos. Somado a isto, atualmente, vivemos, no Brasil, momentos de profundas perdas ocasionado pelos cortes orçamentários destinados aos setores da sociedade, neste caso, em particular o da educação. Ademais, acreditamos que tal processo de “reformas” maximize as perdas dos direitos do conjunto de trabalhadores brasileiros, especialmente os docentes da educação superior e que com isso, coexista uma maior intensificação e precarização do trabalho docente.

Por fim, percebemos um cenário perverso instaurado e efervescido pelo neoliberalismo, pelo capital, Estado e pelos OI. Porém, sabendo que “as novas configurações sociais não surgem do abstrato, pois são fruto da ação humana e, como tal, têm história socialmente construída. Sendo assim, são passíveis de mudanças” (AZEVEDO, 2001, p. 18-9), acreditamos que pela dialética de construção histórica, os mecanismos de resistências sejam importantes no combate a esta realidade social perversa.

## **2 O TRABALHO DOCENTE NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO REUNI: EXPANSÃO, MERCADORIZAÇÃO E TRANSNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A presente seção tem por objetivo discutir o trabalho docente a partir das políticas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), considerando suas implicações para os processos de mercantilização e transnacionalização do trabalho docente presentes na Expansão da Educação Superior brasileira.

Inicialmente é importante destacar que o processo de expansão das IES do Brasil, especialmente nas universidades, é oriundo de um remodelamento no âmbito da política educacional brasileira, em que tem por objetivo implementar ações que favoreçam a oferta contingencial de matrículas no ensino superior, com vistas ao alcance do desenvolvimento.

Nesse sentido, enfatizamos a associação que as políticas públicas educacionais assumem nesse processo, em que a educação se relaciona com a economia e que tem por finalidade favorecer o desenvolvimento socioeconômico do país (MAUÉS, 2010). Assim, a expansão da educação superior no Brasil foi propiciada por meio da descentralização e flexibilização, sob a justificativa de ajuste do capitalismo e sua íntima necessidade de formação, capacitação e competição profissional entre os sujeitos (AMARAL, 2012). Em consequência, observamos a constituição de modelos institucionais diversificados e cursos com vieses mais flexíveis, seguindo uma lógica de racionalidade educativa em atendimento às necessidades da reestruturação do capital no âmbito universitário brasileiro.

Para as análises deste estudo, optamos por, primeiramente, discutir sobre o processo de expansão da educação superior no Brasil, evidenciando as principais consequências para o trabalho docente e apresentando informações que se vinculam diretamente ao processo de expansão ocorrido, em particular, na política educacional do REUNI implementada durante o Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010).

Em seguida, tratamos sobre as implicações do processo de expansão universitária para o conjunto das Universidades no Brasil, expressando informações sobre as mudanças na expansão da educação superior, com ênfase para o processo de mercadorização e transnacionalização educativa.



## 2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO REUNI NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

Atualmente, o processo de Expansão da Educação Superior está diretamente vinculado as transformações e ajustamentos propostos pelo capitalismo, propiciado especialmente no final da década de 1970 com o fenômeno designado, por alguns autores, como globalização (SANTOS, 2010), por outros, como mundialização (CHESNAIS, 1996), ou neoliberalismo (GENTILI, 2000), ou reestruturação capitalista (SILVA, 2004). Tal evento se constitui como um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, alicerçado no processo de reestruturação e flexibilidade de suas formas de produção e reprodução socioeconômica.

Assim sendo, diante deste cenário de interferência do capital por sobre as diversas relações que são constituídas na sociedade atual, destacamos:

Os indicadores de desempenho do capital mostram claramente a circularidade e reversibilidade do fluxo de capital. O capital antecipa ‘retornos’, e os retornos devem ser maiores do que o investimento. A rentabilidade, a eficiência marginal do capital, o retorno sobre o capital, o lucro do acionista e outros termos demonstram claramente que a racionalidade instrumental Weberiana, baseada em uma comparação de recursos (isto é, investimento) e objetivos (isto é, lucro), impulsionam o capitalismo. (ALTVATER, 2017, p. 150).

Nessa perspectiva, é importante destacar que esse processo se configura na perpetuação da lógica social capitalista burguesa por sobre o conjunto de relações sociais e por sobre os diversos setores da sociedade.

Nesse sentido, enfatizamos que:

Tal processo consiste em uma tentativa de generalização de condições indispensáveis à transnacionalização do capital, de maneira que os aspectos políticos, econômicos e culturais da sociedade sejam orientados por uma lógica que responde às atuais demandas do capitalismo em reestruturação, nesta nova etapa, no campo da economia. A reestruturação capitalista reforça a ideia de educação como requisito indispensável ao desenvolvimento econômico e social [...]. (SILVA, 2015, p. 33).

Este movimento tende a maximizar as relações capitalistas constituídas no âmbito social, bem como alicerçar a ideia de que a educação se apresenta como um elemento indispensável para o desenvolvimento social e econômico dos estados, sendo, portanto,

demasiadamente importante para os interesses do capital e para a perpetuação das desigualdades e contradições presentes na estrutura social imposta pelo capitalismo.

Diante deste contexto político, social e econômico, destacamos que:

[...] já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. (FRIGOTTO, 2008, p. 15).

Nesse sentido, as políticas educacionais implementadas pelos diversos países que apresentam em sua conjuntura a presente desse “novo” capitalismo tendem a seguir esse reordenamento político-social, evidenciando, por vezes, aspectos reformistas no campo educacional.

Diante dessa conjuntura político-social, torna-se importante destacar que, o modelo educacional apregoadado pelo capitalismo:

[...] é fortemente marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria. (RAMOS, 2011, p. 31).

Assim, é possível notar a materialidade deste projeto educativo burguês/hegemônico, por sobre a estrutura social vigente, a qual reproduz em suas diversas relações e contextos, uma lógica fundamentada na racionalização da vida – conforme a autora citada, e que, evidencia projetos da hegemonia social burguesa, a qual busca promover a consolidação das relações sociais por sobre as características danosas do modo de produção capitalista.

Dessa maneira, diante deste cenário consubstanciados em tais processos, notamos que a base material e objetiva da escola se relaciona diretamente com tal realidade. É pertinente destacar que o conjunto de relações aos quais se desenvolvem em âmbito escolar, visam, sobretudo, potencializar a relação da escola com o capital.

Sob esta perspectiva, consideramos como crescente o processo ao qual busca agregar as práticas educativas aos componentes sociais e objetivos que o mercado “necessita”, de modo a instrumentalizar práticas pedagógicas fundamentadas em ações que maximizam a captura da subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, aos quais reproduzem tal perspectiva ontológico-social de uma educação utilitarista, a qual visa atender e formar essencialmente para o mercado de trabalho.

A partir desta compreensão e do conjunto de mediações que estão objetivamente sendo constituídas no trato escolar, implica destacar que, sobre esse processo:

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária, capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. (SAVIANI, 2005, p. 22).

Desse modo, notamos a consolidação de um processo que ressignifica a educação escolar na atualidade. Ademais, propicia um deslocamento de base do que realmente se configura como função social da escola, passando esta, a atender as diretrizes e ordenamentos presentes no funcionamento do mercado capitalista.

Além disso, implica destacar que o atual modelo de desenvolvimento político-econômico segue as diretrizes e ordenamentos propostos pelos organismos internacionais e tendem a fomentar o processo de reestruturação capitalista por sobre diversos países, com ênfase para os países em desenvolvimento e, nesse tocante, o campo educacional se apresenta fertilizado para a implementação de tais políticas, de modo que o processo de expansão educacional na educação superior, por exemplo, tende a seguir tais proposições.

No Brasil, durante o Governo FHC, a expansão da Educação Superior, esteve pautada no incentivo socioeducacional de incentivos financeiros aos docentes, através da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), instituída através da lei nº 9.678 de 03 de julho de 1994, alterada pela lei nº 11.087/2005 e extinta pela lei nº 11.784/2008.

Nessa perspectiva, evidenciamos a natureza desta política educacional que se associa ao processo de Expansão da Educação Superior e que acrescentou, de maneira objetiva, mais trabalho ao docente universitário. Assim, destacamos que:

O grande impulso dado à expansão na Educação Superior Pública, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi a criação do Programa de Gratificação de Estímulo à Docência – GED sob a lei nº 9.678 de 03 de julho de 1994, alterada pela lei nº 11.087/2005 e extinta pela lei nº 11.784/2008. A GED consistia em uma gratificação que priorizava as atividades de ensino, considerando o Regime de trabalho e a titulação dos mesmos. (SILVA; MATOS; BRAGA, 2017, p. 15).

A partir da ideia apresentada, é possível notar a natureza da GED e que esta se relacionava ao estímulo financeiro ao docente para que atendesse a demanda da política educacional de Expansão vivenciada naquele momento no Brasil.

Chaves e Guimarães (2015), ao analisarem o processo de influência da GED em âmbito universitário, sinalizam que juntamente com a gratificação ocorreu, também, o processo de expansão das matrículas em Cursos de Graduação nas universidades federais brasileiras. No entanto, apesar da existência do referido processo, a contratação de professores não acompanhou este, o que acabou ocasionando, de maneira objetiva, na intensificação do trabalho docente em âmbito universitário.

Andrade (2013), ao analisar a ressignificação do neodesenvolvimentismo nos governos FHC e Lula, com foco para o REUNI, destaca que o movimento vivenciado na política educacional existente no contexto do governo FHC, permitiu a inserção de novas ideias no campo educacional, primados pelos pressupostos da administração de empresas, aos quais evidenciaram a transposição de critérios utilizados no “chão da fábrica” para o “chão da escola”.

No âmbito desse processo que representa a materialização de um contexto reformista para o campo da política educacional no Brasil, explicitamos que:

As reformas econômicas e educacionais engendradas globalmente e no Brasil, indicadas anteriormente, consolidaram antigas e impregnaram novas marcas na classe-que-vive-do-trabalho e nos trabalhadores da educação, em particular. O trabalho precarizado, o subemprego, os trabalhos temporários, o desemprego, os salários aviltantes, as condições subalternas e desqualificadas de trabalho, assim como a corrida pela qualificação exigida pelo mercado, permeiam a profissão docente na atualidade. Somadas a essas condições multiplicam-se as doenças físicas e psíquicas, a alienação do trabalho, a falta constante nas aulas. (SCOCUGLIA, 2010, p. 180-1).

Nessa perspectiva, consideramos como atuais tais proposições e que estas se vinculavam diretamente a materialidade do processo de Expansão da Educação Superior vivenciada no governo FHC.

Em relação as políticas educacionais implementadas durante o Governo Lula, citamos que estas ocasionaram um aumento considerável em alguns aspectos que envolvem a organização estrutural, oferta de ensino, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica, mobilidade estudantil, compromisso social da IES em políticas e programas de assistência estudantil e de extensão universitária, articulação da pós-graduação com a graduação e expansão da pós-graduação.

Sinalizamos que estas reconfigurações presentes na dinâmica das Universidades brasileiras, foram percebidas a partir das ações instituídas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007.

Destacamos que o REUNI foi estabelecido “[...] com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (BRASIL, Art. 1º do Decreto 6096/2007).

Desse modo, é possível perceber, hipoteticamente, a íntima relação entre a expansão universitária e a reutilização de espaços físicos e de recursos humanos nas universidades federais apregoada pelo objetivo matricial do REUNI, ou seja, institui-se uma política de expansão com a subutilização do espaço acadêmicos (salas de aula, anfiteatros, laboratórios etc.) e, o remanejamento de recursos humanos a fim de que possibilite o “bom” funcionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, é importante enfatizar que tais atitudes descaracterizaram muitas atividades docentes e discentes – como a proposta de um prédio e atividades de pesquisas para cada curso, implicando diretamente na autonomia universitária e no compartilhamento de materiais, recursos humanos e infraestrutura, em consonância com a proposta de reaproveitamento estabelecida pelo referido Programa.

Nesse sentido, destacamos que as ações que impugnaram as mudanças nas relações de trabalho concretizada pelo conjunto de docentes brasileiros, emergiram a partir do conjunto de reformas que envolveram a Educação Superior no Brasil, a exemplo da política de implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI (Decreto 6.096/2007), que proporcionou, consideravelmente, o processo de intensificação do trabalho docente nas Universidades brasileiras.

Dentre um dos fundamentos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, citamos que:

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual 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, a contar do início de cada plano. (BRASIL, 2007, Art. 1º do Decreto 6.096/2007).

Nesse caso, observamos que a nítida relação entre a elevação dos cursos de graduação na modalidade presencial e do número de alunos de graduação (BRASIL, 2007). Nessa tangente, concordamos que o REUNI representou o reaparelhamento das políticas educacionais com vistas ao atendimento das recomendações educacionais designadas pelo Banco Mundial, além de servir de impulso para o processo de privatização das Instituições Federais de Ensino Superior e da educação superior de modo geral.

Em consonância, é importante frisar que

[...] O MEC, por meio do REUNI, adotou o modelo de educação terciária do Banco Mundial, como sendo desejável e inovador, porque nele haveria “diversidade”, “mobilidade” e “interdisciplinaridade”. Mas tal se realizava sob um viés instrumental e privatista que caracterizou a expansão das IFES e da Educação Superior como um todo. (SILVA; PADIM, 2018, p. 6-7).

Assim sendo, observamos o atendimento que o próprio Ministério da Educação e Cultura, gestor maior no conjunto da administração da política educacional brasileira, representou para as diretrizes dos OI, particularmente do Banco Mundial, o que, conseqüentemente, contribuiu fortemente para o processo de expansão privada das IES do Brasil, favorecendo o acesso, porém, impedindo o crescimento, na mesma proporção, da oferta do Ensino Superior público gratuito no Brasil.

Diante desses aspectos, Lima; Malange; Barbosa (2016, p. 225), ao analisarem e refletirem acerca do processo de democratização presente nas políticas educacionais de expansão da educação superior implantadas pelo Estado brasileiro, com ênfase nas análises de uma dada IES, constataram que:

[...] A educação superior está expandindo com ampliação das IES privadas e esse crescimento se dá nos Centros Universitários e Faculdades, o que restringe a possibilidade dos alunos estarem envolvidos com a iniciação científica e o desenvolvimento da pesquisa. [Evidenciam ainda que] o Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006, que regulamenta e institui as prerrogativas das categorias administrativas das IES, não há a exigência de desenvolver atividades de pesquisa nos Centros Universitários e Faculdades, categorias por meio das quais o setor privado vem expandindo. O que implica afirmar que as possibilidades de acesso à pesquisa pelos estudantes que ingressam nas IES privadas são mínimas.

A partir de tal compreensão, notamos que apesar da constatação existencial do processo de expansão na educação superior brasileira, é possível observar que a natureza de tal processo favorece e fortalece o crescimento de cursos e matrículas na iniciativa privada, particularmente nos Centros Universitários e Faculdades, o que, conseqüentemente, contribui para a falta de crescimento no campo da pesquisa, dada a natureza de tais instituições e suas particularidades quanto a cumprir apenas com o ensino.

Em relação a este assunto, Sguissardi (2015, p. 4), corrobora com a discussão a mencionar que o processo de expansão da Educação Superior, no Brasil, pela via privada, “tende a por em dúvida tese da democratização e a afirmar, ao menos como hipótese, a emergência de uma massificação nada ou muito pouco democrática.” Tal perspectiva é

confirmada pela logística empregada pelo Estado em relação a adoção expansionista da educação superior pela via privada, o que implica considerar a redução da gratuidade do ensino público e a consolidação de outras formas de acesso ao nível superior, especialmente pelo viés do mercado na relação de pagamento de mensalidades em busca da obtenção de um produto final (diploma).

A partir do conjunto de mediações estabelecidas no processo de Expansão da Educação Superior, e as constantes contradições presentes nas políticas educacionais adotadas pelo Estado, cabe expor uma ideia que se mostra como um alerta acerca dessas relações mercantis constituídas no âmbito da Educação Superior brasileira, de maneira que

Com a transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação sofreu uma erosão radical. A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores. (SANTOS, 2005, p. 25).

Desse modo, acreditamos que há uma dualidade contraditória no processo de expansão da educação superior no Brasil. A primeira trata da oferta de novos cursos e matrículas que, no âmbito da expansão, se concentram, em grande parte, nas IES privadas, implicando diretamente na ausência de crescimento da pesquisa do país, dada a concentração ocorrer particularmente em Centros Universitários e Faculdades. A segunda dualidade se volta para o discurso do desenvolvimento social e educacional propalado com ênfase a partir da Reforma do Aparelho do Estado, na década de 1990, mostrando-se como uma falácia ideológica. Além disso, a essência da busca por tal desenvolvimento se articula diretamente aos anseios e às necessidades do capital, conforme evidenciado na literatura educacional da atualidade, parte dela constante na presente dissertação. A partir desta problematização, é significativo explicitar o contexto e as mediações construídas no âmbito da expansão da educação superior brasileira implementadas a partir da Reforma do Aparelho do Estado, de modo que

Os processos sociais mais amplos de reprodução aos quais, por meio de uma reforma, iniciada nos meados dos anos 1990 e em andamento até os dias de hoje, o Estado se conforma, tem na mundialização do capital e na sua predominância financeira talvez suas marcas mais salientes. (SGUISSARDI, 2016, p. 32).

Nesse sentido, é possível observar a relação entre o contexto de mundialização do capital e a constituição das relações sociais como proeminentes da perspectiva atual de expansão da

educação superior, bem como a propagação das relações capitalistas constituídas sob este prisma social e educacional.

Assim, subsidiando os aspectos mencionados, citamos outros elementos da política educacional em exercício durante o governo Lula (2003 a 2010) e que se associam a expansão na Educação Superior brasileira, são eles: o Programa Universidade Para Todos (PROUNI)<sup>25</sup> e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)<sup>26</sup>.

Pode-se afirmar, por fim e por hipótese, que uma ilustração desses elementos conceituais a respeito do Estado e da existência desses seus polos em confronto ocorre nas políticas públicas de educação superior em nosso país hoje. Nos últimos 15 anos, se, por um lado, implementou-se a expansão significativa de instituições federais – universidades e institutos – além de outros programas complementares, por outro, como já visto, desde a CF 88, A LDB e vários decretos, define-se e se implementa, no âmbito do mesmo Estado, a educação superior como a mercadoria e as IES como empresas similares a empresas mercantis, além de por meio de programas como o PROUNI e o FIES, criarem-se as condições institucionais para a **dinamização das virtualidades do mercado educacional**. (SGUISSARDI, 2016, p. 31-2, grifos do autor).

Desse modo, concordamos que as implicações do processo de mercadorização estão cada vez mais presentes no âmbito atual da política educacional brasileira. Para subsidiar tal ideia, destacamos que no atual Plano Nacional de Educação (PNE / 2014-2024), aprovado a partir da Lei 13.005, de 24 de junho de 2014, percebemos, especialmente nas estratégias da meta 12 – que trata sobre a Educação Superior, indicações do processo de expansão com ênfase no acesso à Educação Superior por meio de políticas inclusivas e de assistência estudantil, coadunando com as políticas explicitadas, no caso, o PROUNI e o FIES.

Nessa perspectiva, no campo da política educacional brasileira e associada ao processo de mercadorização e expansão da educação superior, é importante destacar que:

---

<sup>25</sup> O PROUNI, instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, é um programa do Governo Federal, em que é “[...] destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.” (BRASIL, 2005, p. 1).

<sup>26</sup> O FIES foi criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Sendo que sua redação foi alterada, mais recentemente, pela Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017, a qual destaca, em seu Art. 1º: “É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria.” (BRASIL, 2017, p. 1).



Na realidade, os princípios de mercado têm produzido variados efeitos em outros campos de educação superior nacionais. No Brasil, por exemplo, sem desconsiderar as influências similares na esfera pública, o capitalismo acadêmico deitou raízes no campo acadêmico por intermédio da expansão das instituições de ensino superior privadas, as quais possuem quase  $\frac{3}{4}$  (três quartos) das matrículas totais na graduação, demonstrando a consolidação de um verdadeiro mercado de educação superior. (AZEVEDO, 2016, p. 61).

Dessa maneira, além dos aspectos mencionados, trataremos de alguns dados da política educacional estabelecida durante o governo Lula (2003 a 2010), constantes na tabela 2, e que se vinculam ao processo de expansão na educação superior brasileira nos tempos do REUNI e à implantação dos programas como o PROUNI e o FIES.

**Tabela 2.** Evolução do número de Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa – Brasil (2003 a 2016).

Ano	Total	Categoria administrativa			
		Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
<b>2003</b>	1.859	83	65	59	1.652
<b>2004</b>	2.013	87	75	62	1.789
<b>2005</b>	2.165	97	75	59	1.934
<b>2006</b>	2.270	105	83	60	2.022
<b>2007</b>	2.281	106	82	61	2.032
<b>2008</b>	2.252	93	82	61	2.016
<b>2009</b>	2.314	94	94	67	2.069
<b>2010</b>	2.378	99	108	71	2.100
<b>2011</b>	2.314	103	110	71	2.081
<b>2012</b>	2.416	103	116	85	2.112
<b>2013</b>	2.391	106	119	76	2.090
<b>2014</b>	2.368	107	118	73	2.070
<b>2015</b>	2.364	107	120	68	2.069
<b>2016</b>	2.407	107	123	66	2.111

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados CES/Inep (2004, 2009 e 2016).

A princípio, cabe tecer alguns aspectos que justificam a relação temporal expressa na tabela 2. A presente tabela foi construída com o intuito de expressar a evolução do número de

Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa, existente no Brasil, no período de 2003 a 2016. A escolha pelo ano inicial se deu por representar o primeiro ano do mandato do governo Lula, sendo as análises das políticas educacionais de Expansão da Educação Superior, aqui tratadas, ocorrentes no período de tal governo (2003-2010). Além disso, a inserção pelos anos subsequentes ocorreu para expressar a continuidade do referido processo, além de serem os dados dos últimos anos disponíveis no Censo da Educação Superior brasileira.

Assim sendo, os dados presentes na tabela 2 estão subdivididos por categoria administrativa em pública e privada, sendo a pública subdividida em federal, estadual e municipal. Optamos por tal divisão por expressarem com mais detalhes a relação de expansão da educação superior brasileira sob tais vertentes, neste caso, com ênfase para a categoria pública.

A partir das análises constantes na tabela 2, é possível verificar que durante aos anos de 2003 a 2010 – governo Lula, os dados relativos à expansão mostram que surgiram um total de quinhentas e dezenove (519) novas instituições de ensino superior no âmbito público e privado brasileiro. Destas, constam dezesseis (16) novas IES públicas federais, quarenta e três (43) novas IES públicas estaduais, doze (12) novas IES públicas municipais e quatrocentas e quarenta e oito (448) novas IES privadas no Brasil.

A partir dos números constantes como resultados dessa primeira análise, consideramos evidente o processo de expansão da educação superior no período representado na tabela 2. Além disso, é possível observar o exorbitante crescimento das IES privadas no Brasil em relação as IES públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais.

Destacamos, ainda, que tal processo, confirma eventos como a mercadorização (SGUISSARDI, 2016) da educação superior no Brasil, dado a avalanche numérica de oferta do ensino superior nas instituições privadas. Outro aspecto evidente é que os programas como o PROUNI e o FIES, contribuíram significativamente para esta realidade no campo educacional brasileiro.

Em continuidade com as análises, mencionamos que no período estipulado de durabilidade do REUNI (2007-2012), observamos que a evolução do número de Instituições de Educação Superior, por categoria administrativa, representou um aumento de cento e trinta e cinco (135) novas instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil. No entanto, em relação as IES públicas federais ocorreu um processo de involução nesse período, ou seja, não houve o surgimento de novas IES públicas no Brasil nesse período. Porém, segundo os dados do Censo da Educação Superior, as taxas de crescimento de novas matrículas foram vivenciadas

nesse período, cumprido o estabelecido no objetivo central do REUNI e que, conseqüentemente, demonstra uma nítida contradição nesse processo.

É importante mencionar os dados relativos a esse crescimento do número de matrículas que representam uma ação contraditória nesse processo e que, exponencialmente, toca no desenvolvimento do conjunto de atividades docentes nas Universidades federais brasileiras.

Sobre este processo e sua conjuntura social, Andrade (2013, p. 163, grifos nossos), sinaliza algumas mediações que se apresentam sobre este evento e destaca algumas influências no âmbito da política educacional, em um contexto global, e cita algumas conseqüências para o trabalho docente universitário, ao mencionar que:

A precarização das condições e trabalho nas IFES manifestadas pelo REUNI possuem potencial de transformá-las em instituições apenas de ensino de baixa qualidade, reduzindo a pesquisa a centros de excelência financiados pelo capital. [...]. Isso se explica a partir da lógica do trabalho expressa no modo de produção capitalista. Tomando como referência o controle da burguesia sob a abstratividade do trabalho na sociedade capitalista, o controle da ciência e seus resultados são entendidos enquanto um processo classista. O que produzir e como produzir passa a ser uma decisão das frações de classe burguesas potencializando a divisão internacional do trabalho. É nesse sentido que se apresenta os **ditames do Banco Mundial que influenciaram o REUNI**.

Nessa perspectiva, notamos que o processo de Expansão da Educação Superior no Brasil não está desassociado dos ditames político internacionais que apregoam nova organicidade e estruturação para as Universidades. Além disso, refletem processos nocivos para o trabalhador docente, como a precarização e intensificação do trabalho, captura da subjetividade, entre outros elementos que, particularmente, são expressados na conjuntura de implantação e materialização da política educacional do REUNI no Brasil, conforme sinaliza a autora.

Desse modo, torna-se importante destacar que, em relação a materialidade do REUNI na Educação Superior brasileira, ocorreu:

De fato, entre 2007 e 2012, houve uma elevação em 60% das matrículas da graduação presencial nas instituições federais. Nesses anos, destaca-se o período 2009/2011, com taxa de crescimento médio anual de 13%. Essa expansão começa a arrefecer no biênio 2011/2012, com uma taxa de crescimento de 6% - mesma taxa de crescimento para o biênio seguinte (2012/2013). (TACHIBANA; FILHO; KOMATSU, 2015, p. 10).

A partir das análises, consideramos que tal processo implica diretamente por sobre o conjunto de atividades docentes desenvolvidas no âmbito universitário brasileiro, pois com o aumento no número de matrículas associado a ausência de crescimento em infraestrutura e/ou

novas IES, as atividades docentes tendem a se tornar precarizadas e, especialmente, intensificadas<sup>27</sup>, dado o contingente desproporcional e expressivo da relação docente *versus* aluno, mesmo com o aumento no número de docentes conforme os dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2013). A Tabela 3, expressa com detalhes a elevação do número de matrículas de Graduação nas Universidades brasileiras, no período de 2007 a 2012.

**Quadro 2.** Evolução no Número de Matrículas de Graduação nas Universidades – Brasil (2007-2012)

ANOS					
2007	2008	2009	2010	2011	2012
2.644.187	2.685.628	3.306.845	3.464.711	3.632.373	3.812.491

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados CES/Inep (2008 e 2013).

Com base nos dados do quadro 2, observamos um crescimento no número de matrículas de Graduação nas Universidades brasileiras, com um salto qualitativo de 1.168.304 de novas matrículas, conforme evidenciado por Tachibana; Filho; Komatsu (2015). Retomando as análises da expansão da educação superior no período do REUNI (2007-2012), observamos que do total apresentado, surgiram: trinta e quatro (34) IES públicas estaduais, vinte e quatro (24) IES públicas municipais e oitenta (80) IES privadas no Brasil.

A partir dessa segunda análise dos dados, consideramos a ratificação do processo de crescimento evolutivo do número de IES privadas no Brasil, fomentando, por um lado, o processo de oferta da educação superior, mas implicando no pagamento de mensalidades ou no endividamento de estudantes, através do FIES.

Em consequência, observamos a existência da desvirtuação da oferta educativa no ensino superior no Brasil, pois, sabemos que para o alcance do desenvolvimento do país há a necessidade de investimentos em novas pesquisas e projetos tecnológicos e, que para isso, existe a necessidade de investimento público para tal concretização. Porém, percebemos um nítido desapontamento quanto a isso – dado que a oferta de ensino nas IES privadas, em sua grande maioria, não propõe a realização de pesquisa, mas garantir somente o ensino.

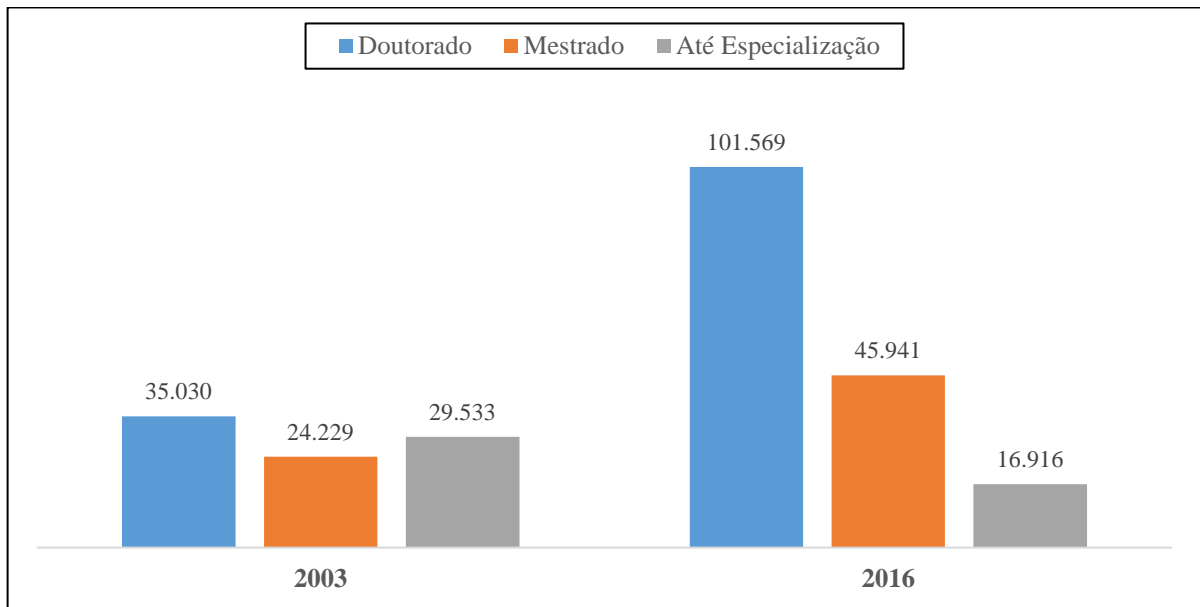
No que tange ao período total dos dados apresentados, no caso, em relação ao início e fim dos números apresentados (2003 a 2016), observamos que ocorreu um crescimento das IES no Brasil, observamos que do total apresentado em 2003 para 2016, surgiram quinhentas e quarenta e oito (548) novas IES, sendo que destas, foram vinte e quatro (24) novas IES públicas

<sup>27</sup> A discussão que trata acerca do processo de intensificação do trabalho docente a partir do processo de expansão da educação superior, será tratada com mais detalhes na subseção 2.3 (seguinte) desta Dissertação.

federais, cinquenta e oito (58) novas IES públicas estaduais, sete (7) novas IES públicas municipais e quatrocentas e cinquenta e nove (459) novas IES privadas no Brasil.

Assim, outro dado importante para a discussão é representado pelo contingente da distribuição de funções docentes, por grau de formação presente na rede pública de educação superior brasileira, no período de 2003 a 2016, conforme consta no gráfico 1.

**Gráfico 1.** Evolução da distribuição de funções docentes, por grau de formação – rede pública brasileira



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados CES/Inep (2004 e 2016).

As análises constantes no gráfico 1 se voltam para a expansão das funções docentes no período de 2003 a 2016, período ao qual compreende o início e fim das análises propostas nesta dissertação.

Dessa maneira, a partir das análises constantes no gráfico 1, é possível verificar que durante os anos de 2003 a 2016, os dados relativos a evolução da distribuição de funções docentes, por grau de formação na rede pública brasileira, mostra que surgiram um total de sessenta e seis mil quinhentos e trinta e nove (66.539) novos doutores, ou seja, em 2003 haviam trinta e cinco mil e trinta (35.030) doutores e, em 2016, alcançou o patamar de cento e um mil quinhentos e sessenta e nove (101.569) doutores na rede pública do ensino superior brasileiro.

Em relação ao número de mestres, a evolução mostrou o acréscimo de vinte e um setecentos e doze (21.712) novos mestres, sendo que em 2003 haviam vinte e quatro mil duzentos e vinte e nove (24.229) mestres e, em 2016, esse total chegou em quarenta e cinco mil novecentos e quarenta e um (45.941) mestres rede pública do ensino superior brasileiro.

Quanto ao número de especialistas, ocorreu o processo diminuição deste número no âmbito de atuação da rede pública do ensino superior no Brasil. Em 2003, haviam vinte e nove mil quinhentos e trinta e três (29.533) nestas IES. Em 2016 esse número reduziu para dezesseis mil novecentos e dezesseis (16.916) especialistas na rede pública do ensino superior brasileiro.

Nesse sentido, consideramos que a redução do número de especialistas associados ao crescimento do número de mestres e, especialmente, de doutores na rede pública do ensino superior brasileiro é resultado das políticas que fomentaram o incentivo a complementação em formação docente pelos professores atuantes nas IES públicas, particularmente no âmbito das Universidades. Dentre essas ações, destacamos o Minter e o Dinter<sup>28</sup>, que nesse momento, coadunam como exemplos concretos dessa política e incentivo à formação docente no Brasil.

Além desses aspectos, outro dado importante a se considerar, trata-se do aumento do número de doutores, em que, a literatura costuma tratar, no bojo da pesquisa e da docência brasileira como “jovens-doutores”, que no caso, faz referência:

[...] aqueles que se titularam e seguiram e seguiram a carreira de docente pesquisador na última década, justamente, marcada pelo processo de mudança da pós-graduação, a qual consolida um novo processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação, em 1998, quando são iniciados os períodos trienais de avaliação. (FERREIRA; SILVA JÚNIOR, 2016, p. 142).

Observamos, portanto, uma nítida mudança no cenário da educação superior brasileira, particularmente ao processo de expansão da educação superior e ao crescimento do número de mestres e doutores no conjunto universitário brasileiro.

No que tange às ações do REUNI sobre o trabalho docente, Maués (2010), cita que este se configurou como uma política educacional que impactou diretamente o trabalho docente nas universidades brasileiras, de modo que foi aumentado o número de alunos por professor em cada instituição, além da expansão decorrente da criação de novos cursos, mas que não acompanhou o número contratual de docentes, implicando, na intensificação e precarização do trabalho docente.

Mancebo; Do Vale e Martins (2015, p. 39), destacam que em consequência a esse evento, temos a consolidação do processo de “[...] mais-trabalho do professor, visto que a explosão do número de vagas discentes nas universidades federais tem ocorrido sem a

---

<sup>28</sup> Segundo o Portal da Capes (2018), “as turmas de Minter e Dinter promovem maior grau de qualificação dos recursos humanos, tendo por objetivo principal viabilizar a formação de mestres e doutores para atuação em docência e/ou pesquisa, além de subsidiar a criação de novos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*; auxiliar no fortalecimento de grupos de pesquisa; e promover a cooperação entre instituições de ensino e pesquisa.”

correspondente ampliação das vagas docente”. Nesse sentido, consideramos que tal processo se mostrou evidente dado o crescimento vertiginoso do número de matrículas de Graduação nas Universidades do Brasil, no período de 2007 a 2012, conforme evidenciado nas análises e representação constantes no quadro 2.

Para fundamentar tal perspectiva da política educacional brasileira e suas implicações para o trabalho docente, citamos que:

Tais hipóteses ganharam consistência positiva, a partir do final de maio de 2012, quando os docentes das instituições federais iniciaram uma greve, por tempo indeterminado, reivindicando a melhoria das condições de trabalho docente. Mais de cinquenta instituições de ensino superior federais paralisaram suas atividades com o propósito de auferir mudanças na carreira docente. Todavia, outras políticas governamentais para o setor, particularmente o programa REUNI, foram citadas criticamente em documentos e assembleias de docentes de todo o país, pela destruição que vem provocando na universidade pública. Entre os argumentos utilizados sobre o REUNI, merece registro a crítica feita ao aumento do número de estudantes sem o necessário incremento no número de professores e técnicos, o que tem **intensificado** sobremodo o **trabalho docente**, e o questionamento quanto aos recursos destinados para a construção da estrutura física, insuficientes para o atendimento da expansão em curso e para a qualidade das atividades acadêmicas. (MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015, p. 39, grifos nossos).

A partir da ideia apresentada, consideramos que o processo de expansão da educação superior, no Brasil, e consolidado no período do REUNI, tenha afetado, sobremaneira, o trabalho docente universitário, quer seja pelas condições do exercício da função docente, ou pelo aumento exacerbado do número de estudantes para cada docente, além da ausência de melhores condições na infraestrutura para o desenvolvimento das atividades docentes.

## 2.2 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: MEDIAÇÕES PARA A MERCADORIZAÇÃO E TRANSNACIONALIZAÇÃO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE

A presente subseção tem por objetivo discutir as implicações do atual contexto que envolvem a expansão da Educação Superior no Brasil por sobre o trabalho docente universitário. Busca evidenciar as principais mediações globais que se associam ao processo de Expansão, além de problematizar os impactos e as múltiplas relações do presente contexto com o processo de intensificação e precarização do trabalho docente no âmbito da Expansão da Educação Superior brasileira.

Para tal proposição, discutimos, inicialmente, sobre o conjunto de mediações configuradas em âmbito global e que se processam sob a égide do atual estágio do capitalismo (HARVEY, 2011), e que se relacionam a expansão da educação superior brasileira. Em seguida, abordamos acerca dos impactos do contexto atual e de suas múltiplas determinações para com o processo de intensificação do trabalho docente no bojo da expansão da educação superior no Brasil.

As mediações que se perpetuam na atualidade, apresentam consigo elementos da busca pela amortização da crise do modelo econômico vigente (FRIGOTTO, 2000), em que diversos organismos internacionais atuam em prol de “políticas salvacionistas e expansionistas” em resposta a presente crise estrutural do capital. Sob esse aspecto, é válido destacar o pensamento de Mészáros (2011) acerca da análise concreta sobre a presente crise do capital e suas consequências para a estrutura social do mundo do trabalho na atualidade. O autor destaca que

[...] a tendência objetiva inerente à natureza do capital – seu crescimento dentro de um sistema global conjugado com sua concentração e sua sempre crescente articulação com a ciência e a tecnologia – abala e torna anacrônica a **subordinação socioestrutural do trabalho ao capital**. De certo, já podemos testemunhar que as formas tradicionais de enraizamento hierárquico-estrutural da divisão funcional do trabalho tendem a se desintegrar, sob o impacto da concentração do capital e da socialização do trabalho sempre crescentes. [...]. (MÉSZÁROS, 2011, p. 54, grifos nossos).

Sob esta perspectiva, destacamos a presente reconfiguração que permeia a cadeia produtiva na atualidade, assim como os novos arranjos produtivos e reordenamentos político social que se consolidam, como uma reação burguesa, em resposta à Crise do capital.

Além desse processo, é possível notar ações que se perpetuam, sob a égide produtiva do modelo capitalista e com os fundamentos do neoliberalismo, objetivando ressignificar alguns ordenamentos político-sociais de maneira global. Tais ações se apresentam aliada a um discurso desenvolvimentista e de benefício ao conjunto da população. Todavia, suas raízes estão impregnadas na fonte do capital e sua objetivação é o incentivo a maximização das relações desarmônicas constituídas pelo capitalismo no atual contexto da globalização e/ou mundialização<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Segundo Avila; Léda; Do Vale (2012, p. 159), “[...] a mundialização da economia trouxe transformações profundas na forma, atuação, e dinâmica dos Estados. Ocultando a Crise do próprio sistema capitalista, o discurso hegemônico que se estabeleceu foi o de que o Estado era responsável pelas dificuldades econômicas vividas pela sociedade (por não conseguir conter os desperdícios e por sua propagada ineficiência), o que traria insegurança à economia e atrapalharia o funcionamento do mercado.”



A partir desse espectro perverso circunscrito na atual realidade social capitaneada no meio técnico-científico-informacional vigente, observamos o estabelecimento de um conjunto de mediações que corroboram para estes eventos, especialmente

Os espaços assim requalificados, atendem sobretudo os interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais. O meio técnico-científico-informacional é a cara geográfica da globalização. (SANTOS, 2010, p. 239).

A partir da compreensão das mediações que se constituem no atual contexto geográfico planetário, evidenciamos a perpetuação de eventos consubstanciados pela intenção capitalista da hegemonia burguesa que domina, ideologicamente, grande parte das relações e das políticas sociais que são constituídas na atualidade.

No tocante às políticas públicas educacionais, é possível perceber a materialização de ações globais que tocam, substancialmente, a política educativa de diversas partes do planeta, tais como: as corporações e parcerias internacionais, a implantação dos modelos gerenciais de regulação política, econômica e social, além do estabelecimento da governança multinível entre diversas empresas e organizações do planeta.

Nesse aspecto, Oliveira (2011, p. 75), contribui ao destacar que

[...] os modos de regulação política da atualidade ensejam arranjos que extrapolam os contextos nacionais, seja por meio de cooperações internacionais, seja pela atuação que muitas vezes têm os organismos internacionais em políticas sociais e, sobretudo, as educacionais, sobre a condução dos projetos locais, ou mais amplamente os fenômenos de governança multinível que implicam sujeitos às vezes estatais, ou supraestatais ou mesmo infraestatais, como o caso da Comunidade Europeia e de outras conformações que trazem novos elementos a essas análises.

Nesse sentido, notamos a forte presença do delineamento que o capital sugere para as políticas públicas educacionais na atualidade, de maneira que suas reverberações são constituídas como uma “ofensiva burguesa” em âmbito social. Percebemos também a relação que os OI assumem nesse processo, ao delinear formas de se estabelecer o conjunto da política social no planeta, com ênfase para a política social dos países periféricos.

Em vista desse contexto, na conjuntura educacional brasileira, observamos que a expansão privado-mercantil foi propugnada a partir da CF de 1988 e em especial com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e com o Decreto nº 2.306, de 17 de agosto de 1997 e o Decreto nº 2.207,

de 15 de abril de 1997, em que consagram as atividades desenvolvidas no campo educacional com finalidade de lucro.

A partir da compreensão da conjuntura que se vincula ao processo de expansão da educação superior na atualidade, mencionamos que tal processo não é historicamente recente, e representa, sobretudo, o alinhamento das demandas e ordenamentos do capital para o campo educacional. Nesse sentido, destacamos que

O processo de mercantilização da educação superior não é um fato novo e nem se explica por si mesmo. Ele somente poderá ser entendido se se puder identificar a natureza tanto das políticas de educação superior quanto do Estado e dos processos mais abrangentes de reprodução social aos quais esse processo de mercantilização está vinculado. (SGUISSARDI, 2016, p. 22).

Com base na ideia citada, constatamos a necessidade de se associar a natureza das políticas públicas educacionais, estabelecidas pelo Estado em parceria aos OI, aos processos contextuais mais amplos que, conseqüentemente, consubstanciam para a reprodução social na atualidade, possibilitando a compreensão sobre a essência social de tais políticas e suas reais intenções que se apresentam nos setores da sociedade atual, em especial no esfera educacional<sup>30</sup>.

[...] Para esses organismos, o conhecimento está no centro da sociedade e a sua produção compete às universidades em relação com a economia de mercado, precisando, para tal, do intercâmbio permanente com entidades internacionais em um movimento de cooperação e colaboração. Nessa perspectiva, há um estímulo para que se desenvolvam programas que permitam uma mobilidade de estudantes e de professores, de pesquisadores, de especialistas, no intuito de desenvolver recursos humanos, para a realização de pesquisa e inovações que alimentarão a dita sociedade. (MAUÉS; SOUZA, 2018, p. 157).

Assim, percebemos os reais interesses que circundam os ordenamentos e orientações preconizadas por tais instituições e organizações globais no tocante à política social.

De acordo com Avila; Léda; Do Vale (2012, p. 164), “o discurso dos organismos internacionais caucionava esse conjunto de mudanças, como o do Banco Mundial, por exemplo, no que tange às reordenações da atuação estatal em termos de sua hierarquia de prioridades.”

---

<sup>30</sup> Segundo Avila; Léda; Do Vale (2012, p. 164), “Com a redução das funções e serviços sociais do Estado através da ampliação do espaço e do poder dos interesses privados, o capital passa a considerar, portanto, os serviços sociais como uma área em expansão na qual tem a possibilidade de obter lucros consideráveis.”

No âmbito dessas recomendações, há um nítido interesse pela (des)responsabilização do Estado frente às políticas públicas sociais, particularmente às educacionais.

Dessa maneira, no bojo do contexto apresentado e sob o espectro social de ação do capitalismo, emergem processos que catalisam a desigualdade socioeducacional em diversas partes do planeta, nesse caso, particularmente em âmbito brasileiro e latino americano.

Um desses processos emergentes no atual estágio de expansão das relações capitalistas globais no setor educacional é o da mercadorização<sup>31</sup>, em que pode ser compreendida a partir do seguinte conceito:

A mercadorização pode ser interpretada como um modo de liberalização da oferta de ensino que pode ocorrer de diversas maneiras: privatização direta, desresponsabilização do Estado, criação de quase-mercado, estabelecimento de parcerias-público-privado (PPP), estímulo à competição, performatividade, *rankings*, indicadores etc. (AZEVEDO, 2016, p. 57).

A partir das modificações presentes no âmbito da expansão da educação superior brasileira, observamos a presença de ações que fundamentam a existência da mercadorização, além de perspectivas que consubstanciam para um tratamento do campo educacional brasileiro, sob os pressupostos das relações capitalistas (de mercado) e sob a lógica de obtenção do lucro a partir da oferta educativa, em especial no campo da Educação Superior.

Santos (2005), ao discutir os alcances desse processo por sobre a Universidade no contexto contemporâneo, evidencia que há um processo em vigor, que trata da crise institucional da Universidade por meio do desinvestimento do Estado e da Globalização Mercantil, sendo estes os dois pilares do projeto global da política universitária. Destaca, ainda, que é iminente o processo mercadorização da Universidade, ocorrente por meio da descapitalização da Universidade Pública, da transnacionalização do mercado de serviços universitários, do crescimento pluriversitário, do impacto das novas TIC na proliferação de fontes de informação e possibilidades de inserção da EaD. Em contrapartida a materialidade deste processo, sinaliza a necessidade de uma reforma criativa, democrática e emancipatória de Universidade.

Diante de tal processo, Sguissardi (2016), ainda contribui para a discussão ao analisar a Educação Superior no Brasil, com perspectivas do processo de sobreposição da face privado-

---

<sup>31</sup> Segundo Sguissardi (2008), a mercadorização está vinculada ao processo que transforma a Educação Superior em um elemento que pode ser comercializável, ou seja, a educação passa a se configurar como meios para obtenção do lucro ou acumulação de capital.

mercantil à face pública do Estado, ao tratar do processo da privatização mercantilizada, particularmente no trato da educação superior. Assim sendo,

A privatização mercantilizada deste nível de educação, cujas raízes já se alimentavam no solo da ditadura civil-militar, isto é, em suas concepções e práticas econômico-políticas, vai encontrar terreno particularmente fértil nos anos 1990, quando o precário Nacional-Desenvolvimentismo é substituído pelo assim chamado neoliberalismo [...]. (SGUISSARDI, 2016, p. 22).

A partir da contribuição de Sguissardi (2016), observamos que o campo da educação superior no Brasil tem se tornado refém do mercado nos últimos anos, especialmente a partir do contexto neoliberal e do contingenciamento de grandes empresas internacionais assumindo a responsabilidade de ofertar matrículas no âmbito da educação superior brasileira e, concomitantemente, participar de ações mercantis sob os fundamentos e a participação nas bolsas de valores.

Dessa maneira, destacamos que tal evento pode ser vislumbrado a partir de dois processos históricos distintos, no caso, a internacionalização e a transnacionalização educacional. No que tange a internacionalização educacional, esta apresenta múltiplos significados, estando relacionada diretamente as diversas relações que são constituídas em nível global e que se relacionam diretamente ao campo educativo.

Nesse sentido, destacamos que, na atual conjuntura das relações mundializadas (CHESNAIS, 1996), o processo de internacionalização educacional

[...] É utilizado para designar atividades que envolvem a mobilidade acadêmica de estudantes e professores, as redes internacionais, as associações e projetos, assim como, novos programas acadêmicos e iniciativas de pesquisa. Na mesma direção, designa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global nos currículos, no processo ensino-aprendizado, ou seja, nas funções de ensino, pesquisa e extensão da instituição universitária. Pode ainda se referir à transmissão de educação a outros países, através de novas disposições, como as sucursais de universidades ou franquias, usando uma variedade de técnicas presenciais e a distância. Projetos de desenvolvimento internacionais são tratados como processos de internacionalização. Mais recentemente, a crescente ênfase no comércio da educação superior também passou a ser vista como internacionalização. [...]. (SANTOS, 2016, p. 80-1).

Nessa perspectiva, observamos os múltiplos fatores ligados a internacionalização educacional global, de maneira que é possível notar a troca de experiências e saberes vinculados a tal processo, além da presente obtenção de outros meios para o favorecimento das redes de incentivo à pesquisa. No entanto, quando tal processo envolve países com características

diferenciadas, sendo, por exemplo, um país desenvolvido e o outro subdesenvolvido, observamos que as relações que se constituem expressam, por vezes, uma notória intensão de “fuga de cérebros<sup>32</sup>” dos países em desenvolvimento, além das proporções de movimentação de pessoal não ocorrer sob o mesmo nível numérico.

Quanto ao processo de transnacionalização presente no bojo da educação superior, Azevedo (2016, p. 58), destaca que “[...] a transnacionalização deste nível de ensino, em lugar de resolver questões relativas à carência de provisão de um bem público estratégico para todos os países, pode provocar tensões que são próprias do mundo das mercadorias e, por consequência, dos mercados.” Assim, destacamos que o processo de transnacionalização, segundo o autor, está mais diretamente relacionado a inserção de agências regulares do trato educacional no campo das disputas de mercado.

Além disso, evidenciamos relações contraditórias nesse espectro, de modo que a função social educativa é transfigurada para outro patamar, representado pela constituição de relações capitalistas objetivando, essencialmente, a lucratividade. Sob este prisma social de relações mercantis globalizadas e configuradas na educação superior brasileira, Santos (2005), denota que fatores como desregulação dos processos comerciais, baixos investimentos públicos em educação, defesa e incentivo pelos organismos internacionais pela constituição de relações mercantis sob toda a esfera social, o avanço tecnológico e comunicacional, favorecem e fortalecem o processo de transnacionalização mercantil da educação superior na atualidade.

Maués e Souza (2018, p. 151), ao analisarem, o processo de transnacionalização da educação superior que vem acontecendo como um fenômeno típico deste século, destacam que

[...] a transnacionalização é um fenômeno que se organiza com a globalização da economia e com a etapa da financeirização do capital. Na medida em que a educação passou a ser considerada como um serviço, e o conhecimento reconhecido como uma força produtiva, a Educação Superior passou a representar uma alavanca para o desenvolvimento dos países e a ser considerado uma mercadoria importante.

Observamos, portanto, que há uma nítida reconfiguração da essência educacional na atualidade, de modo que o *modus operandi* no campo educacional está intimamente associado as relações de mercado em consonância ao evento da globalização na atualidade.

---

<sup>32</sup> Segundo Araújo e Ferreira (2013, p. 59), esse processo foi caracterizado, nos últimos anos, como “[...] os fluxos dos países não desenvolvidos e/ou em vias de desenvolvimento, para países desenvolvidos e o uso da “mobilidade” para definir os fluxos entre países desenvolvidos que, em muitos casos, beneficiam de legislações favoráveis à circulação de pessoas (como o espaço europeu) [...]”

Nesse contexto de internacionalização e transnacionalização, a educação é incluída em tais relações que envolvem diretamente o mercado de bolsas de valores – o que evidencia o processo de financeirização educacional, ao qual modifica as relações no trato educacional, deixando de tratar os problemas vinculados aos processos educativos e, tornando o seu campo de interesse direcionado para o alcance de lucros sob a perspectiva do mercado financeiro internacional.

Assim sendo, podemos observar, exemplificativamente, dois programas (PROUNI e FIES) que operacionalizam e ainda maximizam, na atual conjuntura política e educacional brasileira, esses processos de mercadorização, privatização e financeirização da educação superior no Brasil, conforme evidenciado a seguir:

[...] Tomando somente esses dois programas como amostra (PROUNI e FIES), pode-se perceber que há um vigoroso processo de mercadorização, privatização e financeirização no campo da educação superior no Brasil. Para ilustrar o que significam estes programas federais nos demonstrativos contábeis dos grupos educacionais privados, listados ou não em bolsas de valores no País ou no exterior, entre 2011 e 2014, cerca de R\$ 24 Bilhões foram destinadas a estas empresas a título específico de financiamento de anuidades escolares. (AZEVEDO, 2016, p. 71).

A partir desse cenário, percebemos, com maior veemência, a consolidação do processo de expansão do setor privado-mercantil na educação superior brasileira. Além disso, no âmbito de nossas análises teóricas, cabe mencionar que tais aspectos corroboram para o entendimento das discussões realizadas na subseção anterior, a qual evidencia as políticas educacionais implementadas e existentes durante o governo Lula (2003 a 2010), de maneira que o processo de continuidade das ações estatais em prol do atendimento às demandas do capital também pôde ser visto.

Nessa perspectiva, é relevante expressar que:

A expansão do setor privado-mercantil do ensino superior foi reforçada pelas políticas educacionais ensejadas nos dois governos Lula e ampliada no governo Dilma, como é o caso do Programa Universidade para Todos (Prouni) e seus sucessivos reajustes, no sentido de ampliar a oferta e suprir as demandas do empresariado da educação superior; do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies); da abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros; e da utilização do ensino a distância (EaD) como via para a ‘democratização’ do acesso à educação, dentre outros mecanismos. (AVILA; LÉDA; DO VALE, 2012, p. 169).

Dessa maneira, acreditamos que a manutenção das relações sociais consubstanciadas com as demandas de mercado, foram evidentes nesse processo, tal como explicita a ideia acima.

Corroborando com tal ideia, Sguissardi (2012, p. 14, grifos do autor), menciona algumas considerações que permeiam o contexto desses eventos na política educacional brasileira, assim como suas configurações no âmbito do desenvolvimento do trabalho docente na atualidade e sob o viés privado-mercantil, ao destacar que:

O produtivismo acadêmico e sua correlata intensificação do trabalho, na pós-graduação, por exemplo, podem explicar em grande medida esse fenômeno. Entretanto, não é explicação suficiente para a situação geral dos professores trabalhadores de cerca de 90% das Instituições de Educação Superior (IES) do país que se dedicam apenas a atividade de ensino, sob regimes de trabalho – mais de 50% como professores horistas, *professores-taxi* – que não lhes garante nem estabilidade, nem as condições para atividades de pesquisa e extensão ou para os trabalhos ligados à atividade de ensino e pesquisa, feitos, via de regra, em casa, em longas noites e nos finais de semana ou feriados. [...].

Assim sendo, a partir do presente cenário de internacionalização e transnacionalização educativa, observamos algumas implicações do processo de expansão da educação superior brasileira sobre o trabalho docente, conforme explicitado, assim como também a existência de associação a rede de projetos privados, procura por acréscimo salarial, busca por disponibilidade de bolsas de estudo e outras fontes de renda, implementação da ideologia de meritocracia e o produtivismo exacerbado, são alguns dos elementos que também mais se apresentam nesse contexto. Assim sendo, no conjunto dessas mudanças socioeducativas que se reverberam sobre o trabalho docente na atualidade, acreditamos que

Um aspecto que também deve ser destacado é o fato de os baixos salários recebidos pelos docentes colaborarem para sua cooptação a fim de que participem desses projetos privados, com o objetivo de receberem complementação salarial, por meio de bolsas, mesmo que se encontrem formalmente sob regime de dedicação exclusiva nas IFES. A coerção econômica é um elemento poderoso para cooptar os docentes para o empreendedorismo, obrigando-os a procurar outras fontes de renda. Para tal, o projeto burguês hegemônico utilizou sua usual sutileza que, durante anos, incorporou ao serviço público e, principalmente à categoria dos docentes das IFES um caráter individualista em seu dia a dia, no local de trabalho, por meio da meritocracia e do produtivismo, transformando os docentes em unidades empreendedoras voltadas apenas para a sua realização pessoal. (GREGÓRIO, 2011, p. 40).

Nesse sentido, é importante atentarmos para o conjunto de mediações que se estabelecem nesse processo, evidenciando a materialidade da natureza dessas relações e o sentido que o capitalismo denota para a expansão da educação superior brasileira e para o trabalho docente que se constitui sob a teia dessas relações socioeducativas perversas que, cada

vezes mais, destroem com a natureza do trabalho docente metamorfoseando suas principais características e atrelando novos eventos e preocupações para esta importante atividade.

Em consonância com esse processo, Duarte (2011), ao analisar as tendências e as contradições vinculadas às políticas educacionais em acordo com o desenvolvimento do trabalho docente atual, encontrou resultados que expressaram um reordenamento no âmbito da política agregado ao mundo do trabalho na atualidade, conseqüentemente, reverberante sobre o trabalho docente, ao destacar:

Pode-se dizer que as mudanças operadas no trabalho docente vêm acompanhando as metamorfoses do mundo do trabalho e respondendo ao processo de reformas e regulações/regulamentações educacionais implantadas principalmente nas últimas duas décadas do século XX. (DUARTE, 2011, p. 176).

A partir dessa consideração, acreditamos que o conjunto de atividades docentes desenvolvidas na atualidade, expressam a materialidade das ações ideológicas do mundo do trabalho como um todo, particularmente associada a globalização/mundialização da economia.

Tendo em vista o conjunto de mediações apresentadas, concordamos que o atual estágio de desenvolvimento das relações capitalistas globais, associadas ao campo educacional, preconizam ações que, cada vez mais, agem precarizando e intensificando a totalidade das ações que os docentes universitários desenvolvem, de maneira que suas relações trabalhistas

Podemos afirmar, então, que as políticas educacionais estão mantendo sua adesão às propostas neoliberais, “[...] através da intensificação das privatizações, da terceirização, da informalização, conduzindo o trabalho docente à precarização. O que se vê não é a autonomia do trabalhador, mas uma individualização autocontrolada que se aprofunda.” (AVILA; LÉDA; DO VALE, 2012, p. 176). Desse modo, consideramos que tais processos desencadeiam muitos outros por sobre a categoria docente, particularmente o processo de precarização e intensificação do trabalho docente na atualidade – conforme já trabalhado em subseções anteriores, mas que merecem um detalhamento aqui.

Nesse sentido, em relação ao processo de intensificação e precarização do trabalho docente nos tempos atuais e os motivos que os constituem no âmbito da política de expansão da educação superior no Brasil, Sguissardi (2012, p. 14), destaca que

[...] outras razões existiriam, portanto, para esse fenômeno, certamente muito mais vinculadas à novidade do mercado educacional emergente, às cada vez mais estreitas relações entre o Estado e suas políticas com os interesses do capital, e às condições degradadas de trabalho a que a maioria desses professores tem se submetido para sobreviver.



A partir das considerações que se vinculam ao conjunto de mediações estabelecidas na atualidade, percebemos a intrínseca relação existente entre o campo da educação superior e as relações construídas sob o viés do mercado. Além disso, diversos são os impactos ocasionados a partir desta relação e a consequente desvirtuação do processo educacional, como, por exemplo, a intensificação e a precarização do trabalho docente universitário.

Com vistas a compreender esse processo, a partir das mediações que são construídas e da impregnação do viés ideológico por sobre as condições do trabalho do professor universitário na atualidade, acreditamos que as relações constituídas a nível do mercado global, agem subjetivamente e operacionalmente sobre a totalidade do trabalhador/docente. Dessa maneira, na arena dessas materializações, enfatizamos que

**O capital se apropria da subjetividade do trabalhador**, no caso, do professor de ensino superior, que, na maioria das vezes, se submete à flexibilização e precarização de seu trabalho ao aumentar seu tempo total de trabalho com a excessiva quantidade de horas/aula, além de intensificar suas atividades com trabalhos de iniciação científica, monografias, produção de textos para revistas e congressos, dentre outros, [...]. O que se observa é uma intensa redução salarial, péssimas condições de trabalho e intensificação das jornadas de trabalho, gerando frustrações e desmotivação. (AVILA; LÉDA; DO VALE, 2012, p. 176, grifos nossos).

Dessa forma, vemos que as consequências desse processo estão relacionadas as múltiplas determinações presentes atual contexto do capitalismo, e que são consubstanciadas pelas mediações constituídas entre o Estado e o Capital, ocasionando processo como a intensificação e a precarização do trabalho docente, a qual discutimos, sob o âmbito da expansão da educação superior brasileira.

Dessa forma, mesmo diante destes eventos propugnados pelo Capital e pelo contexto global em vigência, é importante destacar que os movimentos de resistência se fazem firmes em combater tais atrocidades. As lutas por condições dignas de trabalho, de sobrevivência e pelas causas sociais, estão veementemente presentes na dialética do trabalho docente constituído nas universidades brasileiras.

Além disso, concordamos que a contra-hegemonia nesse processo deve se constituir de uma concepção humanística do trabalho, ou seja, esse deve, fundamentalmente, ser concebido como princípio educativo da classe trabalhadora, de modo que tal perspectiva:

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica reverter a situação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto,

deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que se permite perceber que, é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo. (FRIGOTTO *apud.*, RAMOS, 2011, p. 137).

Acreditamos e concordamos que somado a isso, a *práxis* (VÁSQUEZ, 2007) por uma outra proposta de sociedade seja, ainda, fortemente defendida junto à luta pelos direitos sociais historicamente conquistados e que também se associam ao conjunto de relações estabelecidas na atual configuração da política educacional brasileira. Enfatizamos, portanto, a importância do papel que os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora assumem no combate e nas resistências à estas políticas mediatizadas entre os OI e o Estado, sob a égide perversa do capitalismo.

Por fim, com o intuito de adensar mais a discussão, na próxima seção são discutidos os resultados da pesquisa, a qual trata do trabalho docente constituído na Universidade Federal do Amapá, com foco analítico para os processos de intensificação e precarização do trabalho.

### **3 INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIFAP NO CONTEXTO DA EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA E CONTRARREFORMA DO ESTADO**

A presente seção tem por objetivo caracterizar as atividades docentes desenvolvidas na UNIFAP. Para exposição e análises da pesquisa de campo realizada com cinquenta e seis (56) docentes de doze (12) Cursos, optamos por, primeiramente, caracterizar as atividades docentes, a partir do conjunto de mediações estabelecidas com ênfase para as condições objetivas do trabalho, tais como: jornada de trabalho, condições laborais, produtividade acadêmica, e relações do labor com o sofrimento e o adoecimento docente. Em seguida, tratamos sobre o processo de intensificação e precarização do trabalho docente na UNIFAP, apontando os principais resultados e discussões que permeiam a presente temática.

#### **3.1 O TRABALHADOR E O TRABALHO DOCENTE NA UNIFAP: APONTAMENTOS LABORAIS**

A princípio, consideramos como importante citar, de maneira breve, alguns elementos sobre a Educação Superior no Amapá, com foco para a UNIFAP. Em seguida, adentramos nas análises da pesquisa.

Assim sendo, destacamos que no Amapá a Expansão da Educação Superior foi percebida com maior ênfase a partir dos anos 2000, com o surgimento de novas instituições de vertente privada. Outrora, havia somente a presença de um Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), criado ainda na década de 1970, no contexto político-administrativo do Território Federal do Amapá.

Apenas na década de 1990 que esta realidade mudou, com a criação de duas novas instituições, a saber, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – constituída em âmbito federal, e o Centro de Ensino Superior do Amapá<sup>33</sup> (CEAP) – constituída em âmbito privado.

Sob o aspecto da expansão, Mendes (2012), destaca que a década dos anos 2000, representa o tempo inicial de mudança quanto a oferta da Educação Superior no Amapá,

---

<sup>33</sup> O Centro de Ensino Superior do Amapá - CEAP, instituído por meio do decreto n. 98.842, de 17 de janeiro de 1990, está “situado no Município de Macapá, no Estado do Amapá, é um estabelecimento isolado particular de Ensino Superior e de prestação de serviços à comunidade, regido pela Legislação Federal vigente, pelo Estatuto da Associação Amapaense de Ensino e Cultura – AAEC, sua Mantenedora, e pelo seu Regimento. Foi a primeira Instituição de Ensino Superior privada implantada no Estado do Amapá.” (CEAP, PÁGINA INSTITUCIONAL, 2018).

particularmente no âmbito privado, de modo que em quatro (4) anos, deixou de existir apenas uma IES, alcançando o número de dez (10) IES privadas no Amapá.

Quanto à Educação Superior pública no cenário educacional amapaense e ao surgimento de novas IES, Silva; Matos; Braga (2017, p. 16), mencionam que:

A Educação Superior Pública também se expandiu nos últimos anos no Estado do Amapá. Essa ampliação se deu em função da implantação de duas instituições, uma estadual (UEAP) criada pela Lei nº 0996, de 31 de maio de 2006 e outra federal (IFAP) através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Também merece destaque a implantação de novos cursos na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), alguns provenientes dos recursos do REUNI.

Nesse sentido, evidenciamos que a década dos anos 2000 representa um marco quanto a algumas mudanças numéricas referentes aos números de IES no Amapá e a consequente oferta de educação superior neste Estado.

Em relação à UNIFAP, *locus* dessa investigação, destaca-se que esta foi criada pelo Decreto nº 98.997, de 2 de março de 1990, tem por objetivos e funções:

- I - ministrar o ensino, que é indissociável da pesquisa e extensão;
- II - desenvolver as ciências, as letras e as artes;
- III - prestar serviços a entidades públicas e privadas e à comunidade em geral;
- IV - promover o desenvolvimento nacional, regional e local. (BRASIL, 2015).

A partir desses aspectos, notamos a essência político-social a qual fundamenta as atividades desenvolvidas na UNIFAP. Atualmente, a UNIFAP conta com vinte e oito (28) Cursos de Graduação. Com um total de seiscentos e vinte e dois (622) docentes (BRASIL, 2017), atuantes em quatro (04) *Campis*, no caso, Marco Zero, Santana, Mazagão e Oiapoque.

Sob esta perspectiva, é importante destacar que o processo de Expansão Universitária vivenciado no período do REUNI e após este promoveu, no âmbito da UNIFAP, um crescimento sob diversas perspectivas, no caso, proporcionou a implantação de novos Cursos de Graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, assim como ocorreu a construção de novas estruturas físicas, como alguns blocos com sala de aula e laboratórios, em alguns casos (BRASIL, 2015).

Em continuidade, almejando alcançar os objetivos propostos, particularmente o objetivo que trata das análises da caracterização do trabalho dos docentes da UNIFAP, conseguiu-se realizar a aplicação do questionário para o conjunto de cinquenta e seis docentes (56), de doze (12) cursos da Universidade.

Cabe destacar que são Cursos que emergiram durante e após a aplicação da política pública do REUNI no Brasil. São eles: Administração, Ciências Ambientais, Ciência da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Farmácia, Fisioterapia, Jornalismo, Letras Libras, Medicina, Relações Internacionais e Teatro.

Dessa maneira, as primeiras informações levantadas com os sujeitos participantes, se fundamentam a partir dos seguintes elementos: titulação, ano de ingresso do docente na UNIFAP, acúmulo de cargo ou função e Carreira docente.

### **3.1.1 Titulação, Ano de Ingresso na UNIFAP, Acúmulo de Cargo ou Função, Carreira Docente**

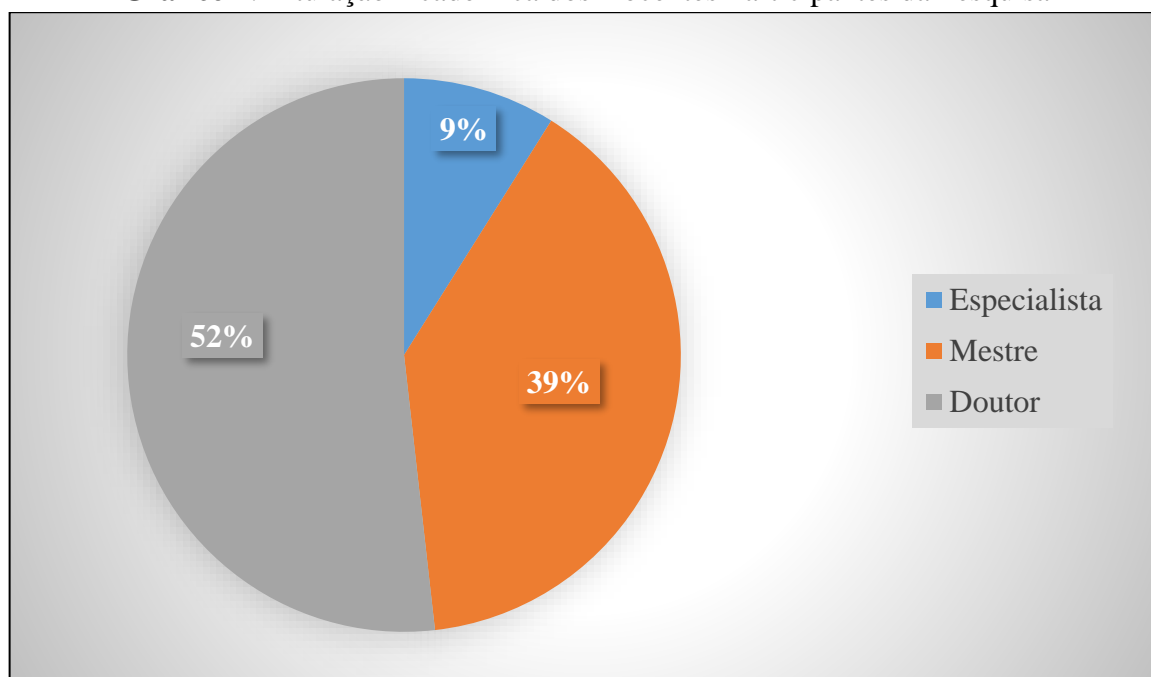
A partir das breves considerações sobre o processo de consolidação histórica da UNIFAP no Amapá, assim como de sua inserção na Expansão da Educação Superior e suas implicações para o trato acadêmico, particularmente no tocante a estrutura física e às atividades docentes, buscamos, neste momento, apresentar a caracterização que demonstra alguns aspectos dos referidos docentes que participaram da pesquisa.

Tal caracterização se fundamenta em conhecermos a maior titulação acadêmica que o docente possui, o ano de seu ingresso como docente na UNIFAP, se exerce algum cargo ou função, com ou sem gratificação, na UNIFAP, além disso, evidencia informações acerca da Carreira deste docente.

Consideramos que tais informações são relevantes por proporcionar o conhecimento sobre os quesitos mencionados, a fim de que o leitor conheça alguns dos aspectos que se associam a parte do perfil deste docente/sujeito participante da pesquisa.

Desse modo, a partir da estruturação apresentada, buscamos mostrar tais informações em forma de gráficos e, em seguida, detalhamos as porcentagens relativas a cada elemento perguntado/questionado.

Assim sendo, destacamos, a partir do gráfico 2, as informações que tratam da maior titulação acadêmica dos sujeitos que participaram da pesquisa.

**Gráfico 2.** Titulação Acadêmica dos Docentes Participantes da Pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

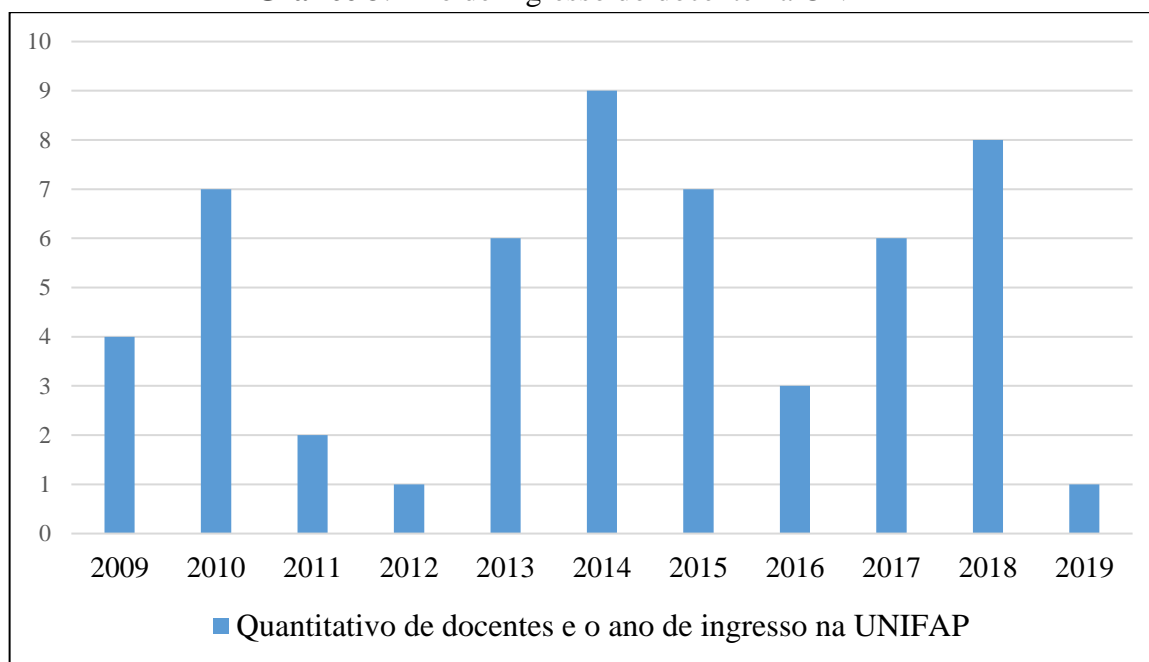
A partir dos números evidenciados no gráfico 2, notamos que dos cinquenta e seis docentes participantes, cinco (05) são Especialistas, o que representa nove por cento do total (9%); vinte e dois (22) são Mestres, representando trinta e nove por cento do total (39%) e vinte e nove por cento do total (29) são Doutores, o que sinaliza cinquenta e dois por cento do total (52%) do conjunto de docentes que participaram da pesquisa.

Assim sendo, conforme as informações apresetes, notamos que o maior contingente de docentes participantes da referida pesquisa foi de Doutores, seguidamente por Mestres e Especialistas.

Nessa perspectiva, consideramos que tal realidade de titulação acadêmica se associa a política educacional voltada para a Educação Superior no Brasil que busca concretizar a elevação do número de Doutores e Mestres nas IES brasileiras, conforme consta no atual Plano Nacional de Educação/PNE (BRASIL, 2014).

Nesse caso, acreditamos que pelo percentual apresentado, a UNIFAP esteja respondendo objetivamente a este processo no âmbito da política e da legislação educacional brasileira que focaliza a elevação de titulação acadêmica dos docentes nas IES do Brasil, especialmente nas Universidades públicas.

Em relação ao ano de ingresso, como docente, na UNIFAP. Citamos que tais informações estão constantes no gráfico 3.

**Gráfico 3.** Ano de ingresso do docente na UNIFAP

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

A partir dos dados apresentados no gráfico 3, é possível notar que quatro (4) docentes assumiram em 2009, sete (7) em 2010, dois (2) em 2011, um (1) em 2012, seis (6) em 2013, nove (9) em 2014, sete (7) em 2015, três (3) em 2016, seis (6) em 2017, oito (8) em 2018 e um (1) assumiu em 2019. Importante destacar que as demonstrações anuais se iniciam em 2009 por ser o ano de ingresso mais antigo sinalizado pelos docentes aos quais participaram deste estudo. Destacamos que 2 docentes não responderam tal questionamento.

Assim, notamos que os anos que mais se destacaram em relação a contratação de docentes na UNIFAP, foram: 2014, 2018, 2010, 2015 e 2013, com nove, oito e sete contratações respectivamente. Destacamos que os três anos subsequentes à implantação da política do REUNI, no Brasil, representam a contratação de vinte e dois dos docentes participantes da pesquisa, o que representa, quarenta por cento (40%) do total de sujeitos deste estudo.

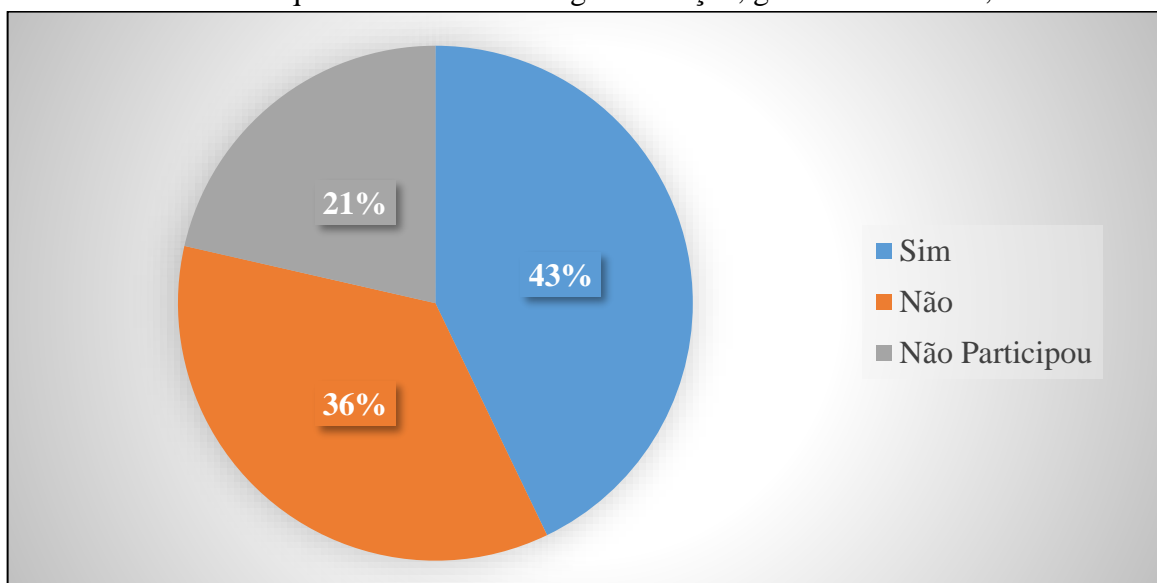
Assim sendo, objetivando correlacionar tais informações com o que fora anteriormente discutido, citamos que se consideramos a ordem cronológica do números apresentados e associarmos com alguns eventos constantes no âmbito da política e do cenário educacional brasileiro, observaremos que o ano de 2010 se relaciona ao último ano de mandato presidencial do governo Lula da Silva, assim como é um dos anos no qual o REUNI estava vigorando no bojo da política educacional. Nesse sentido, consideramos que em tal ano, o fato da UNIFAP ter contratado sete (7) dos docentes participantes da pesquisa, pertencentes a uma totalidade de cinquenta e seis (56) docentes, evidencia, em nossa perspectiva, o início da materialização da

política do REUNI no que quesito contratual, apesar de que alguns autores (MAUÉS, 2010; MANCEBO; DO VALE E MARTINS; 2015) mencionam que esta contratação, apesar de real durante o REUNI e, particularmente, após seu período de implantação no seio acadêmico, também constantes entre os maiores números de contratação docente na UNIFAP, no caso, 2013, 2014, 2015 e 2018, não acompanhou o processo de elevação do número de discentes por professor. Na perspectiva das autoras, tal fato acabou promovendo a elevação do grau de intensificação do trabalho do professor sob condições, muitas vezes, precárias para o desenvolvimento do conjunto de atividades docentes aos quais exercem suas ações laborais nas Universidades públicas do Brasil e, aqui, particularmente na UNIFAP (MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015).

Diante desse contexto, Avila, Léda, Do Vale (2012), destacam que coexiste a materialização do processo de captura da subjetividade docente, além disso, mencionam que, diante desses eventos: “o que se observa é uma intensa redução salarial, **péssimas condições de trabalho e intensificação das jornadas de trabalho**, gerando frustrações e desmotivação.” (AVILA; LÉDA; DO VALE, 2012, p. 176, grifos nossos). Diante das consequências apresentadas, concordamos que o labor docente intensificado e a ausência de condições para o desenvolvimento do trabalho do professor, possam desencadear processos relacionados ao adoecimento e, em muitos casos, ao sofrimento docente no que tange a objetividade de seu trabalho/atividades laborais (BARBARA, 1999; MORAES, 2005; ASSUNÇÃO, 2010).

Em continuidade, o gráfico 4, a seguir, apresenta dados sobre o acúmulo de cargo ou função, gratificada ou não, na UNIFAP pelo conjunto de docentes que participaram da pesquisa.

**Gráfico 4.** Docentes que exercem outro cargo ou função, gratificada ou não, na UNIFAP



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

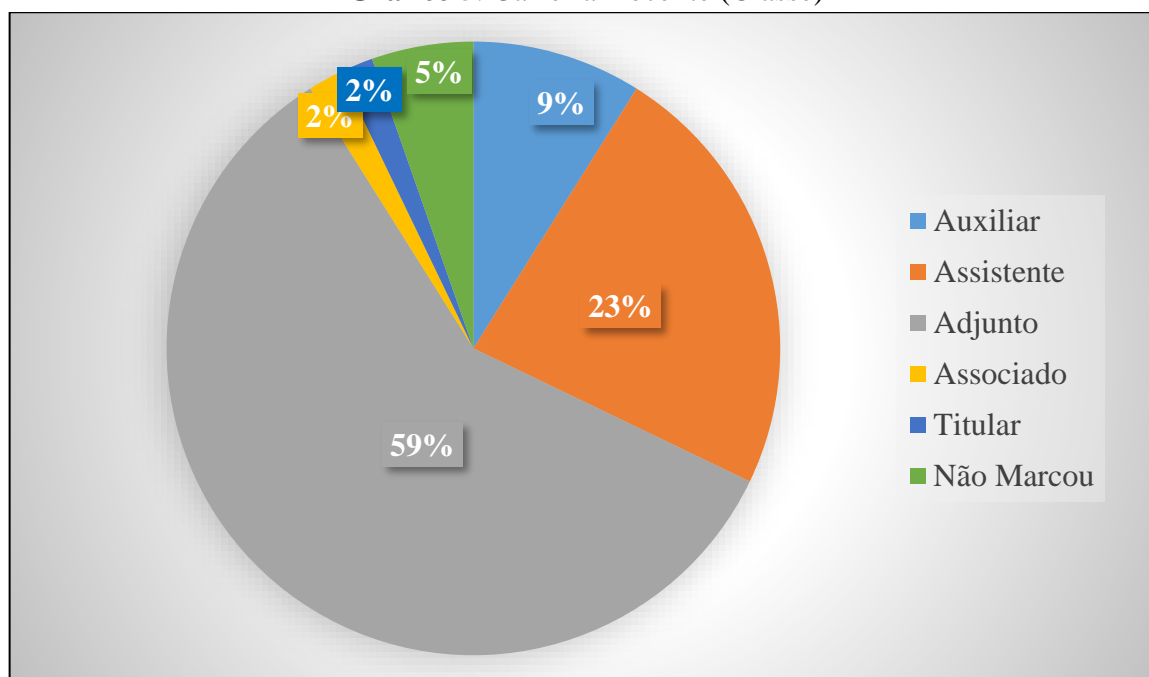


Em relação aos dados presentes no gráfico 4, observamos que quarenta e três por cento (43%) exercem algum tipo de cargo ou função, gratificada ou não, na UNIFAP. Trinta e seis por cento (36%) responderam que não exercem algum tipo de cargo ou função, gratificada ou não, na UNIFAP. E, vinte e um por cento (21%) não responderam e/ou não opinaram.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o percentual de docentes que apresentam outra função ou cargo é equivalente a quase cinquenta por cento 50% dos participantes, o que representa, em termos laborais, maiores compromissos e responsabilidades a serem cumpridas em âmbito acadêmico, conseqüentemente, mais trabalho e mais dispêndio de energia, força e arranjo intelectual para concretizar tais demandas.

Em relação a tais acúmulos, Dal Rosso (2008, p. 68), enfatiza que “os fatores da intensidade do trabalho são multiplicativos, não substitutivos [...]”. Tal visão, segundo o autor, se constitui objetivamente na sociedade contemporânea e alcance o conjunto de trabalhadores em sua totalidade social.

**Gráfico 5. Carreira Docente (Classe)**



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

Com base nos dados apresentados no gráfico 5, percebemos que, em relação a Classe Docente, a maioria destes que participaram da pesquisa são “Adjuntos”, representando cinquenta e sete por cento (57%) dos participantes. Em relação aos demais, destacamos que vinte e quatro por cento (24%) são “Assistentes”, nove por cento (9%) são Auxiliares, dois por cento (2%) são Associados, dois por cento (2%) são titulares e cinco por cento (5%) não

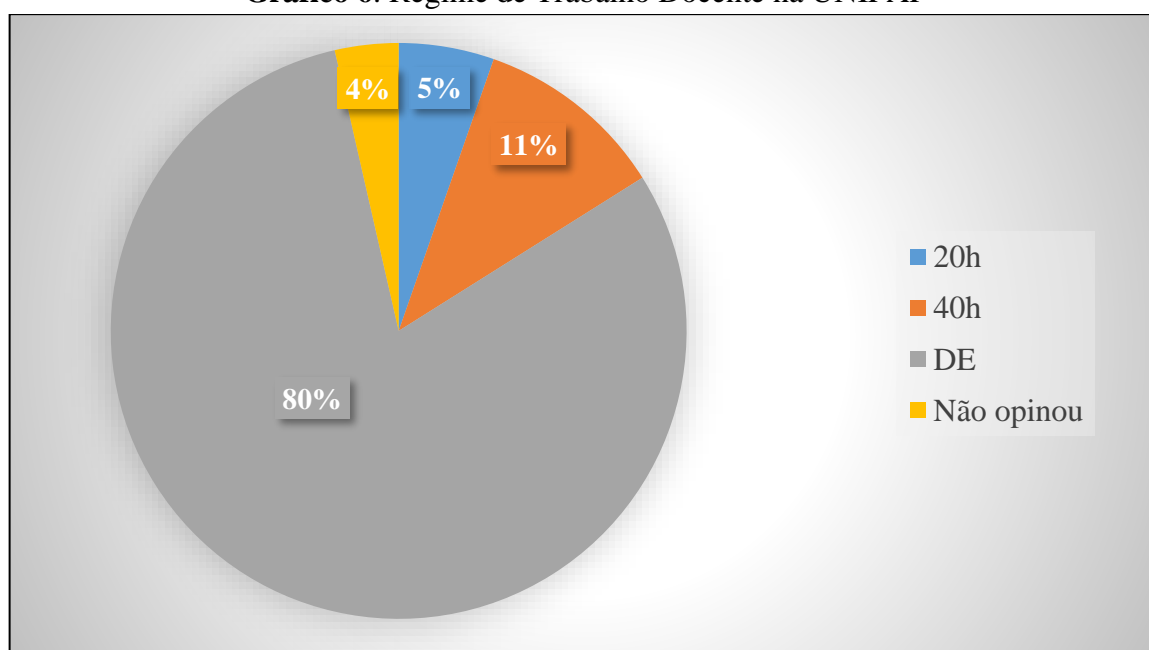
marcaram opção alguma. A partir dos dados apresentados, notamos que mais da metade dos docentes que participaram da pesquisa pertencem a Classe docente de “Adjuntos”, o que comprova a efetividade do número de docentes Doutores participantes da pesquisa.

Diante das informações apresentadas que trataram acerca da atuação de docentes em outro cargo ou função, gratificada ou não, na UNIFAP, assim como de sua respectiva “Classe” de atuação, consideramos como pertinente evidenciar que a maioria desses sujeitos são doutores, pertencentes a classe de “adjuntos” e que exercem outras atividades relacionadas a cargo ou função na UNIFAP, agregando mais trabalho e responsabilidades no conjunto de suas atividades laborais. Assim sendo, em continuidade com as análises, trataremos de algumas abordagens relacionadas ao regime de trabalho desses docentes, nível acadêmico de atuação e a participação quantitativa desses docentes em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

### 3.1.2 Regime de Trabalho, Nível acadêmico de atuação, Participação docente em programas *Stricto Sensu*

Em continuidade com as análises, objetivamos, aqui, dar seguimento no sentido de apresentar e discutir algumas informações relacionadas ao processo de labor dos docentes que participaram da pesquisa. Desse modo, destacamos, a seguir, alguns aspectos intrínsecos aos sujeitos da pesquisa, como: regime de trabalho, nível de atuação acadêmica e participação docente em programas *Stricto Sensu*. Os gráficos a seguir representam essas informações.

**Gráfico 6.** Regime de Trabalho Docente na UNIFAP



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

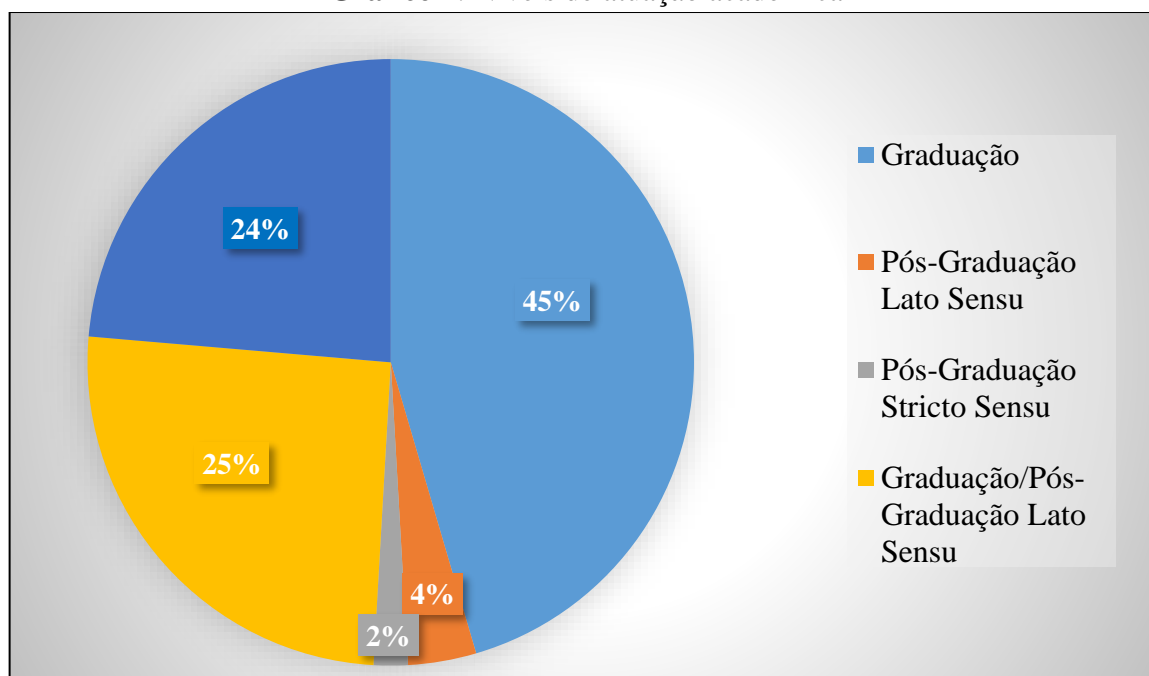
Em relação aos dados constantes no gráfico 6, podemos observar que oitenta por cento (80%) dos docentes que participaram da pesquisa marcaram a opção “DE” que representa Dedicção Exclusiva de suas atividades laborais na UNIFAP.

Além disso, citamos que apenas cinco por cento (5%) dos docentes atuam em regime de trabalho de “20h”; onze por cento (11%) dos docentes atuam em regime de trabalho de “40h” e quatro por cento (4%) dos docentes que participaram da pesquisa não opinaram/marcaram qualquer opção disponível entre as respostas, o que, a princípio, nos causou estranheza.

De todo modo, importante enfatizar a predominância no caráter contratual do regime de trabalho em “Dedicção Exclusiva”, a qual totalizou oitenta por cento (80%) dos docentes participantes. Nesse sentido, este dado mostra-se relevante na perspectiva de que a maioria dos docentes participantes se dedicam de maneira exclusiva à UNIFAP, o que, nesse caso, possibilita o acúmulo de atividades e/ou funções, gratificadas ou não, conforme evidenciado anteriormente no “gráfico 4”.

O gráfico 7, a seguir, evidencia os níveis de atuação acadêmica. As análises e ponderações referentes aos dados apresentados no referido gráfico estão em seguida a sua apresentação.

**Gráfico 7.** Níveis de atuação acadêmica



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

Os dados do gráfico 7 evidenciaram que quarenta e cinco por cento (45%) dos docentes participantes atuam somente na Graduação, quatro por cento (4%) marcaram que atuam

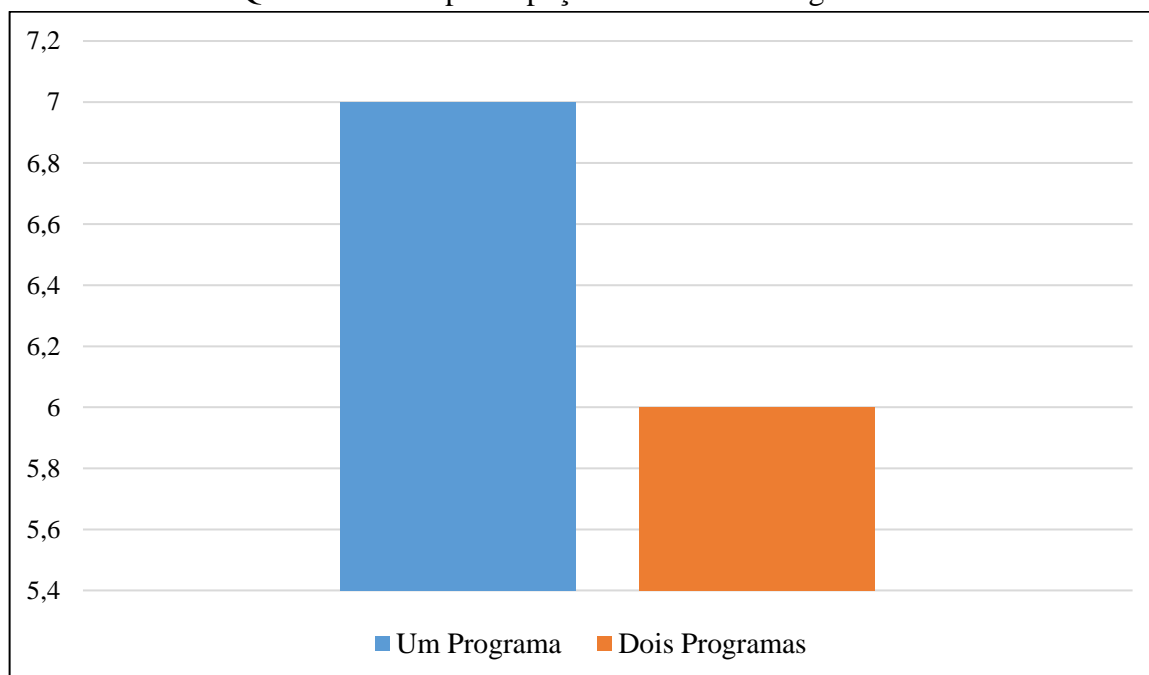
somente na Pós-Graduação *Lato Sensu*, dois por cento (2%) marcaram somente a opção de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, vinte e cinco por cento (25%) marcaram duas opções, no caso, designando que atuam tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação *Lato Sensu*, e vinte e quatro por cento (24%) dos docentes também demarcaram duas opções, sinalizando que atuam tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Assim sendo, os dados evidenciam que do conjunto total dos docentes participantes da pesquisa, no caso, cinquenta e seis (56) docentes, 94% por cento destes atuam na Graduação, seja somente neste nível educacional ou também associado as atividades docentes desenvolvidas na Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*.

Outro dado importante que é possível abstrair do gráfico 7, trata-se do percentual total e significativo de docentes que atuam no âmbito da Pós-Graduação, quer seja nos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e/ou nos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, no caso, citamos que são cinquenta e cinco por cento (55%) dos docentes participantes da pesquisa, ou seja, um pouco mais que a metade está também exercendo, atualmente, alguma atividade no âmbito da Pós-Graduação. Tal demanda, implica diretamente em uma carga laboral de ensino mais volumosa e intensificada ao conjunto dos docentes participantes deste estudo (BECHI, 2016).

Nessa perspectiva, objetivamos também saber o quantitativo de Programas, a nível *Stricto Sensu*, a qual estes 55% por cento de docentes estão vinculados. Destacamos que esta informação está presente no gráfico 8.

**Gráfico 8.** Quantitativo de participação docente em Programas *Stricto Sensu*



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

A partir dos dados constantes no gráfico 8, podemos notar que a participação dos docentes que participaram na pesquisa, em programas *Stricto Sensu* na UNIFAP, varia de um (1) a dois (2) programas, de modo que sete (7) docentes participam de um (1) Programa e seis (6) participam de dois (2) programas, totalizando doze (12) docentes dentre os participantes, o que representa vinte e dois (22%) do conjunto de docentes participantes da pesquisa.

Se somados aos docentes que também atuam na Pós-Graduação *Lato Sensu* na UNIFAP, chegamos ao número de trinta (30) docentes participantes de atividades na Pós-Graduação na UNIFAP, o que representa cinquenta e quatro por cento (54%) conforme destacado no gráfico 7.

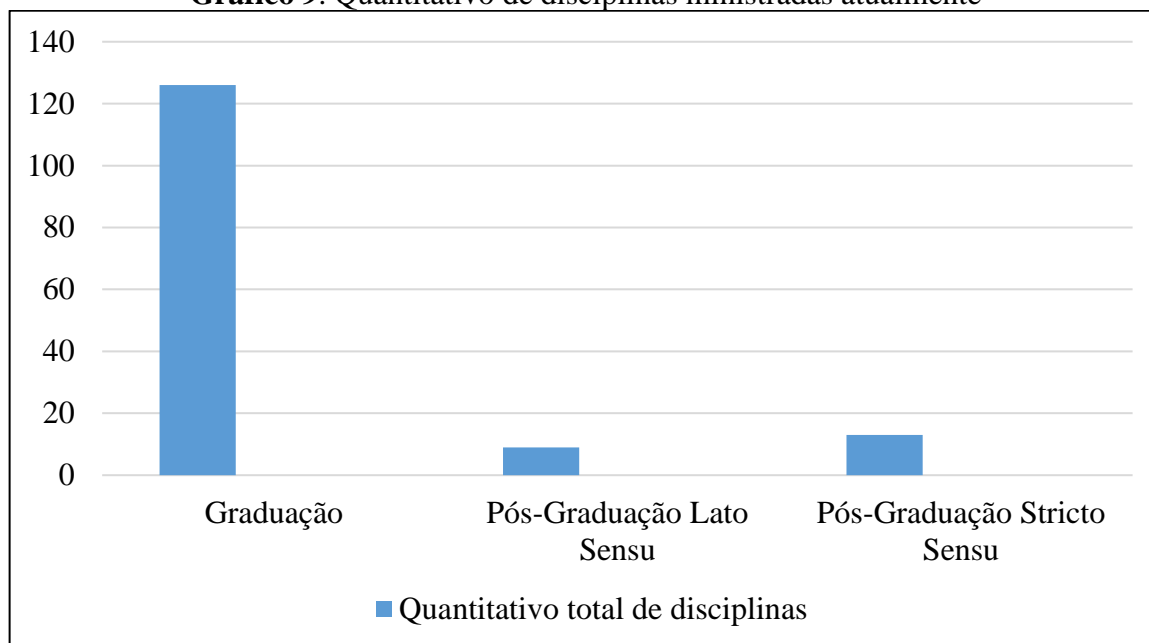
Em relação aos dados apresentados e, a partir da correlação das informações obtidas na pesquisa de campo, é possível notar que mais da metade dos sujeitos participantes do estudo em questão atuam no âmbito da Pós-Graduação na UNIFAP.

Assim sendo, levando em consideração que este percentual representa quase que o mesmo quantitativo de doutores participantes da pesquisa, consideramos que se tratam, portanto, de “jovens-doutores” (SILVA JÚNIOR, 2017), atuantes na Pós-graduação da UNIFAP e que exercem suas atividades e funções docentes com base nos determinantes apregoados pelas últimas políticas educacionais brasileira, consubstanciadas sob a ótica dos OI, e que vivenciam, em seus cotidiano de trabalho, atividades que favorecem o processo de intensificação por sobre o conjunto de condições precárias que se agregam ao seu trabalho (FERREIRA; SILVA JÚNIOR, 2016).

A partir das informações, dados e análises apresentadas, buscamos, também, verificar o quantitativo de disciplinas as quais o conjunto desses sujeitos ministram atualmente, assim como o número máximo de disciplinas as quais já chegaram a ministrar em um semestre acadêmico.

### **3.1.3 Quantidade de disciplinas ministradas atualmente, Número máximo de disciplinas ministradas**

Neste momento, buscamos demarcar o quantitativo de disciplinas ministradas atualmente pelos docentes participantes da referida pesquisa, que seja no âmbito da Graduação, ou Pós-Graduação *Lato Sensu* ou Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Destacamos que tais informações estão constantes nos gráficos de número nove (9) e dez (10).

**Gráfico 9.** Quantitativo de disciplinas ministradas atualmente

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

Com base nos dados constantes no gráfico 9, observamos que foram quantificadas disciplinas na Graduação cento e vinte e seis vezes (126), o que gera uma média de 2,25% por cento de disciplinas em quantidade máxima por semestre.

Na Pós-Graduação *Lato Sensu* o número total de disciplinas marcadas foi nove (9), e na Pós-Graduação *Stricto Sensu* o número total de disciplinas marcadas foi treze (13), sendo que o número máximo de disciplina, no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* destacado por um docente que participou da pesquisa foi três (3).

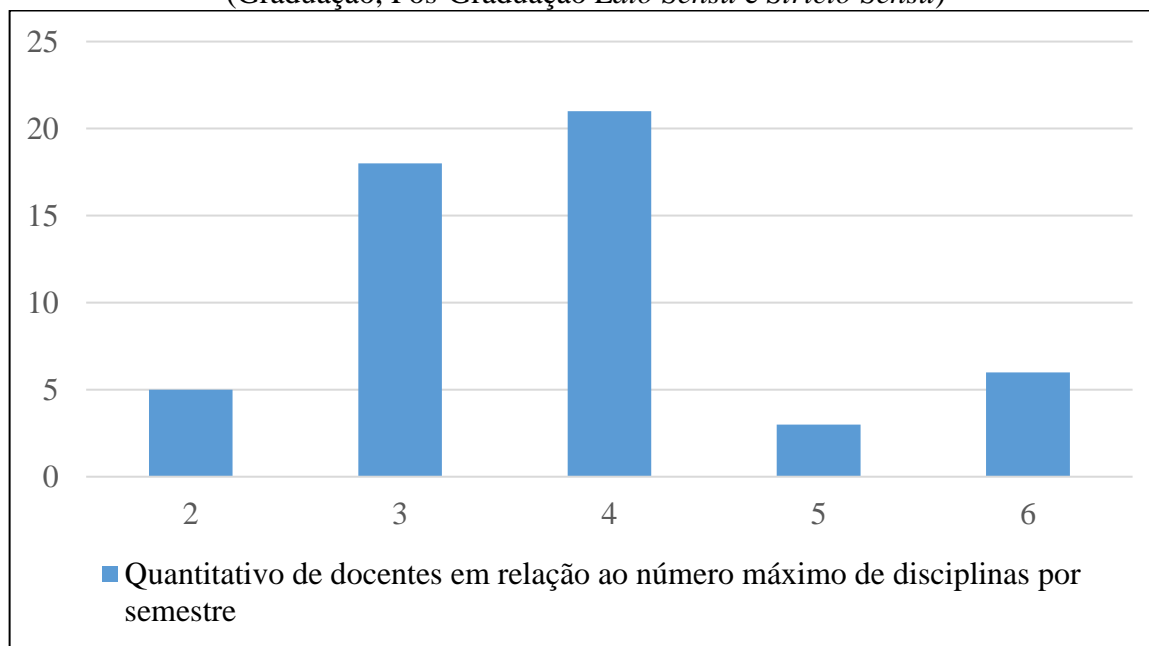
Em análise individual, observamos, a partir do conjunto de respostas, que o número máximo, ou seja, a maior incidência de disciplinas evidenciadas por um docente que participou da pesquisa foram quatro (4).

Nesse sentido, importante considerar que, em determinados momentos e colegiados, as disciplinas são iguais, às vezes, pela média alcançada, as duas (2) são diferentes, mas exigem tanto do professor no sentido do planejamento e organização para ministração das mesmas.

No entanto, há casos em que as disciplinas são diferentes e, levando em consideração algumas respostas de três (3) disciplinas e o número máximo respondido que é quatro (4), acreditamos que tal exigência laboral implica em maior dispêndio de tempo para o planejamento das aulas, o que acaba se transformando em sobrecarga de trabalho ao referido docente, conforme discutido em Ramos (2011), a qual especifica a emergência da noção de competências que se atrelam ao trabalho do professor na contemporaneidade.

O gráfico 10, abaixo, delimita o número máximo de disciplinas ministradas em um semestre, seja no âmbito da Graduação, Pós-Graduação *Lato Sensu* ou Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

**Gráfico 10.** Número máximo de disciplinas ministradas em um semestre (Graduação, Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

A partir dos dados presentes no gráfico 10, notamos que o número máximo de disciplinas ministradas em um semestre pelos docentes participantes da pesquisa foi, com maior destaque de marcações, de quatro (4) disciplinas, na qual vinte e um (21) docentes assinalaram como resposta.

Em segundo lugar ficou o quantitativo de três (3) disciplinas, na qual dezoito (18) docentes assinalaram. Em terceiro lugar foi demarcado seis (6) disciplinas, na qual seis (6) docentes assinalaram.

Em quarto lugar foi assinalado cinco (5) disciplinas, na qual cinco (5) docentes responderam. E, em quinto e último lugar, sinalizaram que o número máximo de disciplinas ministradas chegou a ser duas (2), na qual cinco (5) docentes responderam. Importante destacar que dois (2) docentes não opinaram nesta questão.

A partir desses dados apresentados, observamos que seis (6) docentes assinalaram que já chegaram a lecionar seis (6) disciplinas em um semestre. Implica em considerar que tal proporcionalidade intensificou o trabalho destes docentes no período a qual estiveram

ministrando tais disciplinas e o que nos leva a refletir sobre as implicações de tal processo estes docentes, na totalidade de suas vidas.

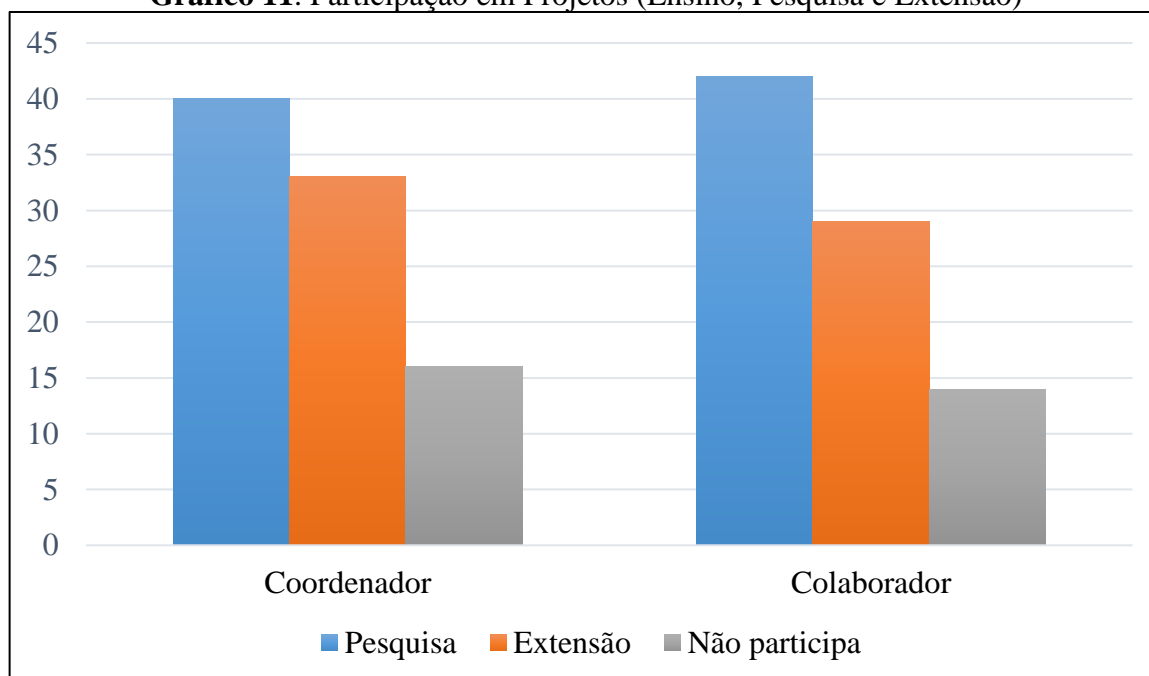
No que concerne aos dados apresentados, notamos que os números de disciplinas ministradas atualmente ou já ministradas anteriormente pelos docentes participantes, sinalizam um processo de mais trabalho, haja vista a distribuição acadêmica por disciplina e o número máximo de disciplinas as quais já foram ministradas em um semestre acadêmico, no caso, quatro disciplinas.

Objetivando dar continuidade nas caracterizações e análises, trataremos, a seguir, acerca da participante docente em projetos de pesquisa e extensão universitária, quer seja como coordenador ou colaborador.

### 3.1.4 Participação em Projetos como Coordenador e/ou Colaborador na Pesquisa e/ou Extensão

Em continuidade, com o objetivo de verificar a quantidade de vínculos à projetos de pesquisa e extensão dos referidos sujeitos da pesquisa, elucidamos tal informação a seguir.

**Gráfico 11.** Participação em Projetos (Ensino, Pesquisa e Extensão)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

A partir dos dados apresentados no gráfico 11, observamos que o quantitativo de docentes que participam como coordenador de projetos de pesquisa são quarenta (40) docentes,



o que representa setenta e dois por cento (72%), como coordenador de projetos de extensão são trinta e três (33) docentes, o que representa um percentual de cinquenta e oito (58%) do total, e o quantitativo de docentes que não participam como coordenador de projetos, quer seja de pesquisa ou extensão, somam quatorze docentes (14) ao total, o que representa vinte e cinco por cento (25%) do total de docentes participantes da pesquisa.

Nesse sentido, percebemos que a maioria dos docentes que participaram da pesquisa estão inseridos, de maneira concomitante ou não, como coordenadores de projetos de pesquisa e/ou extensão. Destacamos que quinze (15) docentes participam de dois (2) projetos de pesquisa como coordenador, o que representa vinte e sete por cento (27%) do total de participantes. Citamos, ainda, que treze (13) docentes participam de dois (2) projetos de extensão como coordenador, o que representa vinte e quatro por cento do total (24%) de sujeitos participantes.

Em relação aos docentes que participam como colaborador de projetos de pesquisa são quarenta e dois (42) docentes, o que representa setenta e cinco por cento (75%) e, como colaborador de projetos de extensão são vinte e nove (29) docentes, o que representa cinquenta e dois por cento (52%) do total. Assim sendo, destacamos, ainda, que dentre os números de participação em projetos, houve um docente que assinalou participar de sete (7) projetos de extensão.

Diante dos dados apresentados, notamos que setenta e dois por cento (72%) dos docentes participantes da pesquisa atuam como coordenador de projetos de pesquisa. Outros cinquenta e oito (58%) do total atuam como coordenador de projetos de extensão.

Em relação aos que participam como colaborador nos projetos de pesquisa, representam setenta e cinco por cento (75%) do total de participantes. Os que atuam como colaborador nos projetos de extensão representam cinquenta e dois por cento (52%) do conjunto total de docentes participantes.

O que leva a considerarmos a participação docente em diversas atividades no âmbito da UNIFAP, quer seja ensino, pesquisa ou extensão e sob diversos modos de atuação, no caso dos projetos de pesquisa e extensão, evidenciamos sob duas perspectivas, quer seja como colaborador, quer seja como coordenador.

Nessa perspectiva, acreditamos que este fato implica diretamente no acúmulo quantitativo de atividades desenvolvidas pelo conjunto de docentes participantes deste estudo.

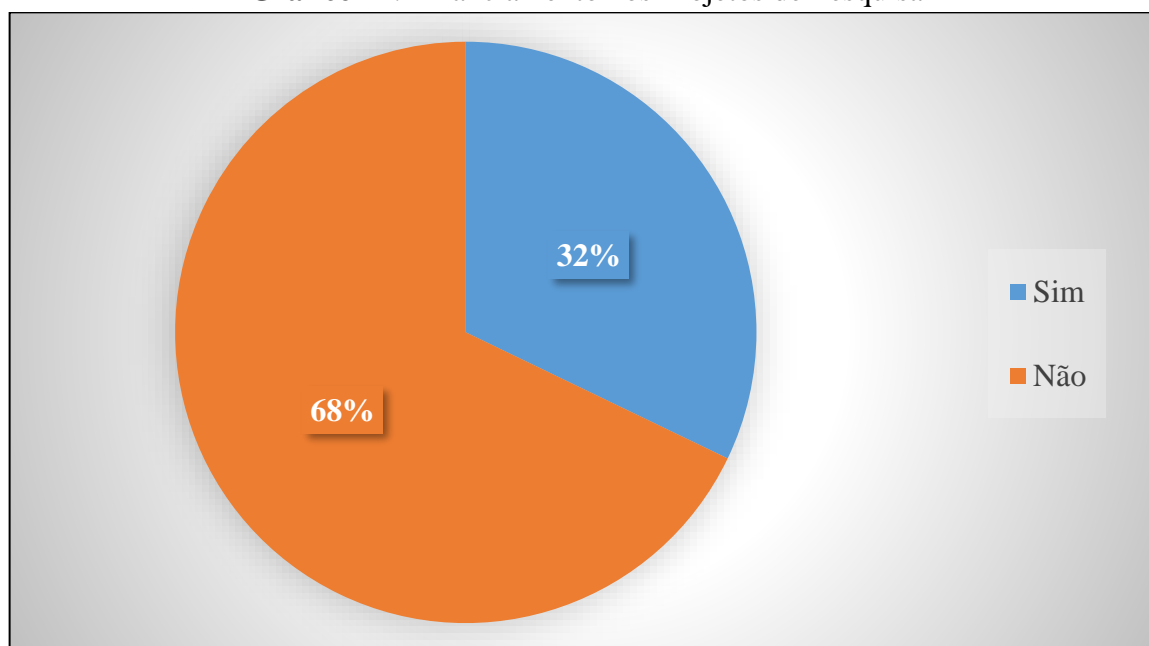
A seguir, trataremos, ainda, acerca dos projetos de pesquisa e extensão na UNIFAP, com foco para o financiamento institucional para os mesmos.

### 3.1.5 Financiamento nos Projetos de Pesquisa e/ou Extensão na UNIFAP

O gráfico 12, apresenta a relação entre a presença ou não de financiamento nos projetos de pesquisa na UNIFAP, aos quais os docentes anteriormente assinalaram participar. Importante destacar que a presença de condições objetivas para o desenvolvimento das atividades laborais que envolvem os projetos de pesquisa e extensão são estritamente necessárias, a fim de possibilitem a existência real/material de boas condições para o andamento dessas atividades. Implica considerarmos que a ausência de tais recursos também traz consequências negativas para o andamento das atividades.

Além disso, para a análise proposta, consideramos como importante o incentivo institucional no quesito financeiro, a fim de que a própria Universidade reconheça a necessidade, na atual conjuntura, de possibilitar a aplicação de recursos e insumos para o andamento qualitativo das atividades relacionadas, nesse caso, aos projetos de pesquisa e extensão, bem como para outras atividades que se relacionam a função social docente.

**Gráfico 12.** Financiamento nos Projetos de Pesquisa

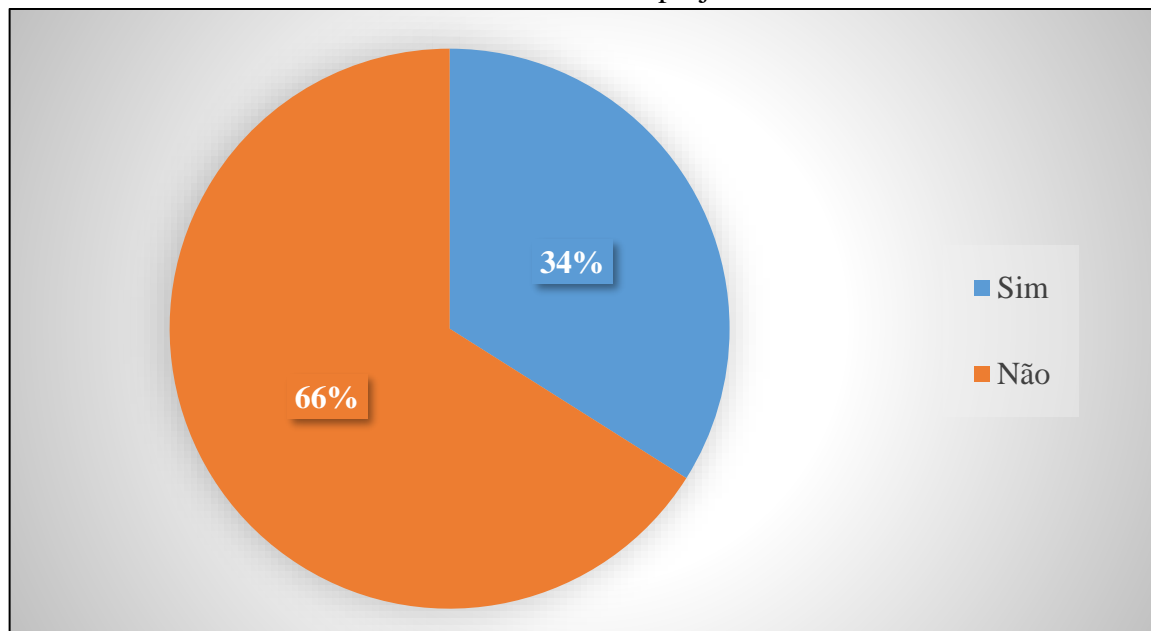


Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

A partir dos dados presentes no gráfico 12, notamos que o financiamento para os projetos de pesquisa na UNIFAP é baixo, de modo que trinta e dois por cento (32%) dos docentes assinalaram que já participaram ou participam de projetos de pesquisa com financiamento. Doutro modo, sessenta e oito por cento (68%) dos docentes sinalizaram não

contar com financiamento em seus projetos. o gráfico 13 trata do financiamento nos projetos de Extensão.

**Gráfico 13.** Financiamento nos projetos de Extensão



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

Assim sendo, a partir dos dados constantes no gráfico 13, é possível notar que trinta e quatro por cento (34%) dos docentes que participaram da pesquisa contam ou já contaram com financiamento nos projetos de Extensão.

Em contrapartida, sessenta e seis por cento (66%) dos docentes assinalaram que não receberam e nem recebem algum tipo de financiamento em seus projetos de Extensão. Tal fato implica em considerarmos na necessidade existencial de condições objetivas que são necessárias para o início, andamento e finalização das atividades relacionadas aos projetos de Extensão na UNIFAP.

Ademais, se compararmos o percentual com os projetos de Pesquisa, perceberemos que há uma baixa incidência – trinta e seis por cento (36%) para projetos de Pesquisa e trinta e quatro por cento (34%) para projetos de Extensão – quanto a oferta institucional no que tange a valores destinados a execução de projetos de Pesquisa e Extensão na UNIFAP.

Assim, consideramos que tal fato implica na materialização da tríade universitária, fundamentada no ensino, pesquisa e extensão, pois, se há pouco ou nenhum recurso, conforme evidenciados nos gráficos, a promoção de tais atividades ficam comprometidas ou quando realizadas se mostram de maneiras ruins ou mesmo precárias e com escassos recursos que possibilitem a execução de tais atividades com qualidade.

Neste processo, é possível notar a materialização de um processo que visa ressignificar a função social da universidade, a qual passa a ser concebida como instituição heterônoma (SGUISSARDI, 2009; MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006), na qual ela deixa de ser uma instituição social e passa a ser concebida como organização social, focalizada, muitas vezes, em apregoar relações que se vinculam as determinações da atual conjuntura do mundo do trabalho implantando, em certos casos, ações que se configuram sob a égide do “capitalismo acadêmico” (SANTOS, 2005; DAL ROSSO, 2008; FRIGOTTO, 2008; ALTVATER, 2017).

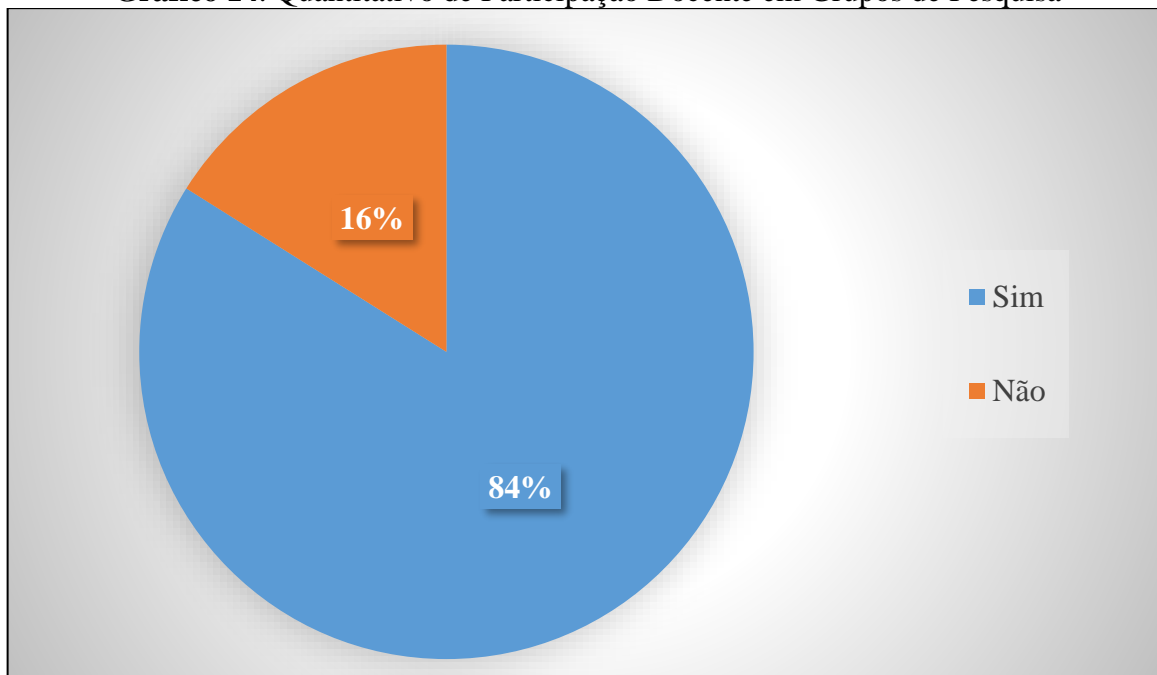
Fato este que, segundo o autor apresentado, remodela suas características e que age de modo a subtrair dos docentes toda a sua liberdade de pensamento, ensino e, nesse caso analisado, também da pesquisa. Sendo estes diretamente afetados por tal realidade.

Assim, na próxima subseção, tratamos da participação docente em grupo(s) de pesquisa, observando a quantidade e a função que cada um exerce no conjunto de tais atividades.

### 3.1.6 Participação em Grupo de Pesquisa: quantidade e função

Neste momento, buscamos evidenciar alguns dados que tratam acerca da participação em grupo de pesquisa, pelos docentes que participaram da pesquisa, de maneira a evidenciar a quantidade de participação nos grupos e a função a qual exercem nos mesmos. Nesse sentido, destacamos que o gráfico 14, apresenta a participação ou não em grupos de pesquisa. Citamos que as abordagens referentes aos gráficos 14 e 15 serão detalhadas a seguir.

**Gráfico 14.** Quantitativo de Participação Docente em Grupos de Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

Em relação aos dados constantes no gráfico 14 (acima), destacamos que oitenta e quatro por cento (84%) dos docentes participam de grupos de pesquisa, e que dezesseis por cento (16%) dos docentes que participaram desta pesquisa não estão participando de grupos de pesquisa na UNIFAP.

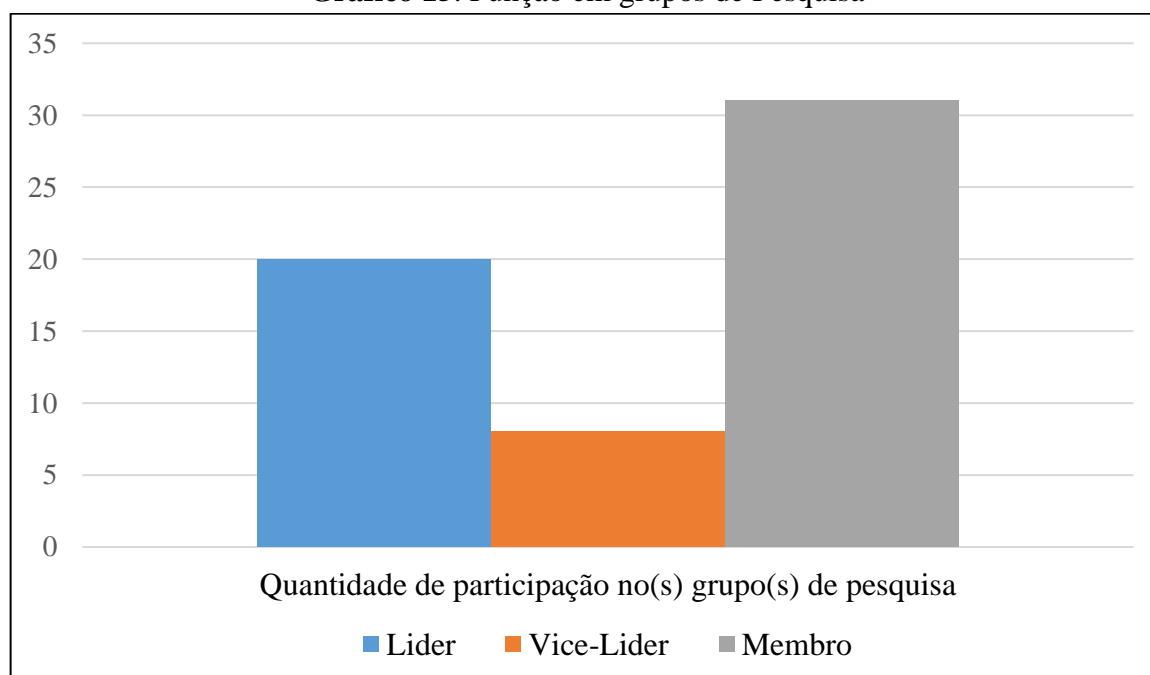
Observamos a partir destas informações, que existe um exponencial contingente de docentes que participam de grupos de pesquisas na UNIFAP, o que, de certo modo, implica de maneira favorável no processo de reflexão, análise, debates e discussões que envolvem as diversas áreas do saber e que se relacionam aos diversos Cursos e áreas de ensino existentes na UNIFAP.

Além disso, consideramos que as atividades relacionadas a materialização de projetos de Pesquisa e projetos de Extensão na UNIFAP, ocorram em condições ruins ou precárias, fato este ocasionado pelo pouco ou nenhum financiamento institucional direcionado a realização dessas atividades.

Dessa maneira, com o intuito de aprofundar os questionamentos sobre o componente de atividades as quais os docentes da UNIFAP participam, e objetivando descobrir algumas especificidades relacionadas a participação nos grupos de pesquisa, trataremos, a seguir, sobre alguns aspectos relacionados a função desses docentes nos grupos de pesquisa aos quais estes participam.

Destacamos que tais informações estão expressas nos gráficos 15 e 16.

**Gráfico 15. Função em grupos de Pesquisa**



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

Com base nos dados constantes no gráfico 15, é possível notar que vinte (20) docentes, contidos dentro do percentual de oitenta e quatro por cento (84%) que participam de grupo de pesquisa, exercem a função de “Líder” do grupo ou de um dos grupos a qual participa. Observamos, ainda, que oito (08) do conjunto desse total do percentual apresentado, exercem a função de “Vice-Líder” do grupo ou de um dos grupos a qual participa. Por fim, trinta e um (31) docentes responderam que executam a função de membro do grupo ou de um dos grupos a qual participa. Fato é que alguns docentes participam de mais de um grupo de pesquisa e as condições objetivas para suas participações, em âmbito universitário, se constituem de maneira ruim ou precarizada (BECHI, 2016; FARIAS; GUIMARÃES, 2013).

Assim sendo, a partir do conjunto de questões elucidadas nesta primeira parte desta investigação, notamos, com maior evidência, que os referidos sujeitos se tratam de Doutores em sua maioria e que grande parte deste atuam no âmbito da “Graduação”, bem como grande parte destes atuam em regime de “Dedicação Exclusiva” ou “40h”, conforme destacado anteriormente. Além disso, notamos que do conjunto de atividades as quais estes desenvolvem, grande parte destas estão configuradas por sobre a atual conjuntura de relações sociais que primam, de maneira intensa, por designar maiores funções e responsabilidades ao trabalhador. Trata-se de um processo que reflete os direcionamentos propostos pela organicidade econômica global e que visa configurar, cada vez mais, processos que objetivam abstrair a subjetividade do trabalhador e dá-lhe mais trabalho por sobre condições, muitas vezes, precarizadas, conforme observado no conjunto de respostas sinalizadas pelos docentes da UNIFAP que participaram da pesquisa (SANTOS, 2005; SANTOS, 2010, HARVEY, 2011; ANDRADE, 2013).

Objetivando dar continuidade ao processo de análise dos dados, buscaremos apresentar e refletir sobre a carga horária semanal de participação desses docentes em atividades de ensino, pesquisa, extensão, administrativas e sindicais – fatores estes que serão evidenciados em nossas próximas análises na referida pesquisa, elementos estes que serão evidenciados na próxima subseção.

### 3.2 CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO NA UNIFAP: FATORES PARA A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Esta subseção objetiva dar ênfase aos aspectos que tratam da carga horária semanal de participação desses docentes em atividades de ensino, pesquisa, extensão, administrativas e

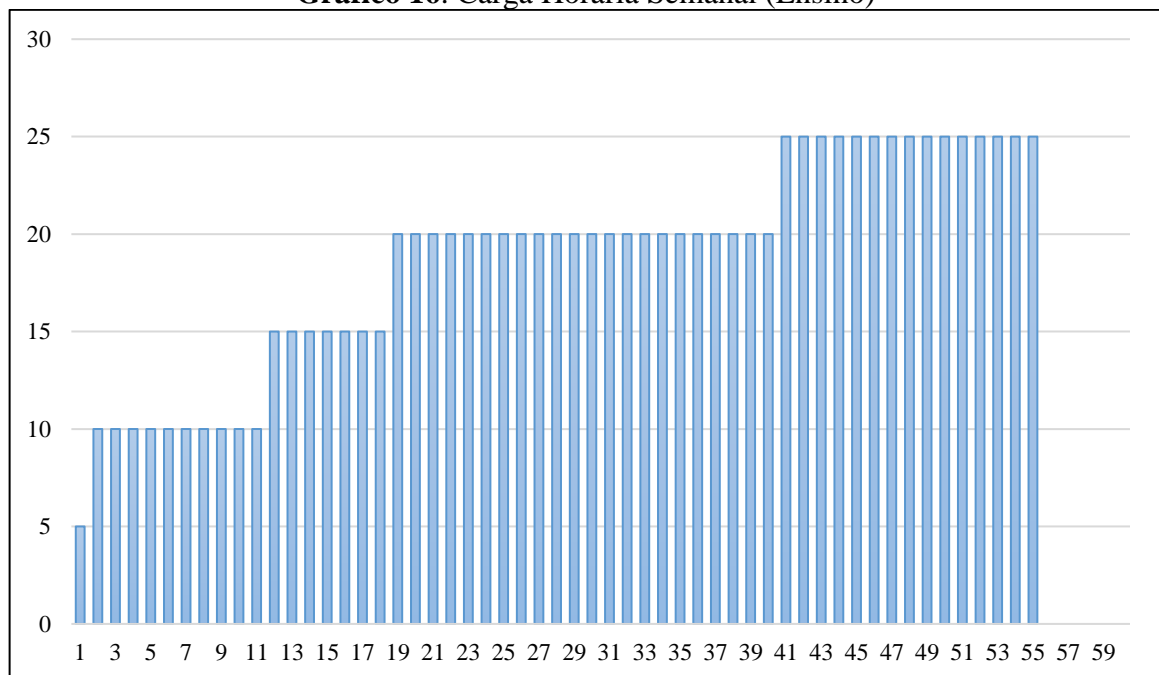
sindicais. Além disso, tratamos da possibilidade ou não de registros dessas atividades no Plano de atividades Individual Docente (PAID), assim como evidenciamos alguns dos motivos/razões que sustentam a ausência e/ou impossibilidade desse registro.

### 3.2.1 Carga horária semanal de atividades de Ensino

Em continuidade com as análises, objetivamos tratar, neste momento, acerca da representatividade de carga horária semanal dos docentes no que tange ao desenvolvimento de atividades de ensino. A análise se justifica por contemplar além do percentual quantitativo de carga horária, mas também as mediações e implicações que tratam do respectivo registro de tais atividades.

Assim sendo, o gráfico 16 busca apresentar alguns dados relativos à carga horária semanal relacionada ao Ensino que o conjunto de docentes participantes da pesquisa executam.

**Gráfico 16.** Carga Horária Semanal (Ensino)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

A partir das informações constantes no gráfico 16, é possível notar que um (1) docente respondeu atuar com carga horária de 0 a 5 horas semanais. Dez (10) docentes demarcaram que atuam de seis (6) a dez (10) horas semanais. Outros sete (7) docentes responderam atuar com carga horária entre onze (11) a quinze (15) horas semanais. Vinte e dois (22) docentes sinalizaram que atuam com carga horária entre dezesseis (16) a vinte (20) horas semanais.

Outros quinze (15) docentes responderam atuar com mais de vinte (20) horas semanais em suas atividades de ensino, o que representa vinte e sete por cento (27%) do contingente total de participantes. Citamos que um (1) docente não opinou/respondeu tal questionamento.

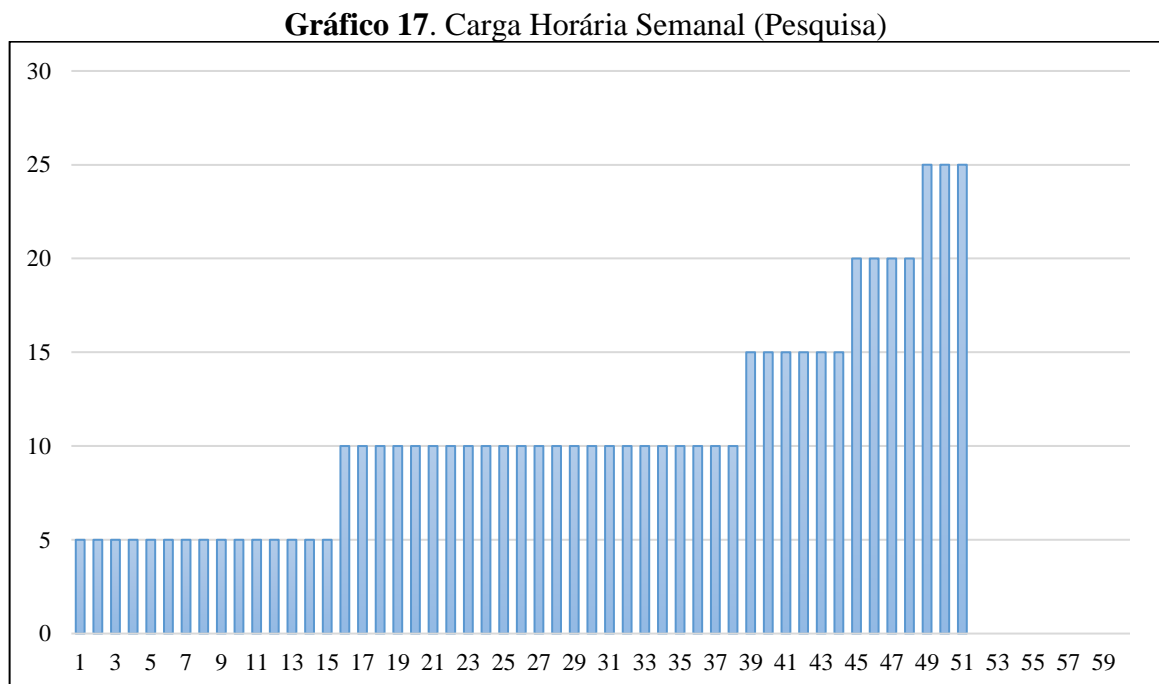
Diante dos dados apresentados, notamos que o quantitativo maior de docentes o que representa quarenta por cento (40%) evidenciou realizar uma carga horária entre dezesseis (16) a vinte (20) horas semanais. Nessa perspectiva, percebemos que o tempo dedicado ao ensino representou de dezesseis (16) a mais de vinte (20) horas semanais.

Quando questionados se preenchem essa carga horária em seus PAID, quarenta e dois (42) docentes responderam que “Sim”, o que representa setenta e sete por cento (77%) do total de participantes e outros onze docentes (11) responderam que “Não”, o que representa vinte por cento (20%) do total. Destacamos que dentre os cinquenta e cinco (55) docentes que opinaram, dois (2) não responderam.

A seguir, apresentamos alguns dados e análises acerca da carga horária semanal de atividades de pesquisa.

### 3.2.2 Carga horária semanal de atividades de Pesquisa

O gráfico 17, a seguir, busca apresentar alguns dados relativos à carga horária semanal relacionada a Pesquisa que o conjunto de docentes participantes da pesquisa realizam.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.



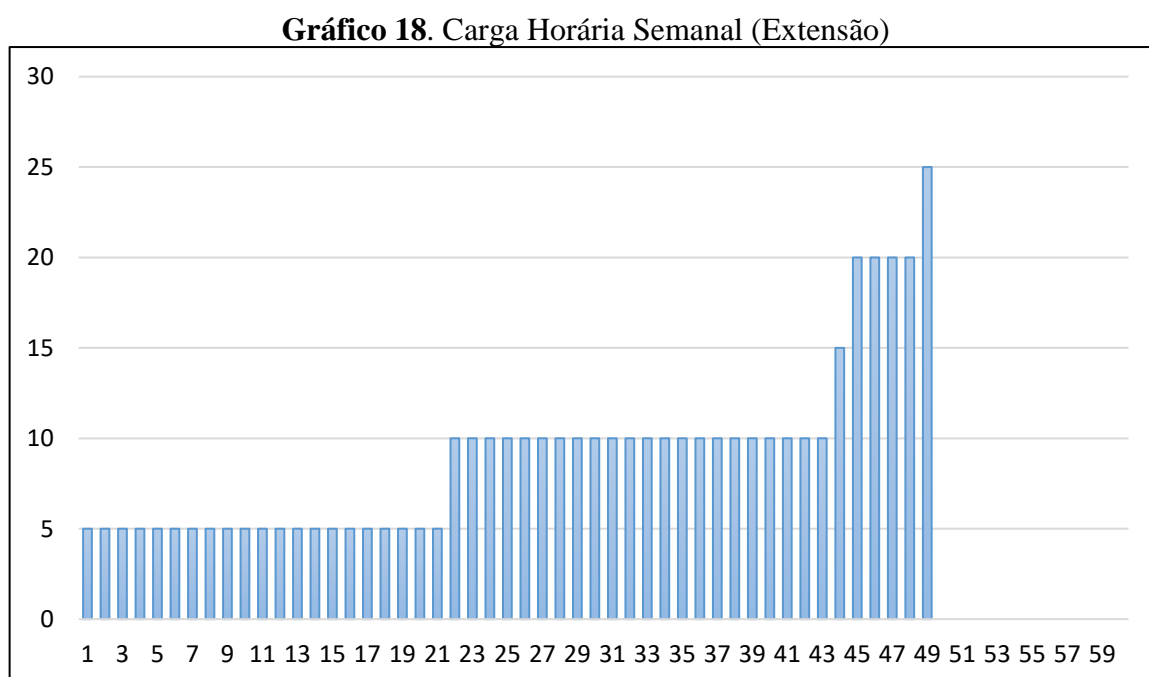
A partir dos dados citados, notamos que quinze (15) docentes responderam atuar com carga horária de zero (0) a cinco (5) horas semanais. Vinte e três (23) docentes atuam de seis (6) a dez (10) horas semanais. Outros seis (6) docentes atuam com carga horária entre onze (11) a quinze (15) horas semanais. Quatro (4) docentes atuam com carga horária entre dezesseis (16) a vinte (20) horas semanais. Outros três (3) docentes atuam com mais de vinte (20) horas semanais em suas atividades de pesquisa, totalizando a participação de cinquenta e um (51) docentes. Citamos que seis (6) docentes não responderam tal questionamento.

Assim, notamos que o quantitativo maior de docentes, no caso, vinte e três (23%) realizam uma carga horária entre seis (6) a dez (10) horas semanais. Percebemos, portanto, que o tempo maior dedicado a pesquisa representou o conjunto de zero 0 a 10 horas semanais.

Quando questionados se preenchem essa carga horária em seus PAID, trinta e dois (32) docentes responderam que “Sim” e outros doze (12) responderam que “Não”. Destacamos que dentre os cinquenta e um (51) docentes que opinaram, sete (7) não responderam tal questionamento. Apresentamos, a seguir, um gráfico com as análises que evidenciam a carga horária semanal relacionada as atividades de Extensão.

### 3.2.3 Carga horária semanal de atividades de Extensão

O gráfico 18, a seguir, apresenta alguns dados sobre a carga horária semanal relacionada às atividades de Extensão realizadas pelo conjunto de docentes que participaram da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

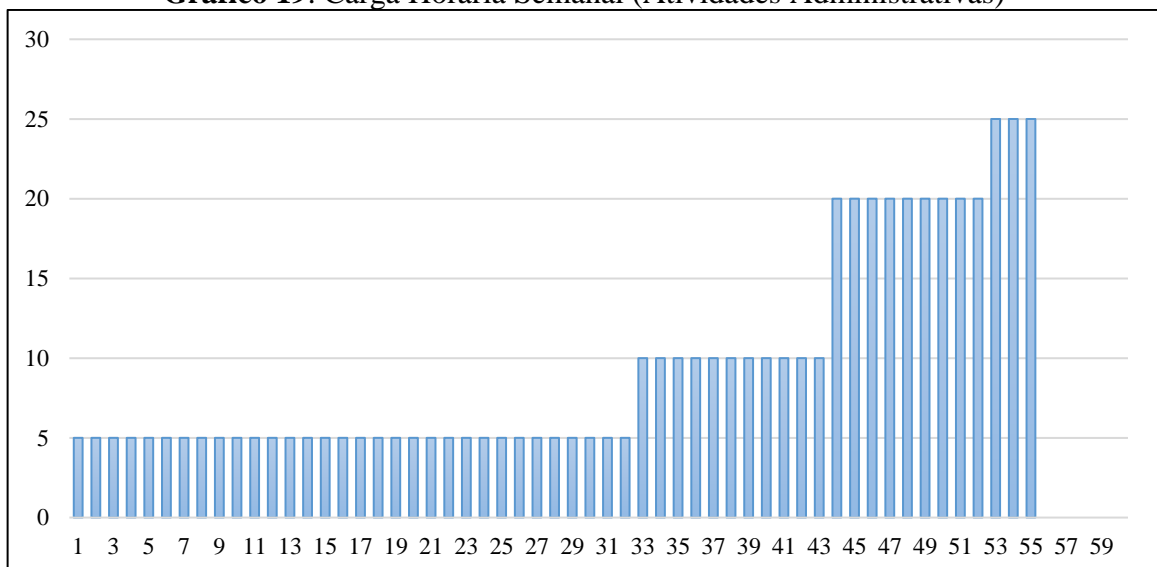
A partir dos dados citados, notamos que vinte e um (21) docentes responderam atuar com carga horária de zero (0) a cinco (5) horas semanais. Vinte e dois (22) docentes atuam de seis (6) a dez (10) horas semanais. Um (1) docente atua com carga horária entre onze (11) a quinze (15) horas semanais. Quatro (4) docentes atuam com carga horária entre dezesseis (16) a vinte (20) horas semanais. E, um (1) docente atua com mais de vinte (20) horas semanais em suas atividades de extensão, totalizando a participação de quarenta e nove (49) docentes. Citamos que sete (7) docentes não responderam. Assim, notamos que o quantitativo maior de docentes, no caso, quarenta e cinco (45%) realizam uma carga horária entre seis (6) a dez (10) horas semanais. Portanto, o tempo maior dedicado a pesquisa representou de zero 0 a 10 horas semanais, representando quarenta e três (43) docentes do total que respondeu esta questão.

Quando questionados se preenchem essa carga horária em seus PAID, vinte e nove (29) docentes responderam que “Sim”, o que representa sessenta e um por cento (61%) do total e outros doze (12) responderam que “Não”, o que representa vinte e cinco por cento (25%) do total. Destacamos que dentre os quarenta e nove (49) docentes que responderam, oito (8) docentes não responderam tal questionamento. Notamos que as demandas de atividades de ensino e extensão também contribuem para o processo de intensificação do trabalho na UNIFAP (DAL ROSSO, 2008; BECHI, 2016). Apresentamos, a seguir, um gráfico com as análises que evidenciam a carga horária semanal relacionada as atividades administrativas.

### 3.2.4 Carga horária semanal de atividades Administrativas

O gráfico 19 evidencia a carga horária semanal de atividades administrativas.

**Gráfico 19.** Carga Horária Semanal (Atividades Administrativas)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

A partir dos dados citados, notamos que trinta e dois (32) docentes responderam atuar com carga horária de zero (0) a cinco (5) horas semanais. Onze (11) docentes atuam de seis (6) a dez (10) horas semanais. Nenhum (0) docente atua com carga horária entre onze (11) a quinze (15) horas semanais. Nove (9) docentes atuam com carga horária entre dezesseis (16) a vinte (20) horas semanais. E, três (3) docentes atuam com mais de vinte (20) horas semanais em suas atividades administrativas, totalizando a participação de cinquenta e cinco (55) docentes. Citamos que dezesseis (16) docentes não responderam tal questionamento.

Assim, observamos que o quantitativo maior de docentes, no caso, setenta e nove por cento (79%) realizam uma carga horária entre zero (0) a dez (10) horas semanais. Percebemos, portanto, que o tempo maior dedicado a pesquisa representou de zero 0 a 10 horas semanais, representando quarenta e três (43) docentes do total que responderam esta questão. Quando questionados se preenchem essa carga horária em seus PAID, trinta e um (31) docentes responderam que “Sim” e outros oito (8) responderam que “Não”.

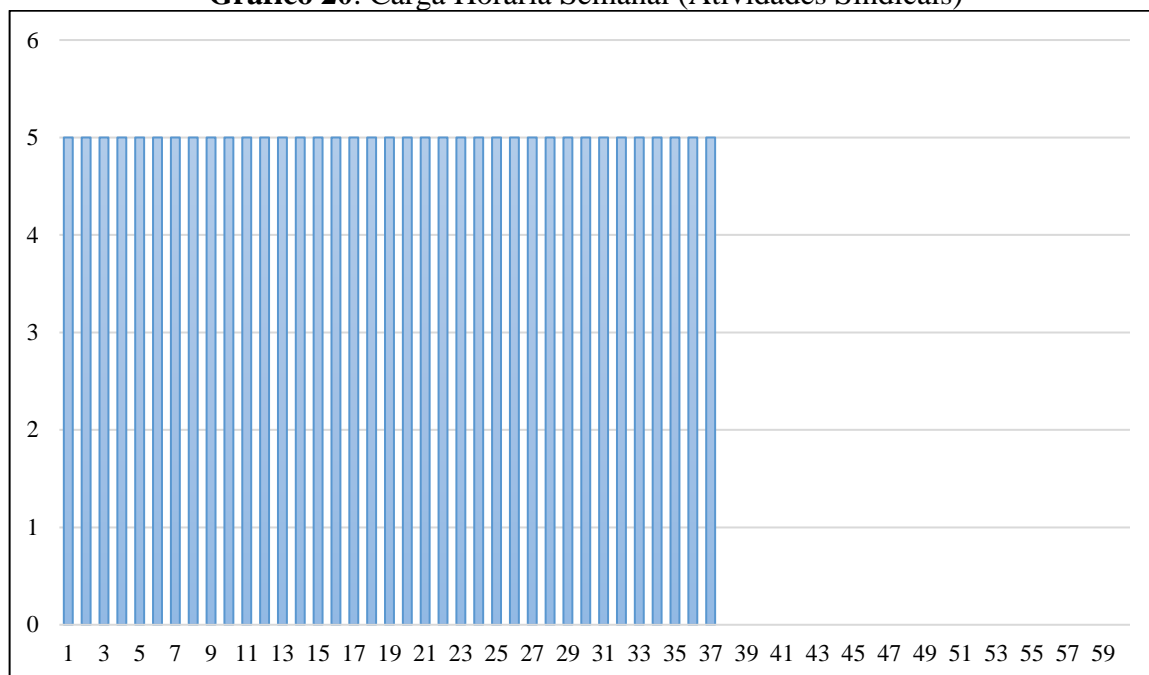
Destacamos que dentre os cinquenta e cinco (55) docentes que opinaram, dezesseis (16) docentes não responderam.

Dessa maneira, é possível notar que grande parte dos docentes que participaram da pesquisa realizam atividades administrativas e que estas se relacionam ao processo de mais trabalho ao conjunto de docentes que participaram da pesquisa (DAL ROSSO, 2008). Fato é que estas atividades se mostram como componentes específicos da resposta a qual o trabalhador deve proporcionar à sociedade, fundamentado em um discurso falacioso proposto pela “pedagogia das competências” (SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2000), a qual possibilita a materialização de certos *slogans*, utilizados âmbito da política educacional brasileira, na ação cotidiana desse trabalhador docente (SHIROMA; SANTOS, 2014).

Em continuidade, mostramos, a seguir, um gráfico com os dados que tratam da carga horária semanal de atividades sindicais.

### **3.2.5 Carga horária semanal de atividades Sindicais**

O gráfico 20 apresenta alguns dados sobre a carga horária semanal relacionada às atividades Sindicais realizadas pelo conjunto de docentes que participaram da pesquisa.

**Gráfico 20.** Carga Horária Semanal (Atividades Sindicais)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

A partir dos dados citados, notamos que apenas trinta e sete (37) docentes responderam tal questionamento, demarcando que atuam com carga horária de zero (0) a cinco (5) horas semanais nas atividades sindicais.

Destacamos que não ocorreram marcações de respostas nas demais opções de carga horária, no caso, de seis (6) a dez (10) horas, de onze (11) a quinze (15) horas, de dezesseis (16) a vinte (20) ou mais de vinte (20) horas.

Citamos que dezenove (19) docentes não responderam tal questionamento.

Quando questionados se preenchem essa carga horária em seus PAID, onze (11) docentes responderam que “Sim” e outros oito (8) responderam que “Não”. Destacamos que dentre os trinta e sete (37) docentes que opinaram, dezesseis (18) docentes não responderam.

Diante dos dados apresentados e das categorias de abordagens a qual tratamos, foi possível notar que há uma carga laborativa na UNIFAP que é expressiva em relação ao ensino e que alguns docentes, por extrapolarem o seu tempo destinado à tais atividades, acabam não conseguindo preenchê-las em seus PAID.

Além disso, percebemos também que há um quantitativo de docentes que não conseguem preencher seu quantitativo de horas, em seus PAID, relacionadas as atividades de Pesquisa, Extensão, atividades Administrativas e Sindicais. Fato que representa a materialização de um cumprimento de carga horária que extrapola o quantitativo máximo presentes em seus Planos de Atividades Individuais Docentes, implicando, ainda, em um

provável registro falacioso de tais atividades e que escondem de fato a realidade agregada ao tempo de labor que os referidos docentes executam sobre cada uma destas.

Desse modo, em vista desse processo de extrapolação de carga horária, concordamos que há um dispêndio de força energia fundamentado pelo processo de intensificação das atividades laborais, a qual é caracterizado como “a condição pela qual requer-se mais esforço físico, intelectual e emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados (produto) [...]” (DAL ROSSO, 2008, p. 42). Nessa perspectiva, concordamos que é real o processo de intensificação das atividades docentes na UNIFAP, conforme evidenciado pelo conjunto de respostas dos docentes da pesquisa.

A partir desse resultado, buscamos perceber de que modo tal processo se relaciona às condições objetivas de trabalho na UNIFAP, e também se existem mediações nesse processo que possam caracterizar outros, como a precarização do trabalho.

Dessa maneira, trataremos, na subseção a seguir, acerca das condições de trabalho docente na UNIFAP, com foco para: sala de aula, laboratórios de ensino, atividades de/em campo, atividades de estudos, planejamento e orientação acadêmica, participação em programas de ensino que geram remuneração extra ao docente, produção acadêmica nos últimos dois anos, participação anual em eventos científicos e financiamento institucional para a participação nestes eventos, no intuito de percebermos a relação dessas condições objetivas com o processo da intensificação e precarização do trabalho.

Ademais, citamos que o processo de resignificação do trabalho, fruto de um processo vinculado às demandas do modelo produtivo atual, é concebido nas atividades laborais desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa. No caso, os docentes da UNIFAP, expressam em suas repostas, íntimas aproximações com as pedagogias das competências (SAVIANI, 2008), e com as “novas” exigências produtivas – eficiência, eficácia, mais produtividade com menos recursos – que são resultado de uma política corporativista emanada pelos OI (MAUÉS, 2003; CORRAGIO, 2009) e com fundamentação social nas relações capitalistas de produção vinculadas ao mundo do trabalho na contemporaneidade (ANTUNES, 2006; 2013).

### 3.3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA UNIFAP: FATORES PARA A PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Esta subseção tem por objetivo discutir acerca das condições de trabalho docente na UNIFAP, com foco para os seguintes elementos: sala de aula, laboratórios de ensino, atividades de/em campo, atividades de estudos, planejamento e orientação acadêmica, participação em

programas de ensino que geram remuneração extra ao docente, produção acadêmica nos últimos dois anos, participação anual em eventos científicos e financiamento institucional para a participação nestes eventos.

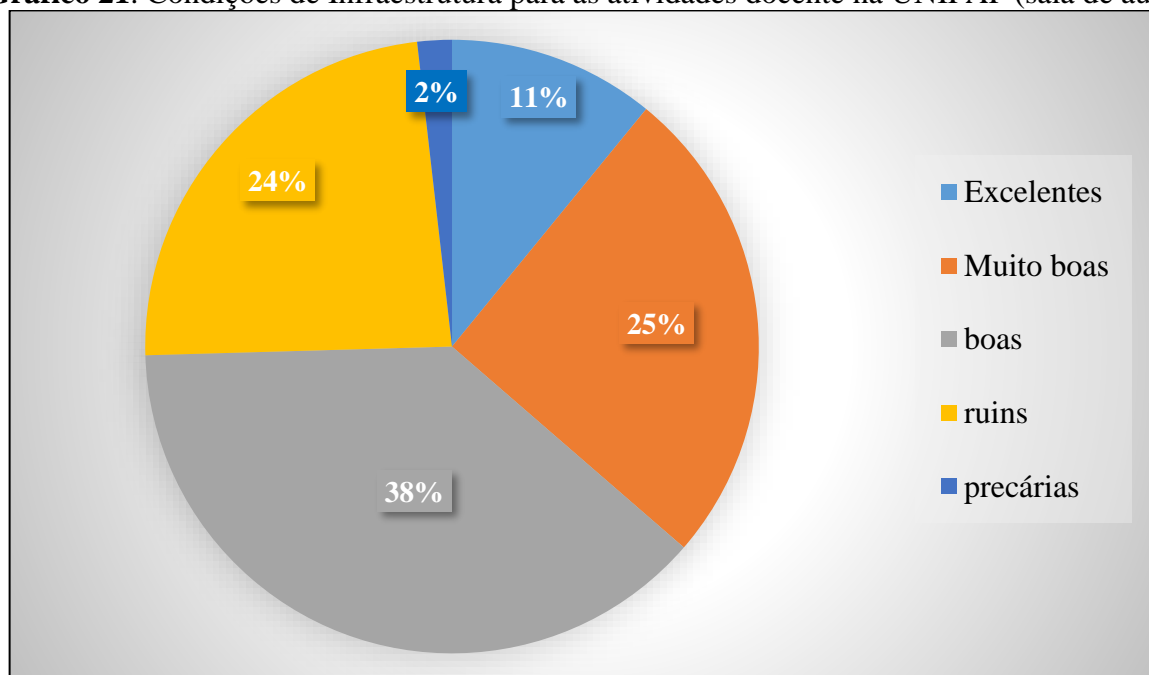
Tal análise objetiva perceber a relação desses condicionantes associados com o processo de intensificação e precarização do trabalho docente na UNIFAP, aos quais são fruto de um processo de Contrarreforma do Estado e de uma política educacional que visa a Expansão universitária, mas que, objetivamente, não possibilitou a materialização de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente nas universidades públicas do Brasil.

### 3.3.1 As condições de trabalho docente na UNIFAP em termos de: sala de aula, laboratórios de ensino, atividades de/em campo e atividades de estudo/planejamento/orientação

Neste momento, trataremos acerca das condições de trabalho docente na UNIFAP, com foco para os seguintes elementos: sala de aula, laboratórios de ensino, atividades de/em campo, atividades de estudos, planejamento e orientação acadêmica.

Sob esta perspectiva, destacamos que o gráfico 21 trata das condições de infraestrutura em termos de sala de aula na UNIFAP.

**Gráfico 21.** Condições de Infraestrutura para as atividades docente na UNIFAP (sala de aula)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

A partir dos dados constantes no gráfico 21, notamos que, em relação as condições de infraestrutura de sala de aula, onze por cento (11%) dos docentes consideraram como “excelentes”, vinte e cinco por cento (25%) considerou como “muito boas”, trinta e oito por cento (38%) considerou como “boas”, vinte e quatro por cento (24%) considerou como “ruins” e dois por cento (2%) considerou que as salas de aula coexistem de maneira “precária”.

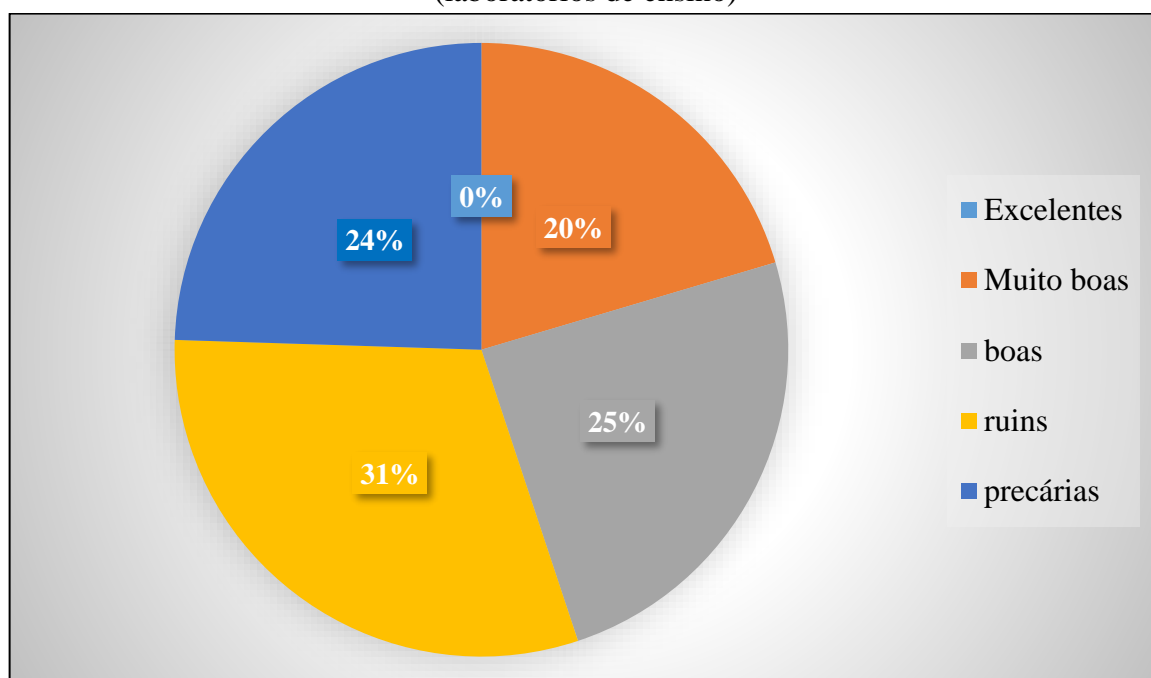
Nesse sentido, notamos que, em termos de sala de aula, a grande maioria dos docentes que participaram da pesquisa destacaram que estas são “boas” ou “muito boas”.

No entanto, vinte e seis por cento (26%) dos docentes participantes, no caso, um pouco mais de  $\frac{1}{4}$  (um quarto) destes considera as condições de infraestrutura das salas de aula “ruins ou precárias”. Considera-se que há, portanto, a materialização de um processo contraditório em tais respostas, de modo que uns consideram que as condições estruturais, em termos de sala, como “boas ou muito boas”, e outros consideram que estas são “ruins ou precárias”.

Além disso, destacamos a importância que as condições materiais representam para o bom andamento das atividades docentes, particularmente no quesito sala de aula, conforme abordado.

Em continuidade, o gráfico 22 visa tratar sobre as condições de infraestrutura para as atividades docente na UNIFAP, em termos de laboratórios de ensino.

**Gráfico 22.** Condições de Infraestrutura para as atividades docente na UNIFAP (laboratórios de ensino)



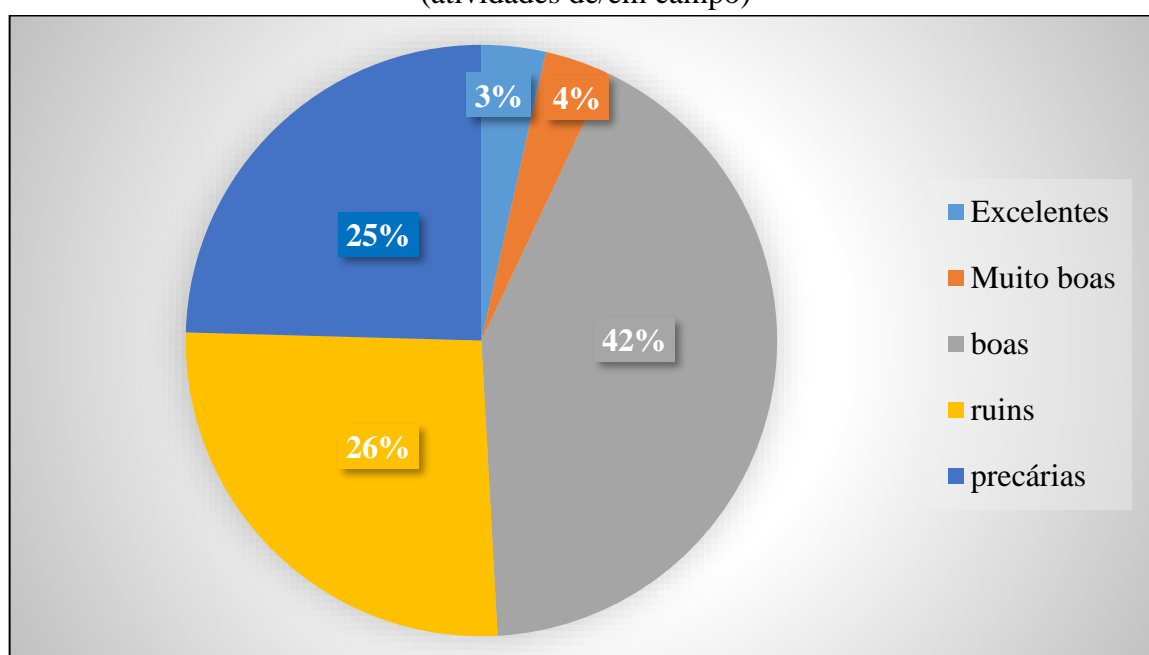
Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

A partir dos dados constantes no gráfico 22, notamos que, em termos de condições de infraestrutura nos laboratórios de ensino, não houve docente que as considerasse como “excelentes”. Em continuidade, vinte por cento (20%) dos docentes considerara como “muito boas”, vinte e cinco por cento (25%) considerou como “boas”, trinta e um por cento (31%) considerou como “ruis” e vinte e quatro por cento (24%) considerou que as condições de infraestrutura nos laboratórios de ensino são “precárias”.

Desse modo, notamos que, em relação as condições de infraestrutura nos laboratórios de ensino, na UNIFAP, cinquenta e cinco por cento (55%) dos docentes participantes da pesquisa sinalizaram que estas são “precárias”. Porém, outros quarenta e cinco por cento (45%) dos sujeitos participantes do estudo sinalizaram que estas condições são “boas ou muito boas”.

Sob esta perspectiva, consideramos que há a materialização do processo de precarização das condições conjunturais do trabalho relacionadas aos laboratórios de ensino na UNIFAP. Nessa perspectiva, torna-se importante destacar que um docente escreveu abaixo das opções das respostas que, para o seu Curso, os laboratórios de ensino são “inexistentes”. Fato este que contribui para a ausência de condições objetivas que propiciem o desenvolvimento das atividades de pesquisa ou mesmo aulas práticas para alguns Cursos na UNIFAP, contribuindo, ainda, para a precariedade das condições de trabalho relacionadas aos laboratórios de ensino na UNIFAP. Em continuidade com as análises, o gráfico 23, evidencia as condições de infraestrutura para as atividades docentes na UNIFAP, em termos que atividades de/em campo.

**Gráfico 23.** Condições de Infraestrutura para as atividades docente na UNIFAP (atividades de/em campo)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.



A partir dos dados constantes no gráfico 23, percebemos que em relação as condições de infraestrutura, em termos de atividades de/em campo, três por cento (3%) dos docentes consideraram como “excelentes”, quatro por cento (4%) considerou como “muito boas”, quarenta e dois por cento (42%) considerou como “boas”, vinte e seis por cento (26%) considerou como “ruins” e vinte e cinco por cento (25%) considerou que as condições de infraestrutura coexistem de maneira “precária” na UNIFAP.

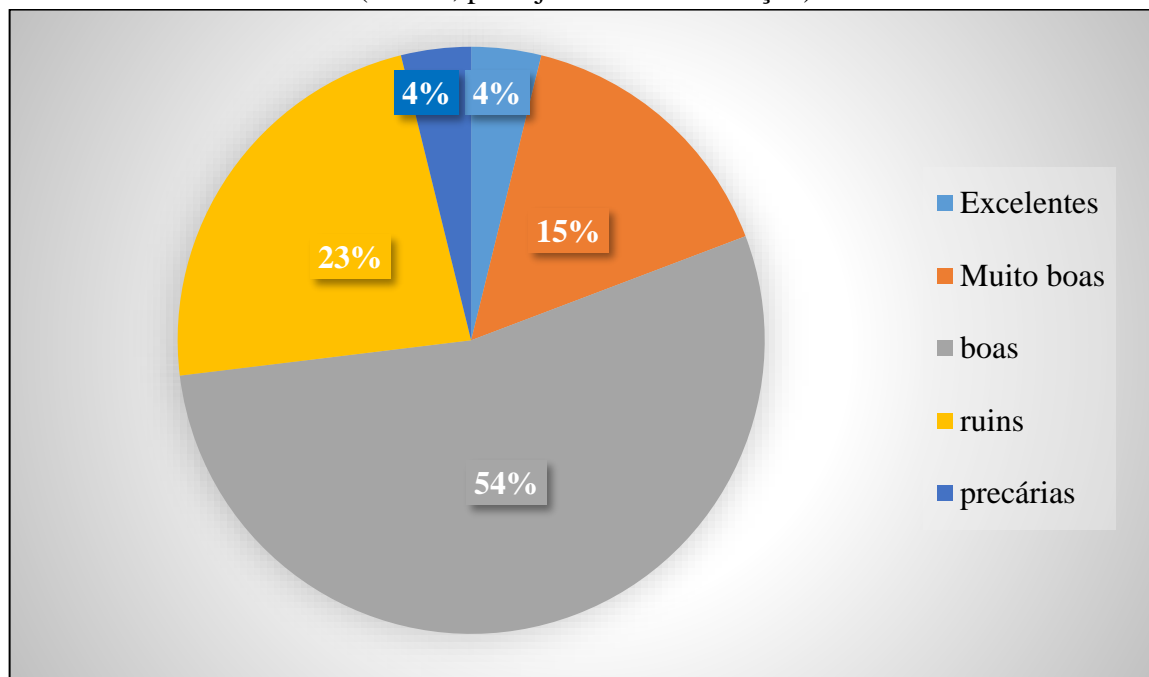
Dessa maneira, se somarmos o percentual em relação as condições “ruins” e “precárias” veremos que cinquenta e um (51%) por cento dos docentes que participaram da pesquisa optaram por tal questão. Enquanto que os demais sinalizaram “boas, muito boas ou excelentes”. Fato este que contribui para a contradição no conjunto de respostas apontadas pelos docentes.

Nessa perspectiva, evidenciamos que o processo de precarização do trabalho docente, segundo Farias e Guimarães (2011, p. 8), “[...] está também associada à desvalorização social do papel exercido por este trabalhador.” Importante destacar que esta perspectiva se fundamenta na lógica de ressignificação do trabalho, advindo do processo de reestruturação produtiva (ALVES, 2007), que desconfigurou a natureza social do trabalho, deixando de ser concebido como elemento essencial para a vida humana e, passando a se constituir como um elemento fundamental para o processo de reprodução do capital e extração da mais-valia, expropriando o trabalhador da relação íntima com o trabalho na atualidade. Assim, notamos algumas implicações que este problema acarreta para o conjunto de docentes que participaram da pesquisa e que atuam na UNIFAP (*campus Marco Zero*).

Sguissardi (2012, p. 14), acrescenta que tal processo se constitui nas “[...] condições degradadas de trabalho a que a maioria desses professores tem se submetido para sobreviver.” Assim sendo, com base na literatura apresentada e discutida nas seções anteriores, concordamos que é iminente a perpetuação e consolidação do processo de precarização das condições de trabalho em âmbito universitário no Brasil. Destacamos que tal processo, a partir das respostas dos docentes que participaram da pesquisa, também estão relacionadas as atividades de/em campo que são desenvolvidas na UNIFAP.

Assim sendo, objetivando dar continuidade nas discussões, o gráfico 24 visa apresentar as condições de infraestrutura para as atividades docente na UNIFAP, em termos de estudos, planejamento e orientação acadêmica. Importante destacar que tais elementos também são importantes para o andamento qualitativo das atividades desenvolvidas pelo conjunto de docentes da UNIFAP. A seguir, buscamos observar tal fato a partir das respostas dos sujeitos que participaram deste estudo.

**Gráfico 24.** Condições de Infraestrutura para as atividades docente na UNIFAP (estudo, planejamento e orientação)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

Com base nos dados constantes no gráfico 24, percebemos que em relação as condições de infraestrutura, em termos de atividades de estudos, planejamento e orientação acadêmica, quatro por cento (4%) dos docentes consideraram como “excelentes”, quinze por cento (15%) considerou como “muito boas”, cinquenta e quatro por cento (54%) considerou como “boas”, vinte e três por cento (23%) considerou como “ruins” e quatro por cento (4%) considerou que as condições de infraestrutura, em termos de estudos, planejamento e orientação acadêmica coexistem de maneira “precária” na UNIFAP.

Desse modo, podemos concluir que setenta e três por cento (73%) dos docentes que participaram da pesquisa consideram que as condições de infraestrutura, em termos de estudos, planejamento e orientação acadêmica coexistem de maneira “excelente, muito boa ou em boas condições”. Há, também, um percentual de docentes, no caso, vinte e sete por cento (27%), que consideram que tais condições ou são “ruins” ou são “precárias”. Importante destacar que tal número representa um pouco mais que  $\frac{1}{4}$  (um quarto) dos docentes que participaram da pesquisa.

Assim sendo, consideramos que as atividades docentes que envolvem estudos, planejamento e orientação acadêmica são significativamente importantes para a consolidação das atividades que se relacionam ao ensino em âmbito universitário. Ademais, é pertinente citar que, na UNIFAP, as respostas perpassaram por algumas disparidades, o que representa a

construção de posições diferenciadas frente as condições estruturais para o exercício do labor docente, além disso, evidencia processos históricos e contraditórios acerca da materialidade de uso dessas possíveis ferramentas/estruturas de ensino.

Por fim, diante do que foi apresentado, consideramos, a partir dos números evidenciados em relação as condições objetivas para o desenvolvimento das atividades nos laboratórios de ensino e às que se relacionam às atividades de campo, que é real a existência do processo de precarização do trabalho docente, por parte dos sujeitos que participaram da pesquisa e que exercem suas atividades docentes na UNIFAP.

Em termos do conjunto de perguntas evidenciadas nesta subseção, que tratou das condições de infraestrutura de sala de aula, laboratórios de ensino, atividades de/em campo, atividades de estudos, planejamento e orientação acadêmica, observamos que, diante da materialização das políticas de Contrarreforma do Estado brasileiro, que se fundamenta sob a ótica neoliberal e que estão diretamente relacionadas ao alcance dos objetivos mercadológicos, acreditamos que existe é iminente o processo de precarização das condições de trabalho docente na UNIFAP, fundamentado no conjunto de respostas as quais os docentes sinalizaram durante o preenchimento do questionário.

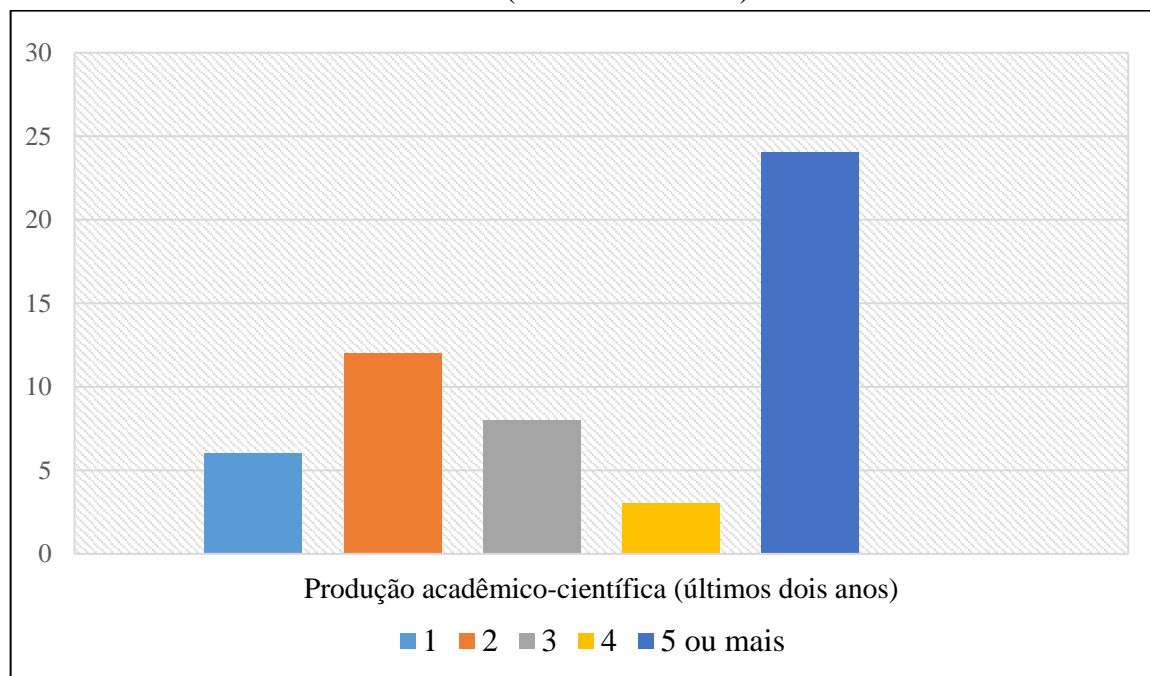
Além disso, consideramos que alguns dos novos cursos na UNIFAP vem constituindo sua existência com base nas prescrições da política educacional de Expansão da Educação Superior proposta pelo REUNI, o qual focalizou a expansão pelo viés quantitativo e não possibilitou a estruturação objetiva dos espaços acadêmicos para as atividades acadêmicas dos “novos cursos”, especialmente os de “Graduação”, conforme pesquisa em campo. Importante destacar que tal política educacional se fundamenta objetivamente no conjunto de “reformas” implementadas pelo Estado brasileiro e que, em essência, representam processos de “Contrarreforma” (COUTINHO, 2012), por sobre o conjunto das políticas públicas sociais desenvolvidas no Brasil, particularmente as que se direcionam para o campo da Educação Superior.

### **3.3.2 Produção acadêmico-científica: publicação de Artigos Científicos ou Capítulos de Livros (últimos dois anos)**

Em continuidade com as referidas análises, objetivamos tratar acerca do quantitativo de produção acadêmico-científica constituídas nos últimos dois anos pelos docentes que participaram da pesquisa, com enfoque para a publicação de Artigos Científicos ou Capítulos de livros.

Dessa maneira, o gráfico 25 objetiva tratar desses aspectos mencionados.

**Gráfico 25.** Quantitativo de produção acadêmico-científica Artigos Científicos ou Capítulo de livros (últimos dois anos)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

Com base nos dados constantes no gráfico 25, notamos que, nos últimos dois anos, vinte e quatro (24) docentes produziram cinco ou mais Artigos ou Capítulos de livro, doze (12) produziram dois (2), oito (8) produziram três (3), seis (6) produziram um (1), e três (3) docentes produziram quatro Artigos ou Capítulos de livro nos últimos dois anos.

Nessa perspectiva, podemos notar que quarenta e três por cento (43%) dos docentes participantes da pesquisa produzem bastante Artigos e/ou Capítulos de livro, mesmo em condições estruturais não tão propícias ou adequadas para a concretização de tal produção.

O que nos leva a refletir e a levantar os seguintes questionamentos: o conjunto total dessa produtividade é realizado somente em espaço acadêmico ou não?

E, nesse caso, para o conjunto desses quarenta e três por cento (43%) de docentes que sinalizaram produzir bastante, qual é o “melhor lugar” ou o lugar com condições mais propícias para a produção de tais “produtos” científicos?

Importante destacamos que tal lógica de produtividade está inserida sobre a base do produtivismo acadêmico (SILVA JÚNIOR, 2017; FERREIRA; SILVA JÚNIOR, 2016), o qual, obriga, de maneira objetiva e/ou subjetiva, que o docente produza cada vez mais, independentemente das condições objetivas que se relacionam a materialidade existencial dessa produção.

Nessa tangente de discussão, concordamos que o contexto atual, fundamentado no modelo de produção capitalista, e as relações econômicas atuais:

[...] tendem a orientar o trabalho docente pelo viés do produtivismo acadêmico. A eficiência individual do professor de nível superior e a sua produtividade são mensuradas a partir de indicadores de desempenho, com base em critérios de caráter meramente economicistas e mercantilistas. (BECHI, 2016, p. 8).

Assim, consideramos que o contexto atual, consubstanciado nas relações econômicas, sociais, políticas, educacionais, culturais estão, em maior ou menor instância, se fundamentam no modo de produção capitalista. Dessa maneira, acreditamos que o a lógica do produtivismo acadêmico não se constitui de maneira isolada do conjunto de relações e atividades as quais os docentes universitários realizam na atualidade. Ademais, consideramos que tal processo está intimamente relacionado aos indicadores quantitativos de desempenho aos quais os docentes, particularmente os que estão no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* devem constituir em termos objetivos e de manutenção no(s) Curso(s) do(s) Programa(s) a(os) qual(is) participa.

Nessa perspectiva, consideramos, conforme discutido nas seções anteriores, que o contexto econômico atual implica diretamente nas relações que se configuram em âmbito acadêmico, nesse caso, universitário, bem como atuam por sobre as políticas educacionais que se voltam as especificidades intrínsecas a Educação Superior.

Outro elemento que deve ser destacado nesse processo, trata-se do contingente de docentes que atuam no âmbito da Pós-Graduação e que participaram da referida pesquisa, no caso, cinquenta e sete por cento (57%), quer seja *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*.

Em relação aos que atuam nos Programas *Stricto Sensu*, no caso, vinte e seis por cento (26%) dos docentes participantes da pesquisa (conforme os dados presentes no gráfico 7), e que para a sua manutenção no(s) Programa(s) aos quais participa, necessitam atender e continuar atendendo alguns critérios avaliativos que se relacionam a permanência destes nos referidos Cursos de Mestrados e/ou Doutorado.

Assim sendo, é significativo refletir que dentre os fatores que se relacionam objetivamente a esta permanência, tratam-se de: produção e aceite de Artigos Científicos, Capítulos de livros, participação em eventos científicos, entre outros fatores que se associam diretamente na continuidade/permanência destes docentes nos referidos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Nesse caso, é importante destacarmos que a publicação de Artigos, na atual conjuntura, segue alguns direcionamentos e regras específicas para a sua concretização. No caso, um Artigo

enviado para uma Revista Científica não pode ser enviado ou estar sendo avaliada por outra Revista. Nesse caso, implica em esperar a resposta de um provável “aceite” ou “não” da referida produção acadêmica em questão. Fato é que tal espera, por vezes, demora bastante tempo, perdurando alguns meses em alguns casos e noutros chegando até demorar um ano ou mais de um ano. Por fim, concordamos que, dentre o conjunto de docentes que responderam tal questionamento, coexiste a materialização do processo de produção acadêmica em grande quantidade na UNIFAP, ou seja, a lógica perpetrada pelo produtivismo acadêmico é fundamentalmente existencial na UNIFAP (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Intrínseco a este processo e a partir dos dados apresentados e anteriormente discutidos, notamos que as condições objetivas que são propícias para a realização destas produções são, em alguns casos, “ruins” ou mesmo “precárias”. O que, conseqüentemente, sinaliza, de maneira hipotética, que o docente pode estar levando mais trabalho para casa, nesse caso, relacionado a produção de Artigos ou Capítulos de livro.

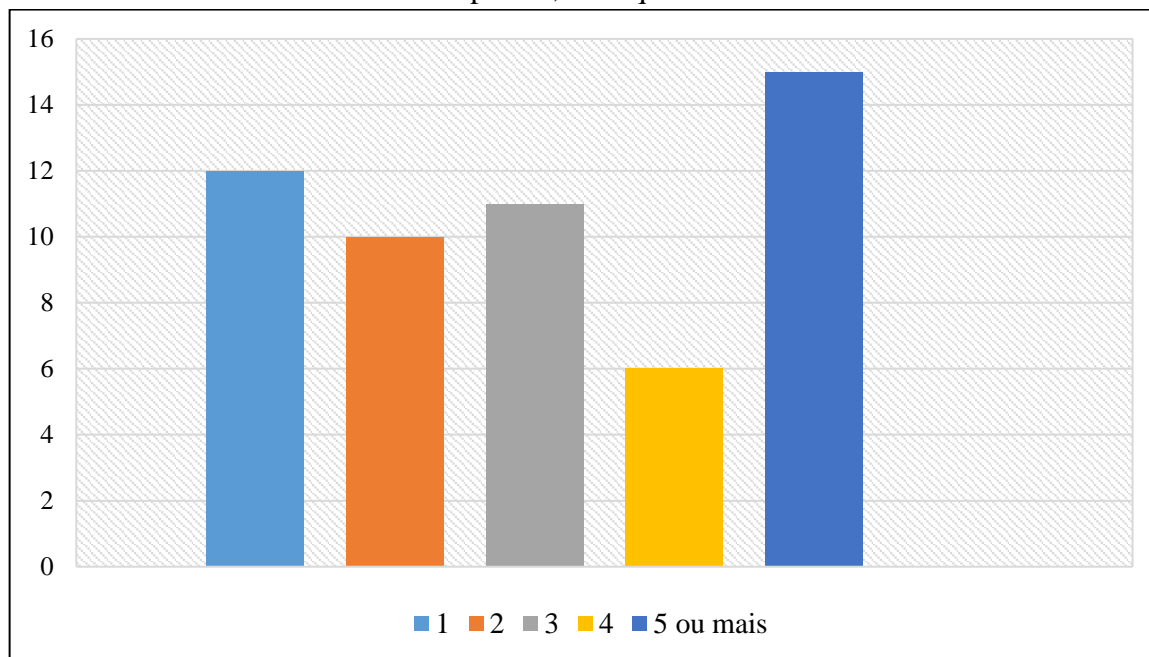
Em continuidade com a apresentação dos dados e suas devidas inferências, objetivamos apresentar e discutir, a seguir, acerca da participação docente em Eventos Científicos, no caso, em Encontros, Seminários, Congressos, Simpósios, Colóquios, entre outros, durante o recorte temporal de um ano.

### **3.3.3 Participação, por ano, em Eventos Científicos (Encontros, Seminários, Congressos, Simpósios, Colóquios etc.)**

Em continuidade com as discussões e análises do conjunto de respostas dos docentes da UNIFAP que participaram da pesquisa, objetivamos tratar da Participação Docente em Encontros, Seminários, Congressos, Simpósios, Colóquios, por ano. Destacamos que tal participação é importante por possibilitar trocas de experiências e de saber por sobre diferentes perspectivas e realidades, o que agrega no desenvolvimento do pensamento científico e se coaduna com o exercício laboral docente voltado particularmente ao ensino, por permitir processos de abstrações e que possibilitam reflexões, construções e desconstruções de ideias e pensamentos.

Sob esta perspectiva, sinalizamos que o Gráfico 26 trata da Participação Docente em Encontros, Seminários, Congressos, Simpósios, Colóquios, realizados por ano pelo conjunto de docentes que participaram da pesquisa.

**Gráfico 26.** Participação Docente, por ano, em Encontros, Seminários, Congressos, Simpósios, Colóquios etc.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

Com base nos dados constantes no gráfico 26, é possível observar que doze (12) docentes sinalizaram que participam de um (1) evento científico por ano. Dez (10) docentes marcaram que participam de dois (2) eventos científicos por ano. Onze (11) docentes sinalizaram que participam de três (3) eventos científicos por ano. Seis (6) docentes marcaram que participam de quatro (4) eventos científicos por ano. E, quinze (15) docentes apontaram que participam de cinco (5) ou mais eventos científicos por ano. Nesse caso, a partir dos números apresentado, notamos que o maior quantitativo de docentes, no caso, quinze (15) participam de cinco (5) ou mais eventos por ano. Se levarmos em consideração a participação em três (3), quatro (4) e cinco (5) ou mais, observaremos que o número de docentes que compõem este conjunto, são trinta e dois (32) docentes, o que representa sessenta e cinco por cento (65%) dos docentes que assinalaram tal questão. Destacamos que dois (2) docentes não responderam tal questão.

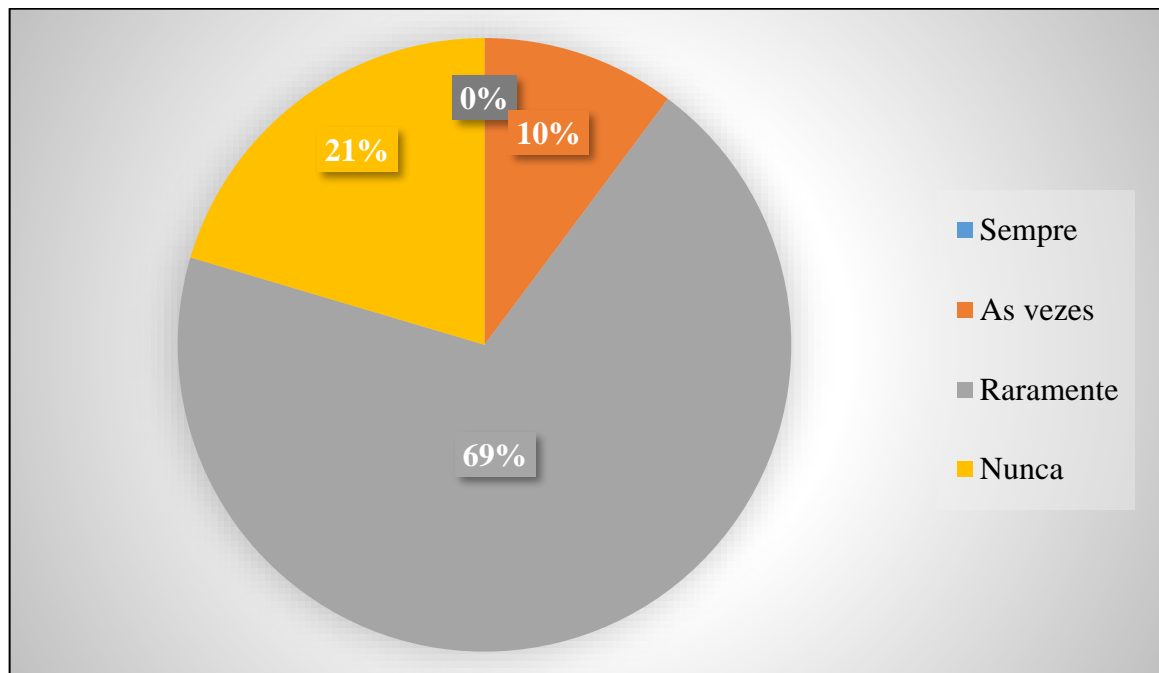
Assim sendo, podemos concluir que grande parte dos docentes que responderam a esta questão, participam de três (3) ou mais eventos científicos por ano. No entanto, é importante considerarmos que para a participação nos referidos eventos, existe a necessidade de condições objetivas relacionadas, nesse caso, ao valor econômico para aquisição de passagens, estadia em hotel, alimentação, aquisição ou não de livros, deslocamento, entre outros fatores que podem emergir.

Nesse caso, considerando o quanto é importante a participação docente nesses eventos científicos, buscamos evidenciar, através de um questionamento, se há ou já ocorreu algum tipo de financiamento institucional, por parte da UNIFAP, que propicie condições objetivas, no caso, especialmente econômicas para a ida e vinda nesses eventos acadêmicos aos quais os docentes responderam participar e que, conforme destacamos, são importante para o conjunto de atividades desenvolvidas pelos docentes e que se relacionam ao ensino, em especial.

### 3.3.4 Frequência de financiamento Institucional para a participação em Eventos Científicos

Em continuidade, o gráfico 27 objetiva tratar se há ou já ocorreu algum tipo de financiamento institucional, por parte da UNIFAP, que propicie condições econômicas para a participação docente em eventos científicos.

**Gráfico 27.** Frequência de financiamento institucional para participação em eventos científicos



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

A partir do conjunto de respostas presentes no gráfico 27, é possível notar que nenhum docente sinalizou/marcou a opção que se refere que “sempre” recebem algum tipo de financiamento para a participação em eventos científicos. Dentre as respostas sinalizadas, observamos que dez por cento (10%) recebem “as vezes” algum tipo de financiamento para a



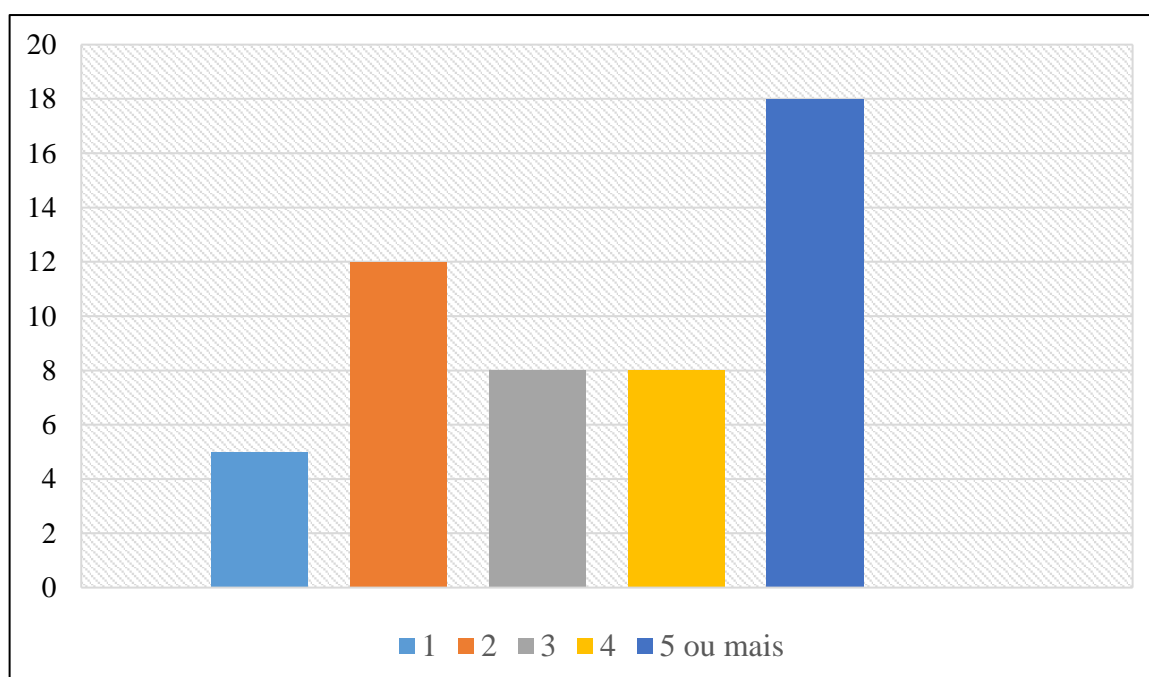
participação em eventos científicos. Sessenta e nove por cento (69%) marcou que “raramente” recebem algum tipo de financiamento para a participação em eventos científicos. Vinte e um por cento (21%) sinalizou que “nunca” receberam algum tipo de financiamento para a participação em eventos científicos. Portanto, notamos que a frequência de financiamento institucional para participação em eventos científicos, na UNIFAP, ocorre de modo muito incipiente e ou mesmo é inexistente para parte dos docentes aos quais participaram deste estudo.

Implica considerarmos que, de certo, a UNIFAP, em algum momento, proporciona algum tipo de financiamento para a participação dos docentes em eventos científicos. Destacamos que tal constatação se fundamenta no conjunto de respostas dos docentes que sinalizaram que “raramente” recebem algum tipo de financiamento para a participação em eventos científicos. Assim, é importante refletir sobre as condições objetivas necessárias para a participação nesses eventos, nesse caso, particularmente no financiamento institucional que raramente acontece.

### 3.3.5 Média de orientação acadêmica por ano (TCC, Dissertações e Teses)

Nesta subseção buscamos analisar a Média quantitativa de orientação de TCC, Dissertações e Teses, que os docentes exercem por ano na UNIFAP. Destacamos que o gráfico 28 trata dessas questões.

**Gráfico 28.** Média de orientação acadêmica por ano (TCC, Dissertações e Teses)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

Com base nos dados constantes no gráfico 28, é possível notar que dezoito (18) docentes sinalizaram que a média de orientação acadêmica é de cinco (5) ou mais alunos.

Seguidamente, doze (12) docentes marcaram que orientam, em média, dois (2) alunos. Oito (8) docentes sinalizaram que orientam, em média, quatro (4) alunos.

Outros oito (8) docentes marcaram que orientam, em média, três (3) alunos e cinco (5) docentes sinalizaram que orientam, em média, um (1) aluno por ano.

Assim, percebemos que a média de orientação anual com mais sinalizaram foram cinco (5) alunos por aluno, o que dá o equivalente de dois (2) a três (3) por semestre.

Destacamos que cinco (5) docentes não responderam tal questionamento.

Ademais, observamos que a média de orientação acadêmica representou um número significativo na UNIFAP, pois se consideramos a média de 5, 4 ou 3 alunos por ano, observamos que trinta e quatro (34) docentes sinalizaram tal quantidade, o que, com base na literatura a qual discutirmos o processo de trabalho na atualidade, consideramos a materialização do processo de “mais trabalho” ao docente associado à condições não tão boas para a prática de orientação, conforme evidenciado anteriormente.

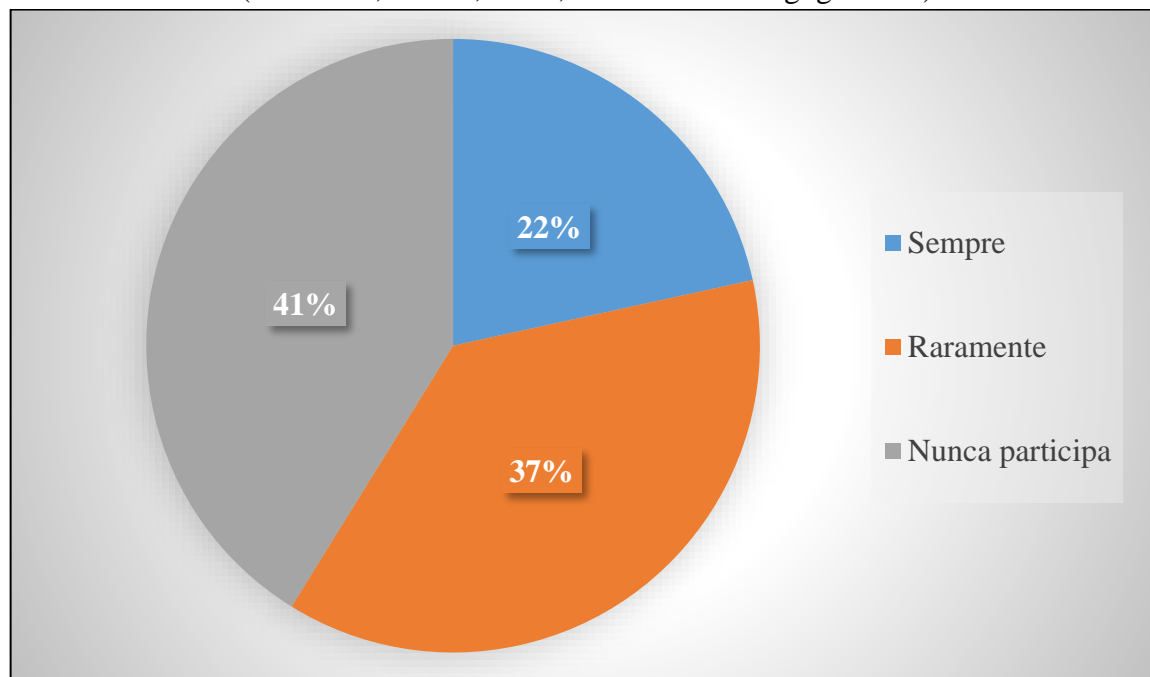
Destacamos, ainda, como importante refletir sobre as condições objetivas e estruturais que se relacionam a prática de orientação acadêmica, dada a consolidação do processo de precarização e intensificação do trabalho docente na UNIFAP, por parte da grande maioria dos sujeitos participantes da pesquisa.

### **3.3.6 Participação em Programas/atividades de complementação de renda**

Em continuidade com as discussões e análises, o gráfico 29, visa tratar da participação docente em Programas/atividades de convênio institucional, como: PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica, entre outros que proporcionam algum tipo de acréscimo financeiro.

Tal análise justifica-se por proporcionar um entendimento acerca de que se os docentes da UNIFAP, participantes da pesquisa, tem alguma necessidade subjetiva ou objetiva em participar dos referidos programas/atividades.

**Gráfico 29.** Participação em Programas/atividades de convênio institucional (PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica etc.)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa de campo.

A partir dos dados apresentados no gráfico 29, observamos que vinte e dois por cento (22%) dos docentes que responderam, sinalizaram que “sempre” participam de programas ou atividades de convênio institucional que agregam algum tipo de acréscimo financeiro. Outros trinta e sete por cento (37%) responderam que “raramente” participam desses programas ou atividades. Por fim, quarenta e um por cento (41%) dos docentes que responderam tal questionamento, sinalizaram que “nunca” participam dessas atividades ou programas.

Nesse sentido, é importante destacar que há um percentual significativo de docentes que já participaram ou participam de alguma atividade/programa que possibilita acréscimo em sua renda, nesse caso, cinquenta e nove por cento (59%) dos que responderam. Dessa maneira, com base no percentual apresentado, torna-se significante refletir sobre as implicações desse processo para um conjunto de docentes aos quais estão sob a base de reprodução do produtivismo acadêmico e que apresentam um quantitativo significativo de estudantes para orientar, assim como estão, em sua maioria vinculados à Programas de Pós-Graduação, e que, nesse caso, assumem mais uma responsabilidade laboral que, em determinadas situações, implicam diretamente nas condições, físicas, emocionais, psicológicas e subjetivas destes docentes que participam desses processos perversos e que estão fundamentados na lógica de um sociedade mais produtiva e que exige, cada vez mais trabalho (DAL ROSSO, 2008; SILVA JÚNIOR, 2017, GUIMARÃES, 2014).

Sob esta perspectiva e com base no conjunto de respostas sinalizadas pelos docentes participantes da pesquisa, percebemos que as determinações político-econômicas do capital (HARVEY, 2003; 2011; ALVES, 2007; ANTUNES; PINTO, 2017), fundamentadas na lógica de intensificação e precarização do trabalho na contemporaneidade são concretamente evidentes no âmbito da Educação Superior e, de certo modo, por sobre conjuntura educacional da atualidade, refletindo ações que expressam as idealizações de tal contexto, quer seja em maior ou menor grau de atuação.

Além disso, é importante destacar que a UNIFAP acompanhou as determinações da política educacional proposta pelo REUNI (BRASIL, 2007), implantando novos Cursos no bojo da Graduação e Pós-Graduação. No entanto, é necessário destacar que apesar desse processo de Expansão que ocorreu nos últimos anos, fundamentados por tal política, a qual proporcionou a implantação de novos Cursos de diferentes níveis de ensino, as respostas dos docentes participantes deste estudo sinalizam que o processo de intensificação (pelo elevado número de alunos) e a precarização (pela ausência de condições objetivas como laboratórios de ensino, estrutura física para orientação, estrutura para atividades de campo) das condições de trabalhos dos docentes/sujeitos participantes da pesquisa é existente no trato universitário da UNIFAP (MAUÉS, 2010; MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015).

Desse modo, diante desses processos perversos que implicam no trabalho docente universitário na atualidade, é significativo citar que, nesse contexto,

A prática universitária pode significar formas de efetiva materialização das políticas oficiais para a educação superior pública, por um lado, via redução de financiamento, estrangulamentos da carreira docente, medidas de restrição do quadro docente, achatamento salarial, sobrecarga de trabalho, pressões por aumento da produção científica; por outro, via estímulos e facilidades para prestação de serviços extra-regime de trabalho, visando complementações salariais, relaxamento da dedicação exclusiva, etc. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 19).

Sob esta perspectiva de pensamento, que fundamenta a materialização dos processos evidenciados de intensificação e precarização do trabalho docente no âmbito universitário, conforme já discutido nas seções anteriores.

Em continuidade, buscamos evidenciar, a seguir, o conjunto de mediações que se associam ao trabalho docente e suas prováveis implicações no tempo de lazer dos docentes, na sua relação ou não com o sofrimento e com o adoecimento deste docente, estes processos configurados em maior ou menor grau.

### 3.3.7 Jornada de trabalho *versus* tempo de lazer

A princípio, destacamos que para o alcance da percepção do conjunto de mediações que se associam ao labor docente e suas prováveis implicações no tempo de lazer dos docentes, na sua relação com o sofrimento e com o adoecimento docente, quer seja em maior ou menor grau, optamos, metodologicamente, por perguntas “abertas” no questionário. Sob esta perspectiva, analisamos tais perguntas com base nos pressupostos epistemológicos de Bardin (1977) e Franco (2008), os quais, propõe a Análise de Conteúdo, fundamentado na importância da organicidade e expressão da comunicação, quer seja oral ou escrita, apontada pelos sujeitos da pesquisa através do questionário (Apêndice A).

Inicialmente, conforme já sinalizado anteriormente, compreendemos que as reverberações por sobre o trabalho docente universitário na atualidade brasileira, expressam um processo histórico de políticas, com teor neoliberal (BIANCHETTI, 1996), que se fundamentam no processo de Contrarreforma do Estado (BEHRING, 2008; COUTINHO, 2012), e que para nossas análises teóricas, propiciaram o processo de Expansão da Educação Superior no Brasil – particularmente com base na política educacional do REUNI, este que, fundamentalmente, implicou nas condições laborais e atividades desenvolvidas pelos docentes no bojo da Educação Superior, particularmente na UNIFAP.

Assim sendo, destacamos que para a análise da provável implicação da jornada de trabalho no tempo de lazer dos docentes que participaram da pesquisa, levantamos o seguinte questionamento: “*A sua jornada de trabalho implica em seu tempo de lazer? Se sim, de que forma?*”

Para a delimitação das respostas para esta questão, optamos por dividir suas expressões por Curso analisado, no caso, doze (12) Cursos, conforme apontado em nossos procedimentos metodológicos. No decorrer das exposições docentes, procuramos, em determinados momentos, associar a compreensão dos docentes sobre os processos de intensificação e precarização do trabalho e sua implicação com o tempo de lazer.

Assim sendo, em resposta ao questionamento suscitado, os docentes do Curso de Administração responderam:

Docente 1: “Sim”.

Docente 2: “Não”.

Docente 3: “Não implica”.

Docente 4: “Não”.

Docente 5: “Não. Consigo separar esses tempos”.

Diante das respostas, notamos que quatro docentes responderam que “não” há implicação do trabalho em seu tempo de lazer e um docente respondeu que “sim”, que existe implicação.

Os docentes do Curso de Relações Internacionais responderam:

Docente 1: “Sim. Considerando que a atividade como docente e pesquisadora requer planejamento prévio e diário”.

Docente 2: “Às vezes sim. O professor sempre trabalhar mais do que é pago para fazer – e às vezes precisamos usar nosso tempo ‘livre’ substituindo o lazer pelo trabalho. Muitas vezes o trabalho é prazeroso (especialmente por fazermos o que gostamos) e corremos o risco de abrir mão do lazer para continuar trabalhando...mas tenho me condicionado sempre a separar/organizar o tempo para evitar o stress de carga de trabalho sempre pesada e ter tempo de qualidade em família e lazer”.

Docente 3: “Quase não há”.

A partir do conjunto de respostas apresentadas, observamos que a associação da implicação do trabalho no tempo de lazer, expressados pelos docentes do Curso de Relações Internacionais, se vinculam ao processo de planejamento docente para atividades de pesquisa (DOCENTE 1). Outra questão evidenciada trata da implicação no tempo de lazer a partir da necessidade de “mais trabalho”, no qual o fato do trabalho ser prazeroso, possibilita a continuidade do trabalho em ocasiões ou em momentos destinados ao lazer dos docentes (DOCENTE 2).

Importante destacar que o docente 2 cita que, pelo prazer em fazer aquilo que gosta, e por se constituir docente, às vezes, o trabalho acaba ocupando o seu tempo de lazer para trabalhar. No entanto, acrescenta que está se condicionando a separar tais momentos, a fim de evitar a ocorrência de stress ocasionado pela sobrecarga de trabalho e ter tempo de qualidade para família e seu respectivo lazer. Ademais, há situações em que os tempos destinados ao lazer quase que não existem (DOCENTE 3).

Diante dessas respostas, notamos que o processo de captura da subjetividade docente (SANTOS, 2005), implica diretamente nesse processo que constitui mais trabalho ao professor, além disso, as atividades de planejamento docente podem favorecer esse processo que sinaliza a ausência de tempo ou pouco tempo de lazer para os docentes do referido Curso aos quais participaram da pesquisa.

Em relação as categorias abstraídas do conjunto de respostas e que se relacionam a técnica de análise utilizada (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008) notamos que a relação do trabalho no tempo de lazer dos docentes do Curso de Relações Internacionais estão expressas a partir do: planejamento educacional, prazer do trabalho e sobrecarga. Em relação as

consequências desse processo, observamos: sobrecarga de trabalho, stress e ausência de tempo para atividades de lazer.

Sob esta perspectiva, consideramos que as demandas produtivas vinculadas ao trabalho desenvolvidos pelos docentes do referido Curso, implicam diretamente no tempo destinado ao lazer deste, apesar de que um docente (DOCENTE 2), sinalizou estar tentando resistir a esse processo que, sob o contexto atual, expressa a intensificação do trabalho por sobre o conjunto de atividades que os docentes desenvolvem na atualidade (BECHI, 2016).

Em continuidade, os docentes do Curso de Teatro sinalizaram que:

Docente 1: “Sim. O tempo de planejamento é maior que o previsto pela UNIFAP o que impacta nas outras atividades como pesquisa e extensão”.

Docente 2: “Em termos, porque não é o trabalho em si, mas o desdobramento do assédio moral na vida. Em particular, eu cuido do meu lazer, organizo meus horários para fazer atividades físicas etc.”.

Docente 3: “Às vezes, dependendo do semestre e das disciplinas que tenho que ministrar”.

Docente 4: “Sim. Se estou muito cansado, se foi uma semana com muita demanda, pouco provável ter ânimo para a atividades de lazer”.

Docente 5: “Não”.

A partir das respostas obtidas, notamos que apenas um docente (Docente 5) respondeu que não há implicação. O docente 2 e o docente 3, sinalizaram que as implicações podem ocorrer, mas depende de alguns condicionantes, como o “assédio moral na vida” (Docente 2) e do quantitativo de disciplinas a serem ministradas (Docente 3). O docente 1 e o docente 4, apontaram que há implicação sim, relacionaram tal processo ao tempo de planejamento (Docente 1) e ao cansaço e às demandas semanais (Docente 4).

Assim sendo, observamos que as implicações geradas pelo trabalho no tempo de lazer se constituíram, na percepção dos docentes do referido Curso, e que se relacionam as principais categorias que se relacionam nesse processo, trataram de: planejamento educacional, assédio moral, quantidade de disciplinas e cansaço físico.

É possível notar que o planejamento educacional foi evidenciado mais uma vez, por um dos docentes que participou da pesquisa. Destacamos, ainda, que as implicações das atividades desenvolvidas pelos docentes do Curso em análise, se mostraram com destaque para o cansaço físico e para a sobrecarga de trabalho advinda do quantitativo de disciplinas ministradas em um semestre.

Diante desses resultados, e com base na teoria discutida nas seções anteriores, é possível considerar que a demanda produtiva, fundamentada em um modelo de trabalho intensivo (DAL

ROSSO, 2008; BECHI, 2016; FARIAS; GUIMARÃES, 2013) também se mostrou como fator evidente para implicar no tempo de lazer dos docentes do Curso de Teatro.

Os docentes do Curso de Jornalismo, que participaram da pesquisa, quando questionados se há implicação do trabalho no tempo destinado ao lazer, apontaram:

Docente 1: “Sim. A dinâmica de trabalho da rádio necessita de um acompanhamento sempre que dá problema. Independentemente do dia (domingo, por exemplo)”.

Docente 2: “Professores levam muito trabalho para casa, incluindo a produção de aulas”.

Docente 3: “Não. Busco delimitar meus horários de trabalho, em vista de tempo de lazer necessário para descanso”.

Docente 4: “Não”.

Docente 5: “Sim. Alunos me procuram com solicitações; correção de trabalhos”.

A partir das respostas apresentadas, notamos que dois docentes (Docente 3 e o Docente 4) responderam que não há implicação e um deles (Docente 3) escreveu da importância que há em seu tempo de lazer para a concretização de seu descanso. Os docentes (1 e 5) enfatizam que há implicação do trabalho no tempo destinado ao lazer dos mesmos, de modo que um apontou que a implicação ocorre devido ao acompanhamento necessário para o bom funcionamento da Rádio Universitária e destacou que se ocorrer algum problema, independentemente do dia, como no caso do domingo, terá que se dirigir à universidade para tentar saná-lo. O docente 5, citou que os alunos lhe procuram com solicitações que implicam em seu tempo de lazer, como a correção de trabalhos de alunos.

A partir do conjunto de respostas, é possível notar que a sobrecarga de trabalho por questão administrativa, associada às atividades de planejamento e atividades de orientação docente, se mostraram como fatores que contribuem para o trabalho, desenvolvido pelos docentes do referido Curso, implicar no tempo de lazer desses docentes.

É pertinente considerar que tais elementos são intrinsecamente presentes no conjunto de atividades que esses docentes desenvolvem em âmbito universitário. Ademais, se associam as exigências produtivas apregoadas pelo capitalismo (ANTUNES; PINTO, 2017) em seu atual estágio de desenvolvimento, favorecendo a processos outrora discutidos, como o “capitalismo acadêmico” (SANTOS, 2005), que perpetua e consolida uma lógica de mais atividades para os docentes na atualidade, atribuindo-lhes mais trabalho. Diante desse processo, é importante citar que o trabalho docente se constitui como parte da totalidade neste contexto de relações produtivas apregoadas no contexto contemporâneo (KUENZER, 2005; DUARTE, 2011).



Em continuidade, os docentes do Curso de Engenharia Civil, questionados se há implicação do trabalho no tempo destinado ao lazer, responderam:

Docente 1: “No meu caso também exerço a função técnica de Engenharia Civil na Infraero com regime de trabalho de 40 horas, o que acaba implicando em meu lazer diário”.

Docente 2: “Por agora toma mais tempo do que o esperado”.

Docente 3: “Não, pois minha jornada proporciona tempo para o meu lazer”.

Docente 4: “Sim, reuniões pela manhã”.

Docente 5: “Não”.

A partir do conjunto de respostas, notamos que o docente 3 e o docente 5, alegaram que não implicação. No entanto, os docentes 1, 2 e 4, sinalizaram que há implicação. E destacaram alguns aspectos que se relacionam a este processo. No caso do docente 1, este apontou que o fato de exercer uma função técnica de 40h na Infraero e, também ser docente, acaba implicando em seu tempo de lazer. O docente 2 respondeu que o trabalho atualmente tem tomado mais tempo do que o esperado. O docente 4 sinalizou que as reuniões, pela manhã, implicam em seu tempo de lazer.

Assim sendo, observamos que as atividades técnicas e o fator “reuniões” se mostraram como elementos que favorecem a implicação do trabalho no tempo de lazer dos docentes do referido Curso em análise. Fato este que se associa aos problemas advindos do atual contexto de produtividade (ANTUNES, 2006; 2013; FRIGOTTO, 2008) que exige um perfil docente com habilitações múltiplas, fundamentadas na “pedagogia das competências” (SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2000) e que devem responder as demandas do mercado fundamentadas sob a ótica neoliberal (BIANCHETTI, 2006).

Em relação à pergunta-problema, os docentes do Curso de Farmácia responderam:

Docente 1: “Sim. Eu levo trabalho para casa”.

Docente 2: “Sim. O trabalho consome grande parte do meu tempo fora da UNIFAP”.

Docente 3: “Não”.

A partir das respostas, de três docentes que participaram da pesquisa, é possível notar que o docente 3 sinalizou que não há implicação do trabalho em seu tempo de lazer. Já O docente 1 e o docente 2, responderam que há implicação. O docente 1 destacou que o fato de levar trabalho para casa implica em seu tempo de lazer. O docente 2 respondeu que o trabalho consome grande parte do seu tempo fora da universidade. Assim sendo, observamos que apesar

dos docentes não estarem presentes na UNIFAP, acabam por ter trabalho fora da instituição, mas que se relaciona às suas práticas docente cotidianas.

Dessa forma, notamos que tal relação se associa evidentemente aos processos em destaque, particularmente porque tais professores responderam atuar tanto no âmbito da Graduação quanto na Pós-Graduação na UNIFAP. Assim, destacamos, conforme sinalizado nas seções anteriores, que:

O produtivismo acadêmico e sua correlata intensificação do trabalho, na pós-graduação, por exemplo, podem explicar em grande medida esse fenômeno. Entretanto, não é explicação suficiente para a situação geral dos professores [e não garante a estes] nem estabilidade, nem as condições para atividades de pesquisa e extensão ou para os trabalhos ligados à atividade de ensino e pesquisa, **feitos, via de regra, em casa**, em longas noites e nos finais de semana ou feriados. [...]. (SGUISSARDI, 2012, p. 14).

Sob esta perspectiva, consideramos que a lógica do produtivismo acadêmico adentra os meandros da universidade e alcança o trabalho docente de modo a intensificá-lo e a configurar, em muitos casos, a ausência de condições objetivas para o bom desenvolvimento da produção acadêmico-científica realizada pelos docentes. Em consequência, tal lógica representa a materialização das relações capitalistas no trato universitário (ALTVATER, 2017), no qual o trabalho do professor e as relações no âmbito universitário expressam características das relações de mercado e que acabam por ressignificar tanto o papel da universidade quanto o trabalho dos docentes na atualidade (SGUISSARDI, 2016, 2015; BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Em relação ao questionamento se o trabalho implica no tempo de lazer, os docentes do Curso de Fisioterapia responderam:

Docente 1: “Sim, com redução de tempo para lazer”.

Docente 2: “Sim, muitas atividades são desenvolvidas aos finais de semana, devido ao grande fluxo de trabalho”.

Docente 3: “Tenho projetos de extensão que ocorre também aos sábados, às vezes impede”.

Docente 4: “Sim, redução por conta da demanda”.

Docente 5: “Não”.

A partir das respostas sinalizadas pelos docentes, percebemos que apenas um docente (5) respondeu que não há implicação do trabalho em seu tempo de lazer. Os outros quatro docentes (1, 2, 3 e 4) responderam que sim.

O docente 1 destacou a redução do seu tempo de lazer. O docente 2 apontou que, devido ao grande fluxo de trabalho, há atividades para serem desenvolvidas aos finais de semana. O

docente 3 mencionou que os projetos de extensão que ocorre aos sábados implicam em seu tempo de lazer. O docente 4 destacou a redução de seu tempo de lazer por conta da demanda de trabalho que possui.

A partir do conjunto de respostas sinalizadas, percebemos que o grande fluxo de trabalho, as demandas que se agregam ao trabalho do professor universitário, assim como as atividades de extensão, se mostraram como elementos significativos para a implicação do trabalho no tempo de lazer desses docentes.

Diante da consolidação deste processo, Guimarães e Jacob (2015, p. 579, grifos nossos), sinalizam que “[...] a extrapolação da jornada regimental de trabalho é, por si só, um problema para os professores que, com a intensificação do trabalho e em condições precárias, **acabam sofrendo e reduzindo o tempo de lazer** [...]”. Sob esta perspectiva, observamos a materialização dessas implicações laborais por sobre o tempo de lazer do trabalhador docente é real, particularmente constituídas pelas demandas exaustivas agregadas a jornada de trabalho do conjunto desses docentes.

Assim sendo, em relação ao questionamento aqui suscitado que trata da implicação do trabalho sobre o tempo de lazer, os docentes do Curso de Medicina que participaram da pesquisa, responderam:

Docente 1: “Não”.

Docente 2: “Não”.

Docente 3: “Às vezes”.

Docente 4: “Com certeza. Realizo orientação e correção de trabalhos à noite, finais de semana, feriado e férias”.

Docente 5: “Sim. O tempo dedicado ao ensino compromete o tempo com a família”.

A partir das respostas, notamos que dois docentes (1 e 2) responderam que não há implicação do trabalho em seu tempo de lazer. O docente 3 sinalizou que às vezes há. A docente 4 destacou que há implicação e que realiza orientação e correção de trabalhos durante a noite, finais de semana, feriado e férias. O docente 5 respondeu que há implicação e que seu tempo de docência implica no seu tempo destinado à família.

Diante do conjunto dessas respostas, é possível identificar duas vertentes categóricas importantes sinalizadas por uma docente, a qual sinaliza que o trabalho de orientação acadêmica associada a correção de outros trabalhos são fatores que contribuem para que o seu trabalho implique em seu tempo de lazer. Desta forma, consideramos que as implicações estão para além de evidenciar um problema, no caso, relacionado ao tempo de lazer, mas que, em essência, representam a objetividade social-mercadológica expressa por mais trabalho no trato

universitário. Importante destacar que tal prerrogativa existencial se associa ao processo de intensificação do trabalho docente, particularmente pelas horas a mais dedicadas às leituras e ao dispêndio de energia dedicado para tais atividades (DAL ROSSO, 2008).

Os docentes do Curso de Ciência da Computação, quando questionados se o trabalho implica em seu tempo de lazer, responderam:

Docente 1: “Sim, pois o planejamento de aula excede o tempo da universidade”.

Docente 2: “Em algumas épocas sim, geralmente o tempo para lazer está de acordo com a necessidade”.

Docente 3: “Não”.

Docente 4: “Não consigo tirar tempo para lazer”.

Docente 5: “Sim, como pesquisador é difícil o tempo em que realmente não estou trabalhando. Exemplo: as vezes estou em casa e tenho uma ideia e vou ao computador”.

A partir das respostas apresentadas, notamos que apenas um docente (3) sinalizou que não implica, os outros quatro docentes (1, 2, 4 e 5) responderam que há implicação sim.

O docente 1 destacou que o planejamento é a razão pela qual o seu trabalho implica em seu tempo de lazer.

O docente 2 apontou que existe implicação em algumas épocas há implicação.

O docente 4 sinalizou que não tem tempo para lazer e o docente 5 destacou que o fato de ser pesquisador, seu tempo quase sempre é destinado ao trabalho, mesmo estando em casa, por exemplo. Além disso, observamos que o docente 5 destaca a questão da produtividade acadêmica que, por vezes, ocorre em sua casa.

Diante do conjunto de respostas apresentadas, foi possível notar que o docente (5), no caso, materializa o processo de produtivismo acadêmico exacerbado tão presente na realidade universitária atual (SILVA JÚNIOR, 2017). Acrescentado a este processo, observamos que o processo de captura da subjetividade deste docente é fator decisivo para que este, mesmo estando em sua casa, ao ter uma ideia, se volte a produzir.

Ademais, outros processos evidenciados e que podem representar categorias analíticas que contribuem para a implicação do trabalho no tempo de lazer desses docentes, trata do: planejamento docente, atividades de pesquisa e da “real” necessidade para tempo de lazer. O que objetivamente expressa, de maneira ideológica, a não necessidade para este, haja vista o volumoso tempo dedicado ao ensino por estes docentes (conforme sinalizado nas análises anteriores) e que, com isso, demanda mais labor para estes sujeitos que participaram da pesquisa (MÉSZÁROS, 2002; MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2012).

Em continuidade, os docentes do Curso de Engenharia Elétrica, questionados se o trabalho que eles desenvolvem em âmbito universitário implicam no tempo de lazer destes, responderam que:

Docente 1: “Não”.

Docente 2: “Sim. Como professor, você acaba sempre levando trabalho para casa”.

Docente 3: “Sim. Pela dedicação de finais de semana para o trabalho”.

Docente 4: “Não”.

Docente 5: “Sim. Devido a atividades como orientação; revisão de trabalhos e reuniões que atrasam o andamento das atividades”.

Assim, a partir do conjunto de respostas, notamos que dois docentes (1 e 4) sinalizaram que não implicação do trabalho no tempo destinado ao lazer de cada um.

O docente 2 respondeu que sim e que leva trabalho para casa.

O docente 3 sinalizou que sim e que se dedica ao trabalho nos finais de semana.

O docente 5 respondeu que sim, e apontou que as atividades de orientação; revisão de trabalhos e reuniões contribuem na materialização para a implicação do trabalho em seu tempo de lazer.

A partir das respostas sinalizadas, consideramos que os docentes representam, através de suas repostas, que, pelo fato de serem docentes, acabam tendo a necessidade de levar mais trabalho para casa, ou demandar do seu final de semana para atividades de orientação; revisão de trabalhos e reuniões acadêmicas que catalisam o processo de intervenção do labor no tempo destinado ao lazer. Destacamos que tais atividades, conforme expressadas, representam o processo de sobrecarga de trabalho da maioria desses docentes do Curso de Engenharia Elétrica que participaram da pesquisa. Além disso, o fato de dois docentes sinalizarem que não há relação representa, hipoteticamente, uma parte do processo de captura da subjetividade docente quanto ao tempo destinado ao trabalho.

Em resposta ao questionamento de que se o trabalho implicado no tempo de lazer, os docentes do Curso de Ciências Ambientais responderam:

Docente 1: “Sim, muitas vezes trabalho nos fins de semana e não tenho tempo ou ânimo para o lazer”.

Docente 2: “Sim. Tenho muito pouco tempo de lazer. Mas porque excedo a jornada”.

Docente 3: “Não”.

Docente 4: “Não opinou”.

Docente 5: “Sim. Infelizmente as 40h semanais não contemplam a demanda de trabalho envolvendo a pesquisa, ensino e extensão. Acabo por trabalhar no final de semana”.

Assim, as respostas apresentadas evidenciam que há implicação do trabalho no tempo de lazer de três dos docentes participantes da pesquisa. Destes, o docente 1 respondeu que muitas trabalha nos fins de semana e acaba não tendo tempo ou ânimo para o lazer. O docente 2 respondeu que sim e que este processo ocorre por ele exceder a jornada de trabalho. O docente 5 respondeu que o tempo da jornada contratual de trabalho não contempla a demanda real de trabalho envolvendo a pesquisa, o ensino e a extensão e que acaba por trabalhar nos finais de semana.

A partir do conjunto de respostas apresentadas, observamos que a jornada de trabalho implica diretamente no processo de tornar o final de semana desses docentes como tempo- espaço para produção de atividades vinculadas ao seu labor. Além disso, notamos que a o tempo da jornada de trabalho desses docentes não é o suficiente para o cumprimento das diversas demandas que se associam as suas atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação acadêmica, produção científica, entre outros elementos que, conforme anteriormente discutido, propiciam a intensificação do trabalho deste docente.

Diante desse contexto, notamos a materialização da intensificação da jornada de trabalho conforme destaca Avila; Léda; Do vale (2012, p. 176, grifos nossos), ao escreverem que “O que se observa é uma intensa redução salarial, péssimas condições de trabalho e intensificação das **jornadas de trabalho**, gerando frustrações e desmotivação.” Assim sendo, consideramos, segundo o conjunto de respostas dos docentes e abordagem da literatura apresentada, que é evidente o processo de intensificação da jornada de trabalho dos docentes que participaram da pesquisa e que “são” do Curso de Ciências Ambientais da UNIFAP.

Por fim, os docentes do Curso de Letras/Libras, questionados em relação a implicação do trabalho no tempo de lazer, responderam:

Docente 1: “Demais. Quase sempre estou em atividade na UNIFAP ou em casa desenvolvendo atividades”.

Docente 2: “Às vezes não sobra tempo para o lazer”.

Docente 3: “Não opinou”.

Docente 4: “Não opinou”.

Docente 5: “Não opinou”.

A partir das respostas, notamos três docentes não responderam (Docente 3, 4 e 5).

O docente 1 respondeu que quase sempre está em atividade na UNIFAP, ou mesmo em sua casa trabalhando e o docente 2 respondeu que, em determinados momentos, não sobra tempo para o lazer. Assim, observamos, notadamente, que as implicações laborais alcançam o tempo de lazer dos docentes que responderam tal questionamento e que acabam tendo que levar

“mais trabalho” e/ou demandas para seus lares implicando diretamente no tempo destinado ao lazer.

Dessa maneira, a partir do conjunto de respostas evidenciadas nos doze Cursos, consideramos que há implicação do trabalho no tempo de lazer dos docentes pertencentes aos Cursos “novos” da UNIFAP, e que tal processo está relacionado a sobrecarga de trabalho, produtividade acadêmica, planejamento educacional, acúmulo de função, quer seja dentro da UNIFAP ou não, atividades de pesquisa, dentre outros fatores.

Com base na análise realizada que permeou o conjunto de respostas dos docentes acerca da relação entre o trabalho docente e suas implicações para o tempo de lazer, consideramos como evidente a relação das presentes respostas com o conjunto de mediações, expressados em aspectos históricos e que, segundo as respostas dos docentes, sinalizam, entre eles, a contradição por exercerem praticamente as mesmas atividades e usufruírem os mesmos espaço universitário, com diferenciações específicas de cada Curso.

Com base nas proposições epistemológicas constantes na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008), foi possível evidenciar, no âmbito do conjunto de respostas dos docentes dos doze (12) Cursos analisados, as seguintes categorias e suas especificidades

**Quadro 3.** Categorias abstraídas a partir das respostas que evidenciaram as implicações do trabalho docente em relação ao tempo de lazer dos docentes que participaram da pesquisa

<b>CATEGORIAS</b>	
<i>Relacionadas objetivamente ao labor</i>	<i>Relacionadas ao sentimento/subjetividade</i>
Planejamento educacional	Assédio Moral
Sobrecarga de Trabalho	Prazer em trabalhar
Quantidade de disciplinas	Cansaço
Atividades técnicas	Stress
Reuniões	
Trabalho/atividades em Casa	
Atividades de Ensino	
Atividades de pesquisa	
Jornada de trabalho	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa de campo.

Assim, citamos que tais categorias implicam diretamente no desenvolvimento das atividades laborais dos docentes, que participaram da pesquisa, e que acabam tendo o tempo de lazer destinado a execução de tarefas e mais trabalho.

Em relação as categorias subjetivas, observamos que estas se voltaram para o assédio moral, prazer em trabalhar, *stress* e cansaço. A partir destas, notamos que há uma íntima relação com fatores que podem desencadear processos de adoecimento docente, de modo, que um professor cansado e/ou estressado tem, de maneira objetiva, impactos por sobre o conjunto de atividades as quais desenvolve em âmbito universitário e que, a partir disso, tende a não realizar suas atividades com o mesmo ritmo de outrora e, conseqüentemente, pode gerar mais cobranças laborais para este docente contribuindo, em alguns casos acabam gerando grande sofrimento psicológico-emocional deste docente (SILVA, 2018).

Sob esta perspectiva, torna-se significativo destacar que:

[...] a noção de que qualquer prejuízo às atividades normais é considerado um estado doentio que pode ser percebido por sensações desagradáveis: cansaço, fraqueza, dor, mal-estar, insônia, falta de apetite, etc., ou seja, apreendidos como sintomas ou sinais de adoecimento. (SILVA, 2018, p. 222).

Assim sendo, notamos que o processo de exigência de mais labor do professor universitário pode, fundamentalmente, desencadear processo de adoecimento e sofrimento deste docente acometido pelas situações sinalizadas pela autora.

Dessa forma, tendo em vista a presente temática associadas aos objetivos propostos, buscamos, na próxima subseção, tratar da relação entre o trabalho docente e o sofrimento, atentando objetivamente para o conjunto de respostas sinalizadas pelos docentes que participaram deste estudo.

### **3.3.8 O trabalho docente e o sofrimento**

A partir da constatação de que o trabalho docente na UNIFAP, concretizado pelos Cursos “novos” tem se mostrado de maneira intensificada e com condições laborais que, por vezes, expressam o processo de precarização das condições objetivas do labor, assim como, conforme destacado anteriormente, o trabalho tem implicado no lazer de muitos dos docentes que participaram da pesquisa.



Assim sendo, buscamos evidenciar, neste momento, alguns aspectos relacionados ao trabalho docente e o sofrimento. Para tanto, levantamos o seguinte questionamento: “*o sofrimento está relacionado com seu trabalho? Se sim, de que modo?*”.

Dessa forma, destacamos que a organização das respostas dos docentes, seguem a mesma lógica apresentada anteriormente e se fundamentam, de maneira analítica, nos pressupostos da Análise de Conteúdo em Bardin (1977) e Franco (2008).

Nesse sentido, os docentes do Curso de Administração, responderam:

Docente 1: “Sim”.

Docente 2: “Não”.

Docente 3: “Não há sofrimento significativo”.

Docente 4: “Não”.

Docente 5: “Sim. Sempre estou envolvido em muitos projetos de extensão”.

Assim, dois docentes (2 e 4) responderam que não há relação. Dois docentes (1 e 5) responderam que há relação, sendo que o docente 5 sinalizou que sempre está envolvido em muitos projetos de extensão, fato que nos levou a refletir se isso ocasiona, de fato, sofrimento a este docente. Ademais, citamos que um docente (3) respondeu que não há sofrimento significativo no exercício dialético de suas atividades laborais na UNIFAP.

Em continuidade, os docentes do Curso de Relações Internacionais, sinalizaram:

Docente 1: “Não diria sofrimento, mas alguns desgastes ou cansaço considerando a falta de apoio e infraestrutura”.

Docente 2: “O cansaço e o stress um pouco... mas o sofrimento não – por mais cansativo e estressante que seja fazer aquilo que se escolheu fazer e o que te dá prazer dificilmente pode causar sofrimento”.

Docente 3: “Falta de higiene mental”.

A partir das respostas apresentadas, notamos que o docente 1 associou tal relação a alguns desgastes e ao cansaço, frutos da falta de apoio e infraestrutura.

O docente 2 também vinculou este processo, como fruto do cansaço e acrescentou o stress, mas destacou que não há sofrimento, pois considerou que “o que te dá prazer dificilmente pode causar sofrimento”.

O docente 3 sinalizou “falta de higiene mental.” Assim sendo, consideramos que os docentes associaram tal relação, predominantemente, ao cansaço e ao stress. Enfatizamos que o cansaço é resultado da sobrecarga de trabalho e do processo de intensificação (DAL ROSSO, 2008) e precarização do trabalho docente configurado na atualidade.

Os docentes do Curso de Teatro responderam:

Docente 1: “Sim, pois existe a necessidade de cumprir datas e produtividade, o que gera cobrança externa e auto cobrança”.

Docente 2: “Está relacionado ao assédio moral sofrido por setores ligados a projetos”.

Docente 3: “Não, pois sou muito satisfeito com a minha profissão, mas a falta de salas, laboratórios e materiais para as aulas de teatro fazem com que tenhamos que nos desdobrar e até comprar materiais por conta própria para garantir uma excelência no ensino”.

Docente 4: “No momento não”.

Docente 5: “Não”.

A partir das respostas evidenciadas, o docente 1 sinalizou que há relação entre o sofrimento e o trabalho docente, destacando que a necessidade de cumprir prazos e a produtividade são os fatores que contribuem para esse processo. O docente 2 respondeu que o sofrimento está relacionado ao assédio moral sofrido em setores vinculados a projetos. O docente 3 respondeu que não há relação, porque é muito satisfeito com seu trabalho, mas ponderou acerca da ausência de condições objetivas que se relacionam a prática do ensino e que, por vezes, adquire materiais com seus próprios recursos. O docente 4 sinalizou que no momento não há relação e o docente 5 respondeu que não há relação entre o sofrimento e o seu trabalho.

Diante do conjunto de respostas apresentadas, notamos que a lógica da produtividade, associada aos prazos e à ausência de condições de infraestrutura possibilitam a materialidade da relação entre o trabalho docente e o sofrimento dos docentes do Curso de Teatro que participaram da pesquisa.

Em continuidade, os docentes do Curso de Jornalismo, quando perguntados acerca da relação entre o trabalho docente e o sofrimento, sinalizaram:

Docente 1: “Sim. Stress, cansaço”.

Docente 2: “Não”.

Docente 3: “Amo o que faço, sou muito realizado! A docência é minha paixão”.

Docente 4: “Não. Porém, creio que a UNIFAP ainda seja amadora em estudar as suas instâncias”.

Docente 5: “Sim. A insatisfação pelas condições de trabalho e a falta de reconhecimento”.

As respostas evidenciam que dois docentes (2 e 4) responderam que “não”, sendo que o docente 4 sinalizou que a UNIFAP seja “amadora” em estudar suas instâncias. O docente 3 mencionou, apenas, que ama o que faz e que é muito realizado. O docente 1 respondeu que há

relação do sofrimento com seu trabalho e associou tal processo ao stress e ao cansaço. O docente 5 respondeu que sim, e sinalizou que tal processo está relacionado a insatisfação pelas condições de trabalho e a falta de reconhecimento.

Diante das respostas, notamos que, para os docentes do Curso de Jornalismo, o “stress, cansaço e a insatisfação com as condições de trabalho”, são fatores relevantes e que estão intimamente associados ao processo de sofrimento docente a partir do trabalho a qual desenvolvem na UNIFAP.

Em continuidade, os docentes do Curso de Engenharia Civil responderam:

Docente 1: “O sofrimento não, mas um pouco de cansaço físico e mental. Sim, pois minha carga horária chega a 12 horas diariamente, tendo pouco tempo para descanso adequado aos finais de semana”.

Docente 2: “Não, mais com a falta de planejamento”.

Docente 3: “Ainda não”.

Docente 4: “Se meu termo é noturno, acredito que o desejável seriam reuniões (tarde) e não pela manhã, pois todas as tardes venho para a UNIFAP”.

Docente 5: “Não”.

A partir das respostas apresentadas, notamos que o docente 1 sinalizou que sofrimento não há, mas um pouco de cansaço físico e mental. E evidenciou a sobrecarga de trabalho, e pouco tempo para seu descanso aos finais de semana. O docente 2 respondeu que não há relação, e apontou uma provável relação com a falta de planejamento. O docente 3 destacou “ainda não”. O docente 4 enfatizou as implicações quanto aos horários que está na UNIFAP e questionou a efetividade dos termos presentes na relação contratual com a instituição. O docente 5 respondeu que não há relação do sofrimento com seu trabalho.

Assim sendo, notamos que, dentre os fatores que implicam no processo de sofrimento para os docentes do Curso de Engenharia Civil e que participaram da pesquisa, se destacam: o cansaço físico e mental, sobrecarga de trabalho e tempo dedicado para outras atividades associadas ao trabalho desses docentes. Sob esta perspectiva, é importante destacar que as mediações que se relacionam ao contexto atual e ao processo relacional de trabalho com o sofrimento docente, expressam alguns condicionantes, de modo que:

Em nome do desempenho, da qualidade, da eficácia, da competição e da mobilidade, construímos um mundo novo. Uma sociedade global marcada por um desenvolvimento paradoxal, na qual a riqueza e a pobreza aumentam, assim, como o conhecimento e a ignorância, a criação e a destruição, o bem-estar e o sofrimento, a proteção e a insegurança. (GAULEJAC, 2007, p. 27).

Assim, consideramos que a lógica produtiva consubstanciada em mais trabalho, ocasione processos como o cansaço em grande proporção para os docentes que sinalizaram tal prerrogativa laboral.

Os docentes do Curso de Farmácia, que participaram da pesquisa, perguntados se o trabalho docente se relaciona com o processo de sofrimento, sinalizaram que:

Docente 1: “Não”.

Docente 2: “Sim. Mesmo em férias eu trabalho ininterruptamente”.

Docente 3: “Infraestrutura e materiais de consumo para as aulas práticas”.

A partir das respostas apresentadas, notamos que o docente 1 respondeu que não há relação. O docente 2 sinalizou que há e que trabalha nos períodos de férias. O docente 3 sinalizou que a relação se dá a partir de duas razões: infraestrutura e matérias de consumo para aulas práticas.

Observamos que, pelas respostas dos docentes, observamos que a sobrecarga de trabalho e a ausência de condições materiais para as atividades de ensino, são fatores que desencadeiam relações entre o sofrimento e o labor docente para os docentes do Curso de Farmácia que sinalizaram tais repostas.

Os docentes do Curso de Fisioterapia, quando perguntados acerca da relação entre o trabalho docente e o sofrimento, responderam:

Docente 1: “Não”.

Docente 2: “Às vezes, no sentido de muita cobrança (eu mesma)”.

Docente 3: “Não sofro de nada relacionado ao meu trabalho”.

Docente 4: “Não se aplica”.

Docente 5: “Não”.

A partir das respostas apresentadas, observamos que o docente destacou que não há relação entre o sofrimento e o seu trabalho. A docente 2 destacou em alguns momentos existe a relação, de modo que destacou que isso ocorre devido a muita cobrança pessoal. O docente 3 respondeu que não sofre por razões relacionadas ao seu trabalho. O docente 4 disse que “não se aplica”. O docente 5 disse que não há relação entre o sofrimento e o seu trabalho.

Os docentes do Curso de Medicina, quando questionados se há relação entre o sofrimento, responderam:

Docente 1: “Sim, pois a cidade, bem como as informações na universidade são precárias o que contribui para a resolução de qualquer fato”.

Docente 2: “Não”.

Docente 3: “Não”.

Docente 4: “Sim. Afastamento da família, falta de reconhecimento institucional e dos pares”.

Docente 5: “Não tenho sofrimento”.

A partir do conjunto de respostas apresentadas, notamos que os docentes (2 e 3) responderam que não há relação e o docente 5 mencionou que não tem sofrimento.

O docente 1 respondeu que sim, e alegou que a cidade e as informações na universidade são precárias. Fato este que contribui para a existência da relação de sofrimento com o seu trabalho.

O docente 4 também respondeu que sim, e destacou que o afastamento da família, a falta de reconhecimento institucional e de seus pares, favorece para a materialização da relação entre o sofrimento e o seu trabalho.

Assim sendo, a falta de reconhecimento institucional e a precariedade das informações foram sinalizadas como elementos que fomentam o processo de sofrimento agregado ao trabalho docente desenvolvido pelos docentes do Curso de Medicina que participaram da pesquisa.

Os docentes do Curso de Ciência da Computação, quando perguntados acerca da relação entre o trabalho docente e o sofrimento, apontaram que:

Docente 1: “Sim, ao dar aula e trabalhar mesmo com o filho doente”.

Docente 2: “Não. Acredito que o trabalho como docente exige grandes sacrifícios, porém, tem grande satisfação”.

Docente 3: “Não”.

Docente 4: “Sim, muito trabalho a preocupação aumenta, ansiedade”.

Docente 5: “Não”.

A partir das respostas, observamos que os docentes (3 e 5) responderam que não há relação. O docente 1 respondeu sim e sinalizou o fato de ter que “trabalhar mesmo com o filho doente”. O docente 4 respondeu que “sim” e que a relação entre o sofrimento e o seu trabalho está relacionada na existência de sobrecarga de trabalho, a qual ocasiona o aumento da preocupação e desenvolve a ansiedade.

O docente 2 mencionou que não há relação e destacou que, em sua perspectiva, “o trabalho como docente exige grandes sacrifícios, porém, tem grande satisfação”.

Assim sendo fundamentado nesta última resposta do docente 2, observamos que tal docente perpetua a concepção de que o trabalho docente apesar de se constituir de uma maneira penosa, e que, desse modo, possa caracterizar algum tipo de sofrimento, este último seria “anulado” pela “grande satisfação” (Docente 2) a qual proporciona ao profissional.

A partir das respostas apresentadas, consideramos que os fatores como: preocupação e ansiedade, assim como da necessidade de grandes esforços atribuídos ao trabalho do professor, se mostraram como fatores importantes no processo de relação entre o trabalho docente e o sofrimento, elencado pelos Docentes do Curso de Ciência da Computação que participaram da pesquisa.

Os docentes do Curso de Engenharia Elétrica que participaram da pesquisa, quando perguntados acerca da relação entre o trabalho docente e o sofrimento, responderam que:

Docente 1: “Não”.

Docente 2: “Sim. O stress decorrente da carreira. Muitos problemas para resolver, principalmente na coordenação”.

Docente 3: “Não”.

Docente 4: “Não”.

Docente 5: “Não opinou”.

A partir das respostas apresentadas, é possível notar que os docentes (1, 3 e 4) sinalizaram que não há relação entre o sofrimento e o trabalho a qual desenvolvem na universidade. Observamos, ainda, que o docente 5 não respondeu tal questionamento. Por fim, o docente 2 respondeu que há relação entre o sofrimento e o seu trabalho, particularmente existente a partir do “stress” advindo das atividades a qual desenvolve e dos numerosos problemas para se resolver, especialmente relacionados à coordenação do respectivo curso.

Os docentes do Curso de Ciências Ambientais, quando perguntados sobre a relação entre o trabalho docente e o sofrimento, sinalizaram:

Docente 1: “Sim, em alguns momentos sinto que a carga de trabalho limita muito o tempo que dedico à minha saúde (atividades físicas) e relações sociais”.

Docente 2: “Sim. Através de stress desnecessário”.

Docente 3: “Não”.

Docente 4: “Não opinou”.

Docente 5: “O sofrimento não, mas fadiga sim!”.

A partir das respostas apresentadas, notamos que o docente 3 respondeu que não há relação entre o sofrimento e o seu trabalho. O docente 4 não opinou sobre tal questionamento. O docente 5 respondeu que não há sofrimento, mas que a fadiga é existente no seu trabalho. O docente 1 respondeu que há relação entre o sofrimento e o seu trabalho e associou tal processo com a carga de trabalho que, conseqüentemente, limita seu tempo destinado aos cuidados com a saúde e com as relações sociais. Por fim, o docente 2 respondeu que há relação entre o sofrimento e o seu trabalho e que isso ocorre através do stress desnecessário.

Observamos, portanto, que para os docentes do Curso de Ciências Ambientais, a relação entre o trabalho docente e o sofrimento está associada com fatores como: fadiga, stress e sobrecarga de trabalho.

Os docentes do Curso de Letras/Libras, quando perguntados acerca da relação entre o trabalho docente e o sofrimento, assinalaram as seguintes respostas:

Docente 1: “Nenhuma. Mesmo em condições muitas vezes precárias de trabalho, gosto do que faço”.

Docente 2: “Sim. Estresse, dores de cabeça. As atividades são muito extensas”.

Docente 3: “A falta de interação e unir professores”.

Docente 4: “Não opinou”.

Docente 5: “Não opinou”.

As respostas relacionadas a associação entre o sofrimento e o trabalho desenvolvido pelos docentes do Curso de Letras/Libras, evidenciaram a não participação de dois docentes (4 e 5) que, no caso, não opinaram.

O docente 2 relatou que há relação entre o sofrimento e o seu trabalho devido ao estresse e dores de cabeça, bem como pela extensão das atividades as quais desenvolve.

O docente 3 sinalizou que há relação entre o sofrimento e o seu trabalho, devido à falta de interação e de união dos professores.

O docente 1 respondeu que não há “nenhuma” relação entre o sofrimento e o seu trabalho. Porém, destacou que “mesmo em condições muitas vezes precárias de trabalho, gosto do que faço”. Ou seja, apesar das condições objetivas implicarem diretamente em seu trabalho, na sua percepção, tal fato não suficientemente necessário para configurar algum tipo de relação entre o sofrimento e o seu trabalho.

Dessa forma, observamos que os docentes de Letras/Libras assinalaram como fatores intrínsecos ao processo de relação entre o trabalho docente e o sofrimento os seguintes fatores: stress, dores de cabeça, fadiga e condições precárias.

Assim sendo, a partir do conjunto de respostas que evidenciaram a relação ou não do sofrimento com o trabalho dos docentes na UNIFAP, podemos concluir que as respostas que foram favoráveis à relação do sofrimento com o trabalho docente, demarcaram como prováveis fatores que ocasionam tal processo: stress, cansaço de diferentes naturezas, acúmulo de funções, sobrecarga de trabalho, implicação do trabalho no tempo destinado à família e ao lazer, entre outros.

Nessa perspectiva de discussão, a fim de evidenciar teoricamente tal processo, citamos que os estudos que tratam sobre o sofrimento e sua relação com o trabalho evidenciam que,

A organização do trabalho inclui a divisão do trabalho (divisão de tarefas sintetizadas no modo operatório prescrito) e divisão de homens e mulheres (estrutura hierárquica e divisão entre concepção e execução). As consequências da organização do trabalho incidem sobre o funcionamento psíquico de forma individual (gerando a carga psíquica de trabalho) e sobre as relações interpessoais, mobilizando a afetividade (amor, ódio, solidariedade, confiança). **O sofrimento surgiria do conflito entre organização de trabalho e o funcionamento psíquico [...].** (MORAES, 2005, p. 168, grifos nossos).

Dessa maneira, acreditamos que o fato do trabalho implicar no tempo de lazer, no tempo destinado à família e por se constituir sobre a base de muita sobrecarga laboral, contribui para o processo de sofrimento docente e que a desorganização laboral também contribui para este processo. Importante destacar que a desorganização pode ser compreendida como um fator objetivo e associado ao processo de precarização do trabalho, porém, outros fatores como, particularmente, a sobrecarga do labor também contribui para a intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2008; BECHI, 2016; GUIMARÃES; JACOB, 2015).

Assim sendo, com base nos pressupostos de Bardin (1977) e Franco (2008), que tratam das etapas e dos processos necessários para a realização da Análise de Conteúdo e suas respectivas etapas processuais que evidenciam a percepção analítica da palavra constituída por sobre diversas formas de expressão, sinalizamos, portanto, algumas das categorias evidenciadas a partir das respostas dos que participaram da pesquisa e que sinalizaram haver relação entre o trabalho docente e o sofrimento.

**Quadro 4.** Categorias abstraídas a partir das respostas que evidenciaram as implicações do trabalho docente em relação ao sofrimento dos docentes que participaram da pesquisa

<b>CATEGORIAS</b>	
<i>Relacionadas objetivamente ao labor</i>	<i>Relacionadas ao sentimento/subjetividade</i>
Planejamento externo	Assédio Moral
Sobrecarga de Trabalho	Prazer em trabalhar
Tempo de trabalho	Cansaço
Prazos	Stress
Produtividade	Dores de cabeça
Trabalho/atividades em Casa	Fadiga
Condições Precárias	Auto cobrança
	Preocupação
	Ansiedade

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa de campo.



Pensando em possibilidades de resistência a esse processo de sofrimento, observamos que uma possibilidade saudável de lidar com o sofrimento no trabalho, caracteriza-se pela mobilização da inteligência astuciosa<sup>34</sup>, esta que:

[...] envolve processos psíquicos mobilizados na inovação e na criação, considerados forma específica de inteligência tácita, heteronômica e transgressiva, situada no cerne dos ofícios. A inteligência astuciosa origina-se do sofrimento. Quando o sujeito consegue, a partir da mobilização desse tipo de inteligência, subverter a organização de trabalho e colocar sua marca, estabelecendo procedimentos mais eficazes do que os prescritos, tem lugar a vivência de prazer. O exercício bem-sucedido da inteligência astuciosa vai além da atenuação do sofrimento (como é o caso das estratégias defensivas), pois conduz ao prazer. (MORAES, 2005, p. 168).

Assim sendo, a partir da ideia mencionada, consideramos que a inteligência astuciosa, apesar de ser gerada no sofrimento, contribui na materialização de medidas de combate ao mesmo. Dessa maneira, afirmamos sua importância e possibilidade de resistência para o conjunto de docentes que sinalizaram haver relação entre o desenvolvimento de seu trabalho com o sofrimento. Importante destacar que a inteligência astuciosa está fundamentada na existência de processos em que o trabalhador consegue desenvolver suas atividades mesmo em condições precárias (DEJOURS, 1993; MORAES, 2005), fato este que se mostra evidente no âmbito da UNIFAP, no qual muitos docentes realizam suas atividades mesmo na ausência de condições objetivas necessárias para o cumprimento das tarefas que se associam ao mesmo.

Assim, objetivando perceber uma outra relação, buscamos, nas análises a seguir, evidenciar se há relação entre o trabalho docente e o processo de adoecimento. Tal questionamento se justifica por se vincular diretamente ao processo de intensificação do trabalho, o qual, em muitos momentos, proporciona o desenvolvimento de doenças para os docentes (CORTEZ *et al.*, 2017).

Por fim, é importante destacar que, diante dos processos que resignificaram e resignificam a essência do trabalho na atual conjuntura (ALVES, 2007; ANTUNES, 2006), notamos que o trabalho tem desencadeado processos como os percebidos ao longo de nossas discussões e análises, como a intensificação crescente, a precarização do trabalho e a relação destes com o desenvolvimento de sofrimento docente. Nessa perspectiva, tratamos a seguir sobre outro aspecto importante nesse processo, no caso, conexo à relação entre o adoecimento e o trabalho docente na UNIFAP.

---

<sup>34</sup> A inteligência astuciosa trata-se de saber lidar com a variabilidade decorrente das atividades laborais, de modo que é despertada e acionada a partir dos processos de subversão das regras. Ou seja, cria-se novas formas de realização das atividades vinculadas ao labor (DEJOURS, 1993).

### 3.3.9 O trabalho docente e o Adoecimento

No que tange a relação entre o trabalho docente e o processo de adoecimento, consideramos, a princípio, como pertinente tratar deste assunto com o conjunto de docentes da UNIFAP, de modo a evidenciar sua relação concreta ou não.

Assim sendo, destacamos que, metodologicamente, nossas análises estarão baseadas na estrutura anteriormente apresentada, na qual buscamos apresentar o que os sujeitos escreveram acerca da relação entre o trabalho docente e o adoecimento, evidenciando as razões ou ausência destas no sentido objetivo da relação temática apresentada.

Nessa perspectiva, conforme destacamos anteriormente, nossa perspectiva metodológica está pautada na Análise de Conteúdo, fundamentado nos escritos de Bardin (1977) e Franco (2008), buscamos analisar a temática evidenciada a partir do conjunto de mediações que se relacionam à mesma.

Importante destacarmos que nossas análises compreendem o objeto em questão não de maneira isolada, mas constituído de um tecido social, político, econômico, linguístico, educacional e cultural que interferem diretamente no mesmo.

Nesse sentido, apresentamos a seguir as respostas dos docentes dos doze Cursos de Graduação a qual participaram da pesquisa, escolhidos conforme os critérios destacados em nossos procedimentos metodológicos e que responderam ao seguinte questionamento: *“Há relação entre o Adoecimento com seu trabalho? Se sim, que fatores contribuem para isso?”*.

Desse modo, os docentes do Curso de Administração, questionados se havia relação entre o trabalho docente e o adoecimento, responderam:

Docente 1: “Sim”;

Docente 2: “Não”;

Docente 3: “Não há relação”;

Docente 4: “Por mim, atualmente, não há relação”;

Docente 5: “Não. Trabalho com a questão de se exercitar fisicamente”.

As respostas dos docentes do referido Curso, elucidam que para os docentes (2, 3, 4 e 5) não há relação, sendo que para o docente 5, a relação do adoecimento com seu trabalho se configura sobre a ausência da prática de atividade física.

O docente 4 destacou que, “atualmente, não há relação.” O que nos leva a considerar que, em algum momento, possa ter existido alguma relação do adoecimento com o seu trabalho.

O docente 1 foi o único que respondeu que, em sua concepção, há relação entre o adoecimento e seu trabalho.

Os docentes do Curso de Relações Internacionais, quando questionados se há relação entre o Adoecimento com seu trabalho, expressaram as seguintes respostas:

Docente 1: “Por vezes sim, considerando as diversas e variadas atividades praticadas dentro e fora da Universidade”.

Docente 2: “Sim. Tanto físico quanto psicológico... na minha área de trabalho, como professor – não consigo!”.

Docente 3: “Falta de tempo para procurar médico”.

Assim sendo, conforme as respostas apresentadas, notamos que para o docente 1 existe a relação em alguns momentos, e associou tal processo com as múltiplas atividades a qual desenvolve, quer seja no âmbito universitário ou fora deste.

O docente 2 destacou que há relação e que isto se evidencia sob duas perspectivas: o adoecimento físico e o adoecimento psicológico. No entanto, enfatizou que este processo está vinculado a sua área de trabalho e não a ele próprio, no caso.

O docente 3 destacou que não há tempo para consultar um médico. O que nos leva a perceber as implicações do processo de sobre carga de trabalho que, na atualidade, o intensifica cada vez mais e que, conseqüentemente, não oportuniza sequer tempo para ir ao médico, segundo o registro da resposta da docente. Nessa perspectiva, consideramos, hipoteticamente, que pode ocorrer de docentes estarem exercendo suas atividades mesmo doente, já que a sobrecarga de trabalho é intensa e impossibilita, como no caso da referida docente, a ida ao médico.

Assim sendo, importante considerar, pelo conjunto de respostas, que os processos que intensificam o trabalho docente na atualidade implicam diretamente no encadeamento do processo de Adoecimento, conforme sinaliza Silva (2018, p. 165, grifos nossos), ao escrever que

Entre a diversidade de relatos de adoecimentos, os mais comuns são: insônia, **cansaço**, irritabilidade, choros frequentes, dores generalizadas, perdas (luto) de familiares, conflitos na família e na escola, dores de cabeça e em diversas partes do corpo, isolamento social, tentativas de suicídio, desânimo e, nos casos mais graves, apresentam sintomas de surtos psicóticos — alucinações auditivas e visuais.

Dessa maneira, concordamos que o cansaço, evidenciado em respostas anteriores, está intimamente associado aos processos que podem desencadear o adoecimento docente, de modo que alguns docentes sinalizaram, no conjunto de suas respostas, que sentiam esse processo em seus corpos.

Em continuidade, os docentes do Curso de Teatro assinalaram as seguintes respostas sobre a pergunta:

Docente 1: “Sim. A necessidade de produzir pesquisa, extensão e ensino me leva a trabalhar mais do que o período previsto, além de gerar sobrecarga de trabalho e pouco tempo para descanso”.

Docente 2: “A falta de investimento em nosso curso entristece muito, parece que o DEPLA está fazendo um favor em nos acolher, mas o pior é o assédio moral que sofremos principalmente durante estágio probatório e por não sermos macapaenses”.

Docente 3: “Não, meu trabalho me faz bem”.

Docente 4: “No momento não”.

Docente 5: “Não”.

Com base nas respostas apresentadas, observamos que o docente 3 respondeu que não há relação e que o seu trabalho lhe faz bem.

O docente 4 destacou que no momento não há relação. O docente 5 assinalou que não há relação.

Em contrastes a essas respostas, o docente 1 destacou que existe relação do adoecimento com seu trabalho e evidenciou, como fatores para tal relação, a produção na pesquisa, extensão e o tempo dedicado ao ensino o que, conseqüentemente, o leva a ter pouco tempo para descansar.

O docente 2 respondeu que a relação entre o adoecimento e o seu trabalho se constitui no sentido de ausência de investimento no Curso ao qual exerce suas funções laborais. Além disso, criticou a relação institucional a qual o “DEPLA” constitui com o Curso ao qual trabalha e enfatizou que o “pior é o assédio moral que sofremos principalmente durante estágio probatório e por não sermos macapaenses.” (DOCENTE 2).

Nessa perspectiva, observamos que as relações institucionais como a necessidade de produção acadêmica, desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão também podem favorecer processos de sofrimento agregados ao trabalho docente para o conjunto de docentes do Curso de Teatro que participaram da pesquisa. Nesse sentido, citamos que a falta de condições objetivas para a materialidade do trabalho, implica, para além de outras coisas, na relação entre o adoecimento e o trabalho docente, conforme evidenciado nas respostas dos docentes do referido Curso.

Os docentes do Curso de Jornalismo, quando questionados da relação entre o trabalho docente e o adoecimento, responderam da seguinte forma:

Docente 1: “Não”.

Docente 2: “O uso da voz provoca problemas de garganta (como no meu caso)”.

Docente 3: “Não. Meu trabalho me faz vida nova”.

Docente 4: “Não”.

Docente 5: “Sim. Problemas emocionais (ansiedade) em função do quantitativo de cobranças e prazos”.

As respostas dos docentes demonstram que, para os docentes (1, 3 e 4) não há relação entre o adoecimento com o trabalho a qual desenvolvem na universidade, sendo que o docente 3 sinalizou que seu trabalho que confere “vida nova”, apesar de algumas condições de trabalho na UNIFAP serem precárias, conforme evidenciado anteriormente. O docente 2 sinalizou que existe a relação entre o adoecimento com o seu trabalho, particularmente no que concerne a problemas de garganta, como no caso dele. O docente 5 relatou que há relação entre o adoecimento com o seu trabalho, especialmente direcionado a problemas emocionais, como no caso da ansiedade, acometida em função do quantitativo de cobrança e prazos.

Assim sendo, a partir do conjunto de respostas, observamos que para os docentes do curso de Jornalismo, a relação entre o adoecimento com o trabalho se dá por questões de ordem biológica, emocionais e psicológicas.

Em continuidade com as análises, os docentes do Curso de Engenharia Civil, quando questionados da relação entre o adoecimento com o seu trabalho, responderam:

Docente 1: “Acredito que sim. Condições inadequadas de infraestrutura na universidade e nas salas de aula”.

Docente 2: “Sim, com falta de condições para dar aula e meios que nos auxilie a uma melhor aplicação”.

Docente 3: “Ainda não”.

Docente 4: “Não quis opinar”.

Docente 5: “Não”.

As respostas elucidadas demonstram que, o docente 3 destacou que ainda não há relação entre o adoecimento com o seu trabalho. O docente 4 não quis opinar. O docente 5 respondeu que não existe relação. O docente 1 respondeu acreditar que há relação e destacou que as condições de infraestrutura na universidade e salas de aula são os fatores que implicam diretamente na materialização deste processo.

Por fim, o docente 2 relatou que existe relação e destacou que esse processo se consolida pela falta de condições para a ministração das aulas e ausência de recursos que possibilite “uma melhor aplicação.” (DOCENTE 2).

Assim sendo, observamos que as condições de infraestrutura foram relacionadas pelos docentes como fatores que podem desencadear processo de relação entre o trabalho e o

adoecimento docente para os docentes do Curso de Engenharia Civil que participaram da pesquisa. Fato este sinalizado por parte do conjunto dos docentes aos quais participaram deste estudo.

Os docentes do Curso de Farmácia, quando questionados se havia relação entre o trabalho docente o adoecimento, responderam:

Docente 1: “Não”.

Docente 2: “Sim. Falta de condições de trabalho, ajuda com as demais”.

Docente 3: “Não”.

A partir das respostas apresentadas, notamos que os docentes (1 e 3) responderam que não. O docente 2 respondeu que “sim” e associou esse processo pela falta de condições objetivas no trabalho e ausência de ajuda mútua.

Nesse sentido, observamos, mais uma vez, que a falta de condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho, ocasionam na relação entre o adoecimento e o trabalho docente.

Os docentes do Curso de Fisioterapia, quando questionados da relação entre o adoecimento e o trabalho no qual desenvolvem na UNIFAP, sinalizaram:

Docente 1: “Não”.

Docente 2: “Sim, pois em virtude da grande quantidade de trabalho e curto prazo para execução gera muitas vezes ansiedade e estresse. Por outro lado, a desvalorização do professor pelos próprios alunos em alguns momentos”.

Docente 3: “Não tenho nenhum problema de saúde que me cause sofrimento. Minha hipertensão não tem relação com meu trabalho”.

Docente 4: “Não se aplica”.

Docente 5: “Não”.

A partir das respostas apresentadas, observamos que os docentes (1, 3, 4 e 5) responderam que não há relação entre o adoecimento e o seu trabalho docente, sendo que o docente 3 relatou não ter nenhum tipo de problema de saúde que lhe cause sofrimento e acrescentou que o fato de ter hipertensão, não significa que tem relação com seu trabalho. O docente 4 respondeu que “não se aplica”.

Em contraste, notamos que o docente 2 sinalizou que há relação entre o adoecimento e o seu trabalho, de modo que a sobrecarga de trabalho e a desvalorização profissional docente gera, por vezes, “ansiedade e estresse” (DOCENTE 2).

Assim sendo, notamos que a sobrecarga de trabalho, no referido curso, potencializa o acometimento da relação entre o adoecimento e o trabalho.

A partir das respostas apresentadas, é possível notar que um fator que se destaca, a partir da resposta de um docente participante da pesquisa é a sobrecarga de trabalho.

Os docentes do Curso de Medicina, perguntados acerca da relação entre o trabalho docente e o adoecimento, responderam:

Docente 1: “Sim, devido ao estresse, a falta de incentivo o que reduz o estímulo ao trabalhar”.

Docente 2: “Não”.

Docente 3: “Não”.

Docente 4: “Sim. Sobrecarga e dificuldade de compartilhar responsabilidades”.

Docente 5: “Não”.

A partir do conjunto de respostas apresentadas, notamos que os docentes (2, 3 e 5) responderam que não há relação entre o adoecimento e o seu trabalho.

Em outra perspectiva de resposta, o docente 1 sinalizou que há relação entre o adoecimento e o seu trabalho, e citou como fatores para existência dessa relação os seguintes elementos: estresse, falta de incentivo e redução no estímulo para trabalhar.

O docente 5 também respondeu que há relação entre o adoecimento e o seu trabalho e evidenciou como razões a sobrecarga de trabalho e a dificuldade em dividir tarefas/responsabilidades.

Os docentes do Curso de Ciência da Computação, quando questionados da relação entre o adoecimento e o trabalho docente, sinalizaram:

Docente 1: “Não”.

Docente 2: “Não. Até o presente momento não possuo doença em ocorrência de atividades laborais”.

Docente 3: “Problemas de garganta inflamada as vezes”.

Docente 4: “Sim, exposição ao sol e crises de ansiedade”.

Docente 5: “Não”.

A partir das respostas apresentadas, consideramos que para os docentes 1 e 5 não há relação entre o adoecimento e o seu trabalho. Destacamos que tais sujeitos não citaram motivos para tal inexistência. O docente 2 também sinalizou que não existe relação entre o adoecimento e o seu trabalho e complementou que “[...] até o presente momento não possuo doença em ocorrência de atividades laborais.” (DOCENTE, 2).

Em contraste a tais respostas, o docente 3 evidenciou que há relação entre o adoecimento e o seu trabalho e destacou se dá pelo viés biológico, no caso dele, a partir de problemas de inflamação na garganta, em alguns momentos.

Por fim, o docente 4 também respondeu que há relação entre o adoecimento e o seu trabalho e destacou “[...] a exposição ao sol e crises de ansiedade.” (DOCENTE 4).

Diante do conjunto de respostas, notamos que dois docentes (3 e 4) responderam haver relação entre o adoecimento e o seu trabalho e apontaram como fatores para esta relação: os problemas de inflamação na garganta, exposição ao e crises de ansiedade.

Os docentes do Curso de Engenharia Elétrica, quando perguntados acerca da relação entre o trabalho docente e o adoecimento, responderam:

Docente 1: “Sim. Excesso de trabalho de orientação, reunião, comissões, defesas de trabalhos etc.”.

Docente 2: “Sim. O stress do trabalho, as horas de trabalho além das 40h, o ambiente de trabalho precário”.

Docente 3: “Sim. Estresse, trabalho com publicações, sujeito a reuniões etc.”

Docente 4: “Não”.

Docente 5: “Não opinou”.

A partir dos dados apresentados, notamos que o docente 4 relatou que não há relação entre o adoecimento e o seu trabalho.

O docente 1 sinalizou que há relação entre o adoecimento e o seu trabalho e destacou que tal relação se configura no excesso de trabalho de orientação, reunião, comissões e defesas de trabalhos, entre outros elementos. O docente 2 respondeu que há relação entre o adoecimento e o seu trabalho e destacou que o stress, a ultrapassagem de 40h semanais de trabalho e a precarização do ambiente de seu trabalho, são fatores que contribuem para tal relação.

O docente 3 apontou que há relação entre o adoecimento e o seu trabalho e citou o estresse, publicações e o fato de estar sujeito reuniões como fatores que propiciam a existência de tal relação.

Destacamos que o docente 5 do referido curso não respondeu a tal questionamento.

A partir do conjunto de respostas apresentadas, é possível notar que a sobrecarga de trabalho e o stress se mostraram como fatores preponderantes para desencadear processos que relacionam o trabalho docente com o adoecimento, constituído a partir das respostas dos docentes que participaram da pesquisa e que são do Curso de Engenharia Elétrica da UNIFAP.

Os docentes do Curso de Ciências Ambientais, quando questionados se há relação entre o adoecimento com o trabalho que desenvolvem na Universidade, responderam:

Docente 1: “Não”.

Docente 2: “Sim. Stress, perseguição”.

Docente 3: “Não”.

Docente 4: “Não opinou”.



Docente 5: “Sim. Acredito que o estresse desencadeia processos que implicam a qualidade de vida”.

A partir das respostas apresentadas, observamos que os docentes 1 e 3 responderam que não há relação entre o adoecimento e o seu trabalho.

Os docentes 2 e 5 responderam que existe relação entre o adoecimento e o seu trabalho, de modo que o docente 2 destacou como elementos para tal causa o “stress e a perseguição” a qual sofre.

O docente 5 também destacou que, no seu caso em particular, o estresse é o que ocasiona tal relação.

Destacamos que o docente 4 não respondeu tal questionamento.

Assim sendo, observamos que o “stress” se mostrou como elemento chave nas respostas dos docentes do Curso de Ciências Ambientais e que relacionam o trabalho docente com o adoecimento.

Os docentes do Curso de Letras/Libras, quando questionados se havia relação entre o adoecimento e o seu trabalho, responderam:

Docente 1: “Não. Ao longo dos anos aprendi a separar o trabalho e as coisas da família e lazer”.

Docente 2: “Somente enxaqueca”.

Docente 3: “Não opinou”.

Docente 4: “Não opinou”.

Docente 5: “Não opinou”.

As respostas apresentadas sinalizam que o docente 1 respondeu não existir relação entre o adoecimento e o seu trabalho.

O docente dois destacou que o adoecimento está relacionado com o seu trabalho, particularmente por sentir enxaqueca.

Os docentes 3, 4 e 5 não opinaram sobre tal questionamento.

No Curso de Letras/Libras, a relação entre o trabalho docente e o processo de adoecimento esteve direcionado, apenas, para a enxaqueca segundo um docente do Curso que participou da pesquisa.

A partir da vinculação objetiva existente entre o trabalho e o adoecimento de docentes, conforme evidenciado em algumas repostas apresentadas, cabe-nos destacar alguns dos fatores/categorias que se associam este processo.

**Quadro 5.** Categorias abstraídas a partir das respostas que evidenciaram as implicações do trabalho docente em relação ao Adoecimento dos docentes que participaram da pesquisa

<b>CATEGORIAS</b>	
<i>Relacionadas objetivamente ao labor</i>	<i>Relacionadas ao sentimento/subjetividade</i>
Falta de Informação	Desvalorização Profissional
Sobrecarga de Trabalho	Ansiedade
Tempo de trabalho	Stress
Problemas de Garganta	
Produtividade	
Cobranças/prazos	
Condições de Trabalho	
Falta de Infraestrutura	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa de campo.

Com base nas categorias evidenciadas, e que tratam da relação do adoecimento com o trabalho dos docentes que participaram da pesquisa, citamos que:

**A exposição às condições de trabalho desfavoráveis está associada ao adoecimento dos docentes.** Fatores ambientais e fatores organizacionais são considerados riscos à saúde. No primeiro grupo, figuram as condições do espaço físico, as condições de iluminação, as condições sonoras e climáticas, e a segurança geral do ambiente. No segundo grupo, estão incluídos os seguintes fatores: (1) volume de trabalho que pode explicar modos operatórios ou escolhas visando a regular número de tarefas e tempo necessário para realizá-las; (2) pressão temporal que pode explicar aceleração do sujeito, a fim de cumprir as metas nos tempos estabelecidos com repercussões sobre o seu funcionamento nas esferas físicas e mentais; (3) exposição às situações conflituosas, agudas, por vezes perigosas e, frequentemente, convocando intervenções de proteção social que ultrapassariam intervenções individualizadas para convocar ações a longo prazo. (ASSUNÇÃO, 2010, p. 1, grifos nossos).

Nesse sentido, compreendemos que as condições de trabalho são demasiadamente importantes nesse processo e que associadas às respostas apresentadas do conjunto de docentes que sinalizaram haver relação entre o adoecimento com suas práticas laborais, notamos que este problema se confirma na UNIFAP, no âmbito dos Cursos investigados e fundamentado pelo conjunto de respostas expressadas pelos sujeitos da participantes da pesquisa.

Além disso, consideramos que os elementos citados pela autora acima se relacionam diretamente às repostas dos docentes que demarcaram existir relação entre o adoecimento e seu trabalho, pois, dentre outras coisas, evidencia que os fatores ambientais e fatores

organizacionais são considerados riscos à saúde, situando as implicações do espaço físico e do volume de trabalho como elementos essenciais para a materialização deste processo.

Por fim, concordamos que a demanda de trabalho implica no lazer dos professores e que existe relação entre o trabalho docente, o adoecimento e o sofrimento docente no âmbito da UNIFAP, tal fato se ancora no conjunto de respostas dos docentes dos doze (12) Cursos que participaram desta pesquisa.

Assim, diante do atual contexto associado ao objeto desta investigação, acreditamos que tais eventos contextuais impactam o trabalho docente universitário na atualidade e, apresentam como consequências principais a intensificação do trabalho docente, a precarização do trabalho docente e o adoecimento docente (MAUÉS, 2006; MANCEBO, SILVA JÚNIOR *et al.*, 2012).

Ademais, consideramos como pertinente lembrar que “a educação é um meio importante de mudança social se ao mesmo tempo forem feitas mudanças econômicas, políticas e sociais.” (TRAGTENBERG, 2012, p. 119), sendo, portanto, elemento substancial para a transformação da realidade social. Além disso, enfatizamos a necessidade do processo de reflexão acerca dos problemas evidenciados e que foram alcançados a partir da pesquisa em campo e da participação dos docentes, do *campus* Marco Zero da UNIFAP, em responder o questionário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção teórico-acadêmica jamais se constituirá como um processo isolado/solitário. Nessa perspectiva, enfatizamos que, para além de reflexões individuais, há um sentimento coletivo que visa expressar as mediações que se associam a presente temática. Ademais, destacamos que dentre nossas intenções subjetivas, que se relacionam diretamente ao nosso papel de docente e pesquisador, uma delas esteve fundamentada em demonstrar o quão imperioso e penoso tem sido a influência do capital por sobre o trabalho na contemporaneidade, particularmente sobre o trabalho docente universitário, a qual tem delegado novos meios de se apropriar da subjetividade docente, objetivando dar respostas significativas às demandas impostas pelo capital através do Estado burguês.

Nesse processo de reflexão e de construção teórica, concordamos que concluir, nesse caso, significa oportunizar “novos ciclos/inícios” de processos investigativos e reflexivos, quer sejam pelas lacunas as quais não foram alcançadas e/ou emergiram no decorrer do processo investigativo, ou pelas provocações teóricas a qual realizamos sobre as condicionantes estruturais que se relacionam ao mundo do trabalho, a política educacional brasileira, e ao processo de transformação da essência e materialidade objetiva do trabalho na contemporaneidade.

Assim, destacamos que é com este pensamento que escrevemos nossas considerações “finais” atinentes ao processo investigativo ao qual desenvolvemos, esperançosos e confiantes de que as provocações levantadas nos debates e discussões que permearam a temática (trabalho docente na Educação Superior) e o objeto em questão (trabalho docente), oportunizarão novas reflexões, debates e mediações que serão relacionadas aos processos laborais constituídos no tempo presente, particularmente na dinâmica laborativa que envolve o trabalho docente na contemporaneidade.

Assim sendo, ao refletir sobre a historicidade e determinações recentes para a política educacional brasileira, notamos que diversas ações o Estado brasileiro tem almejado implementar a fim de garantir uma resposta positiva para as necessidades de reprodução do capital, especialmente no concerne a concretização de “reformas” no setor político, educacional e previdenciário brasileiro. Nesse processo, é importante lembrar que não se tratam de “reformas”, mas sim de “Contrarreformas”, que visam, objetivamente, atacar a classe trabalhadora, no caso, a *classe-que-vive-do-trabalho*, e promover processos de transformação por sobre a conjuntura social brasileira.

Nesse sentido, é interessante considerar que vivemos, portanto, um momento em que são preconizadas diversas “reformas” para o campo político, social, econômico e educacional brasileiro que, de maneira camuflada, objetivam atingir o trabalhador e a trabalhadora brasileira, particularmente os que lutam para sobreviver neste sistema econômico-político perverso.

Além disso, percebemos a implementação de ações/processos que objetivam privatizar o que é estatal, além de executar ações de terceirização, esta que se situa na base das “reformas” propostas na atualidade e que, objetivamente, tem impactado, de maneira intensa e precária, as atividades laborais, com especial atenção para as que são desenvolvidas no setor de serviços, como no caso da Educação.

No entanto, apesar desse cenário problemático, é importante enfatizar que os movimentos sociais de resistência, concretizados nas ações de enfrentamento a estes processos perversos que atingem a classe trabalhadora são pujantes, de maneira que tais atitudes possibilitam uma reorganização das relações de produção constituídas na atualidade e promovem estratégias organizadas no combate a tal cenário que, de maneira objetiva, esperamos que alcancem o campo da Educação Superior no Brasil.

Importante destacar que, no campo educacional brasileiro, percebemos que as greves e os movimentos de reflexão preconizados nos diversos congressos, seminários, simpósios, colóquios e encontros acadêmicos, objetivam denunciar a conjuntura atual e as condições objetivas presentes nas escolas e universidades dos diversos estados e municípios brasileiros, evidenciando a forte e intensa precarização das condições laborais e a intensificação do trabalho docente a qual é resultado das mudanças que ocorreram na cadeia produtiva durante o século XX e início do século XXI, advindas do processo de reestruturação produtiva e de mundialização do capital.

Assim sendo, para nossa tessitura teórica, concordamos em iniciar, a princípio, com os fundamentos basilares que se relacionam a essência do trabalho e que comunga com nossa percepção de mundo, o que, teoricamente, possibilitou, posteriormente, a demonstração dos processos e mediações construídas sob a base do modelo de produção capitalista que oportunizaram, ao longo da história, a ressignificação da essência do trabalho, anteriormente concebida como categoria fundamental para a condição de existência e reprodução humana e como elemento que diferencia o homem dos demais animais.

Importante destacar que tal processo intensificou e ampliou, ao longo da história, a extração da mais valia do conjunto de trabalhadores e trabalhadoras, oportunizou, ainda, novos

processos como a captura da subjetividade de muitos trabalhadores fundamentados no processo de alienação, tão propagado na atualidade.

Explicitamos, portanto, a compreensão acerca da essência e modificação existencial do trabalho ao longo da história. Em continuidade, situamos o trabalho docente, compreendido como parte da totalidade, por sobre a atual influência do modelo de produção capitalista, o qual, com as suas crises cíclicas, possibilitou transformações importantes e de cunho perverso por sobre as diversas estruturas sociais, alcançando, nesse caso, o campo educacional.

Destacamos, ainda, que o advento do processo de reestruturação produtiva, fundamentado na mundialização do capital, possibilitou mudanças significativas por sobre o mundo do trabalho, as quais foram evidentes em nossas discussões e análises.

No campo educacional, procuramos tratar de forma crítica os componentes teóricos que defendem o processo de transformação na função social escolar, acompanhado das transformações para o trabalho docente na atualidade.

Implica mencionarmos que tais mudanças se constituem como resultado de um processo contraditório e desigual que, ao longo da história do capital, tenta camuflar os reais interesses propostos para a educação na atualidade, particularmente no campo da Educação Superior, a qual através da influência e determinações dos OI, tem sofrido processos de desmonte e de perda da autonomia social e institucional, no intuito de seguir tais idealizações perversas que, contraditoriamente, visam transformar o real papel da universidade – transformando-a em IES heterônoma, desigual, competitiva e visa materializar as determinações do capital.

Diante desta perspectiva de mudanças e transformações no campo da Educação Superior, enfatizamos, de maneira teórica, a influência que os OI, especialmente o Banco Mundial, propuseram mudanças expressivas para a política educacional global e para a Educação dos países situados na “periferia do capital”.

Assim sendo, explicitamos que nossas inferências alcançaram particularmente o trabalho docente na Educação Superior brasileira, de modo que nos remetemos a compreender os determinantes da política educacional associado ao ataque aos direitos dos trabalhadores vivenciado com a Reforma do Aparelho do Estado, na década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

Nossa abordagem permeou, primeiramente, pela caracterização do docente/sujeito, com foco para o tempo de atuação na UNIFAP, carreira docente, regime de trabalho e nível de atuação acadêmica.

Em seguida, nossa abordagem se voltou para o quantitativo máximo de disciplinas ministradas atualmente e já ministradas anteriormente, bem como evidenciamos a participação

e financiamento em projetos de pesquisa e extensão, participação e função em grupos de pesquisa, a fim de evidenciar as práticas laborais constituídas por tais sujeitos.

Em continuidade, procuramos verificar o quantitativo de horas semanais relacionadas as atividades de ensino, pesquisa, extensão, administrativas e sindicais, as quais nos possibilitaram contemplar a materialização do processo de intensificação do trabalho na UNIFAP.

Seguidamente, tratamos das condições laborais relacionadas à infraestrutura na UNIFAP, através dos seguintes componentes: sala de aula, laboratórios de ensino, atividades de/em campo, atividades de estudo/planejamento/orientação, as quais puderam desvelar que além do processo de intensificação do trabalho, existe, também, no âmbito da UNIFAP, a materialização do processo de precarização das condições de trabalho que alcança os docentes de alguns dos Cursos analisados.

Posteriormente, buscamos evidenciar o quantitativo de produção acadêmico-científica dos docentes/sujeitos da pesquisa nos últimos dois anos, bem como a participação destes em eventos científicos e a presença ou não de financiamento institucional para a execução de tais participações.

Verificamos, ainda, a média de orientação acadêmica anual desses docentes, além da participação em programas/atividades de convênio institucional que pudessem agregar algum tipo de renda extra acompanhada de mais trabalho/responsabilidade no âmbito da UNIFAP.

Por fim, elucidamos e discutimos acerca das respostas dos docentes sobre três perguntas subjetivas que se relacionam ao objeto em questão, que trataram da implicação da jornada de trabalho no tempo de lazer, da relação entre o sofrimento e o trabalho aos quais os docentes participantes executam cotidianamente e, por último, da relação entre o adoecimento e com o trabalho desses docentes/sujeitos.

Em resposta a tais questionamentos que são, nesse caso, os nossos resultados alcançados na presente pesquisa, apontamos que é evidente e perverso o processo de intensificação do trabalho docente na UNIFAP e que, conjuntamente a este processo, há também a precarização das condições laborais para a execução de atividades de ensino e atividades de/em campo, particularmente evidenciadas pela ausência de laboratórios em alguns Cursos e/ou de condições precárias destes e dos insumos necessários para as atividades práticas, estas que são significativamente importantes para o bom andamento das atividades de ensino e para a formação dos discentes da UNIFAP.

Importante destacar que o processo de precarização foi mais evidenciado pelo conjunto de docentes que atuam tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação. Além disso, para o

conjunto desses docentes, a intensificação das atividades laborais se mostrou como elemento intrínseco ao cotidiano e ao trabalho desses professores universitários, particularmente pela materialidade do produtivismo acadêmico e da participação em projetos de Pesquisa e/ou Extensão.

Diante dessa breve apresentação do que tratado nesta dissertação e da síntese dos resultados alcançados, aos quais compõem o *corpus* desta dissertação, acreditamos que este estudo possa contribuir no sentido de promover uma discussão teórica e empírica do trabalho docente na Educação Superior, além de se mostrar como um elemento importante para a reflexão e compreensão acerca das atividades e condições objetivas desenvolvidas no labor do conjunto de docentes dos doze (12) Cursos aos quais participaram desta pesquisa.

Ademais, acreditamos que esta investigação sirva, de maneira objetiva, para a comunidade acadêmica consultar, conhecer e refletir sobre a temática apresentada e os resultados alcançados, bem como constituir processos que se transformem em luta e resistência prática frente aos problemas conjunturais e estruturais abordados.

Assim, explicitamos que no decorrer do processo de investigação e análise, alguns questionamentos foram emergindo, assim como o processo de reflexão sobre os mesmos. Ratificamos que a pesquisa acadêmica não possibilita uma finitude analítica do objeto, quer seja pelo tempo da pesquisa, ou pelas dificuldades que emergem no decorrer do processo de estudos e investigação *in loco*, ou mesmo pela necessidade de um aprofundamento teórico-social mais detalhado.

Nesse sentido, suscitamos algumas das questões decorrentes do processo investigativo e que podem configurar o aprofundamento teórico desta pesquisa e/ou possibilitar outras tantas.

Desse modo, como apontamentos que emergiram no decorrer do processo investigativo, acreditamos que é importante analisar que implicações o regime de trabalho em caráter de Dedicção Exclusiva, na UNIFAP, tem acarretado por sobre o conjunto de docentes que estão configurados sobre tal proposta contratual.

Em relação ao número máximo de disciplinas ministradas em um semestre e que foram respondidas ao longo da pesquisa, é significativo investigar que outras atividades estavam sendo desenvolvidas por estes docentes no período a qual estiveram ministrando este quantitativo de disciplinas.

Além disso, é importante compreender e discutir que razões/motivos conjunturais levaram estes docentes a assumirem um número tão grandioso de disciplinas em um único semestre.



Ademais, é necessário compreender a natureza dos fatores estiveram associados para que estes docentes assumissem tal responsabilidade e se estes docentes compreendiam as implicações que tais responsabilidades acarretariam para sua saúde e ou condições físico-psicológicas durante o semestre letivo e posterior a este.

Importante, ainda, questionar a estes sujeitos qual era o tempo real dedicado a Família e ao lazer neste período, bem como se havia tempo ou não para outras atividades.

Assim, significativo saber e discutir que impactos, de diferentes naturezas, foram gerados para estes docentes ao final do semestre letivo.

Em relação a prática laboral do produtivismo acadêmico e a ausência de condições objetivas de qualidade para que o docente possa concretizar produções teóricas, é importante refletir se o conjunto total desses “produtos” foram/são realizados somente em espaço acadêmico ou não.

Destacamos que tais questionamentos, por hora, não puderam ser respondidos, mas registramos nossa compreensão de que nenhum processo laboral deve/deveria implicar nas demandas que estão como sustentáculos basilares da vida humana, como a família e o tempo dedicado ao lazer e descanso.

Assim, acreditamos que para além de respostas, nossa investigação se propõe a suscitar um processo de reflexão sobre o conjunto de mediações que se relacionam ao trabalho docente na contemporaneidade, particularmente o que é constituído no âmbito da Educação Superior brasileira.

Propõem, ainda, concretizar o processo de reflexão acerca das políticas educacionais que atuam diretamente sobre o trabalho do professor e sobre a Educação brasileira em um modo geral, mas que, particularmente, buscamos, ao longo desta dissertação, evidenciar tais influências no campo da Educação Superior no Brasil.

Além disso, é importante destacar que nossa compreensão da realidade se fundamenta na análise dos ordenamentos desiguais e contraditórios que são sobressalentes na sociedade, de modo que, a partir de tal perspectiva, nossas análises se direcionam para a associação do objeto com os processos globais existentes.

A partir desta compreensão, enfatizamos que a atual conjuntura vivenciada no campo da política educacional brasileira é resultado das múltiplas determinações aos quais o capital estabelece na contemporaneidade, de maneira que é notável a influência e atuação de organismos internacionais e instituições que visam ressignificar, de maneira objetiva, a real função social da educação.

Além disso, visam perpetuar a materialização de relações econômicas no campo da Educação no Brasil, particularmente no âmbito da Educação Superior, promovendo, assim, a existência de processos como a mercadorização e transnacionalização educacional, acompanhadas da intensificação e precarização das condições laborais docentes que se constituem na atualidade.

Por fim, consideramos como importante retomarmos a reflexão inicial posta em nossas considerações finais, a qual especifica que a educação é um componente importante na luta por mudança/transformação social, mas que sozinha não poderá constituir tal ato. Nessa perspectiva, ratificamos que é, sobretudo, necessário que sejam concretizadas mudanças econômicas, políticas e sociais que visem a existência de um contexto social baseado em um pensamento para além do capital. Para isso, é fundamental que todos lutemos, unidos, em prol de tal mudança.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Teresa. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (Org.). Público x privado em tempos de golpe*. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017. p. 16-37.
- ALTVATER, Elmar. O capitalismo fóssil e seu ambiente social e natural. **Revista Brasileira de Assuntos Regionais e Urbanos**. Goiânia, v.3, n.1, p.143-164, jan./jul, 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/baru/article/view/5838>  
IACGVFN . Acesso em: 15 nov. 2018.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. – Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- AMARAL, Nelson Cardoso. O Financiamento da Educação dos Jovens entre 18 e 24 Anos: Os desafios para o PNE 2011-2020. *In: GOMES, Alfredo Macedo e OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). Reconfiguração no Campo da Educação Superior*. Séries Estudos em Políticas Públicas e educação. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- ANDRADE, Antonia Costa. **Os governos FHC e Lula e a resignificação do neodesenvolvimentismo**: o Reuni. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2013.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **A dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da Educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, Emília; FERREIRA, Filipe. A “Fuga de Cérebros”: um discurso multidimensional. *In: ARAÚJO, Emília; FONTES, Margarida; BENTO, Sofia. Para um debate sobre Mobilidade e Fuga de Cérebros*. Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho, 2013.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Adoecimento. *In: OLIVEIRA, Dalila; et al. (Org.). Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- AVILA; Sueli de Fátima Ourique de; LÉDA, Denise Bessa; DO VALE, Andréa Araújo. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. *In: MANCEBO, Deise, SILVA JÚNIOR, João dos Reis*

(Orgs). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. A expansão privado-mercantil e a transnacionalização do ensino superior no Brasil: efeitos do capitalismo acadêmico sem riscos no Brasil. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MAUÉS, Olgaíses Cabral; HAGGE, Salomão Muffarej (Orgs). **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

BARBARA, Maristela Miranda. Reestruturação Produtiva, Qualificação, Requalificação e Desemprego: percepção e sofrimento do Trabalhador. **Revista de Psicologia, Ciência e Profissão**. Ano 1, nº 19, p. 30-49, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v19n1/04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECHI, Diego. Intensificação e precarização do trabalho docente na educação superior sob o contexto da mundialização do capital. Reunião científica regional da ANPED. **ANAIS... ANPED SUL**, Curitiba, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21\\_DIEGO-BECHI.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_DIEGO-BECHI.pdf). Acesso em: 12 jul. 2018.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commodity**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 52, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18069.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 jun. 2018

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 11 de fev. de 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.260**, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm). Acesso em: 21 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei 98.997, de 2 de março de 1990. Institui a Fundação Universidade Federal do Amapá, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 mai. 2006. Seção 1, Página 4141.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 mai. 2006. Seção 1, Página 6.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 24 abr. 2007. Seção 1, Página 7.

BRASIL. Congresso/Senado. EC n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ADCT para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/415733850/emenda-constitucional-95-16>>. Acesso em: 21 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Sinopses estatísticas de 2003 a 2016**. Brasília (DF). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Mec. Universidade Federal do Amapá. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2015-2019)**. Macapá, AP, 2015. Disponível em: <http://www2.unifap.br/pdi/files/2009/08/PDI-2015-2019-UNIFAP.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

CEAP, PÁGINA INSTITUCIONAL. **Histórico**. Macapá, 2018. Disponível em: <http://www.ceap.br/v3/index.php?u=historico>>. Acesso em: 12 set. 2018.

CORAGGIO, Jose Luis. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Tradução de Mônica Corullón. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 75-124.

CORTEZ, Pedro Afonso; SOUZA, Marcos Vinícius Rodrigues de; AMARAL, Laura Oliveira; SILVA, Luiz Carlos Avelino da. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cad. Saúde Colet.**, 2017, Rio de Janeiro, 25 (1): 113-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cadsc/2017nahead/1414-462X-cadsc-1414-462X201700010001.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2012. p. 106-146.

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

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEJOURS, Christophe. Inteligência operária e organização do trabalho: A propósito do modelo japonês de produção. *In*: HIRATA, H. (Org.) **Sobre o modelo japonês**. São Paulo: Edusp, 1993. p. 281-309.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. *In*: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

ENGELS, F. **Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FARIAS, Laurimar de Matos; GUIMARÃES, André Rodrigues. O trabalho docente no ensino superior: produtivismo acadêmico, intensificação e precarização. VI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 2013. **ANAIS....** Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impassesedesafiosdaspoliticasededucacao/otrabalhodocentenoensinosuperior-productivismoacademico-intensificacaoeprecarizacao.pdf>. Acesso em: 12 de jan. 2018.

FERREIRA; Luciana Rodrigues, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Trabalho do professor pesquisador jovem-doutor na pós-graduação: produção científica e discurso do professor. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MAUÉS, Olgaíses Cabral; HAGGE, Salomão Muffarej (Orgs). **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 71 – 90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 2008.

GAULEJAC, Vicente. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Tradução Ivo Storniolo. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2007. (Coleção Management, 4).

GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **“O conceito de empregabilidade”**, Avaliação do PLANFOR, 1998.

GENTILI, Pablo A. A. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo A. A; DA SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis: Editora vozes, 2002.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GREGÓRIO, José Renato Bez de. Contrarreforma da Educação Superior no Governo Lula da Silva. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 29-64, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yjxHcXU6vWwJ:https://periodicos.ufpa.br/index.php/rve/article/download/1001/1450+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 01 mai. 2018.

GUIMARÃES, André R. **Trabalho docente universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Belém, 2014.

GUIMARÃES, André R.; JACOB, Vera L. A intensificação do Trabalho Docente Universitário: aceitações e resistências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v-31, n.3, p. 567-586, set./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/59914/37019>. Acesso em: 09 de fev. 2017.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ibirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005. (Coleção geografia e adjacências), 252p.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HELENE, Otaviano. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção Educação contemporânea).

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andrea: Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M., FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.): **A Intensificação do Trabalho Docente**: tecnologias e produtividades. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; MALANGE, Fernando Cesar Vieira; BARBOSA, Valci Aparecida. Políticas de expansão da Educação Superior implantadas pelo Estado Brasileiro: Reflexões sobre democratização. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MAUÉS, Olgaíses Cabral; HAGGE, Salomão Muffarej (Org.). **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. *In*: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAUÉS, Olgaíses. A reforma da educação superior e o trabalho docente. VI Seminário da redetrado - regulação educacional e trabalho docente. **ANAIS...** Rio de Janeiro, 2006.

Disponível em:

[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/a\\_reforma\\_da\\_educ\\_superior.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_reforma_da_educ_superior.pdf). Acesso em: 10 de fev. 2017.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Rev. Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1p, p. 141-160, 2010.

MAUÉS, Olgaíses; SOUZA, Michele Borges de. A transnacionalização e a expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 151-173, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14002/9323>. Acesso em: 18 set. 2018.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Rev. Educar em revista**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.



MANCEBO, Deise; DO VALE, Andréa Araújo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 60, jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

MARTINS, André Silva; NEVES, Maria Lúcia Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. *In*: NEVES, Maria Lúcia Wanderley; MARTINS, André Silva. **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Livro 1, v. 1 e 2.

MARX, Karl. Prefácio, Notas. *In*: **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENDES, Allan J. R. **A expansão da educação: o público e o privado em questão (2000-2010)**. 103 fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo *et al.* 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORAES, Rosângela Dutra de. Prazer e sofrimento no trabalho docente: estudo com professoras de ensino fundamental em processo de formação superior. **Rev. Psicol., Organ. Trab.** v. 5, n.1, Florianópolis, jun. 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572005000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572005000100007). Acesso em: 10 mar. 2019.

MC LAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia Revolucionária na Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. *In*: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PORTAL DA CAPES. **Turmas Minter e Dinter e Fora de Sede**. 2018. Disponível em: <http://capes.gov.br/avaliacao/projeto-minter-e-ou-dinter>. Acesso em: 12 set. 2018.

PRIEB, Sérgio A.M.; CARCANHOLO, Reinaldo A. O Trabalho em Marx. *In*: CARCANHOLO, Reinaldo (Org.). **Capital: essência e aparência**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho Científico** (recurso eletrônico): métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: perspectivas e conceitos. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p. 101-118. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/07.IsauraReis.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

ROCHA, Flávia Rebecca Fernandes; MACÁRIO, Epitácio. O impacto da EC 95/2016 e da PEC 287/2016 para a Previdência Social brasileira. **SER Social**, Brasília, v. 18, n. 39, p. 444460, jul./dez.2016. Disponível em: [http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/viewFile/24461/17524](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/24461/17524). Acesso em: 21 out. 2017.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo/razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Maria Rosimary dos. Dinâmicas de crescimento do setor privado de educação superior na atualidade. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MAUÉS, Olgaíses Cabral; HAGGE, Salomão Muffarej (Org.). **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>>. Acesso em: 07 de fev. 2017.

SCOCUGLIA, A. C. Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 175-190, 2010.

SILVA, Selma Gomes da. **Travessias entre a sala de aula e o consultório**: trajetórias docentes, narrativas e histórias de sofrimento e adoecimento psíquico de professores no Amapá. Macapá: Editora da UNIFAP, 2018.

SILVA, Paula Francisca da. **A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/124/disserta\\_\\_o\\_paula\\_francisca\\_da\\_silva\\_\\_\\_agosto\\_2015.pdf](http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/124/disserta__o_paula_francisca_da_silva___agosto_2015.pdf). Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA; Churchelly Frazão da; MATOS; Fabiola Ataíde; BRAGA, Renata Nunes. **O trabalho docente na expansão da Universidade Federal do Amapá (Campus marco zero)**. Trabalho de Conclusão de Curso – (Graduação) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Pedagogia. 2017.

SILVA, Eduardo Pinto e; PADIM, Dayton Fernando. Intensificação do trabalho docente administrativo e processos decisórios democraticamente restritos na expansão/interiorização precária e desordenada. **Impulso**, Piracicaba n. 28(71), 5-18, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3929>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA JÚNIOR; João dos Reis; FERREIRA, Luciana R.; KATO, Fabíola Bouth G. As novas faces da educação superior pública no Brasil revisitadas: o trabalho docente na expansão da pós-graduação. *In*: MANCEBO, Deise, SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university**: a busca por resultados comercializáveis: para quem?. Bauru: Canal 6, 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, vol. 29, nº 105, Campinas, dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Prefácio “O que está sendo feito do trabalho do professor na reforma universitária em curso”. *In*: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) Educação Superior no Brasil 2002-2012**. Edital nº 051/2014 SESu, Projeto de Organismo Internacional – OEI, Projeto OEI/BRA/10/002. Brasília: CNE, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil – refém do mercado ou quando a face privado-mercantil se sobrepõe à face pública do Estado. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MAUÉS, Olgaíses Cabral; HAGGE, Salomão Muffarej (Org.). **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. *In*: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araracuara: Junqueira & Marin, 2014.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. **Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153 – 162. Dez, 2016. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VV2ldFJDZIJ:https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/16439/13090+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 12 abr. 2018.

TACHIBANA, Thiago Yudi; FILHO, Naercio Aquino Menezes; KOMATSU, Bruno Kawaoka. Ensino Superior no Brasil. **Insper**, Policy Paper, nº 14, Dezembro, 2015. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/Ensino-superior-no-Brasil.pdf>. Acesso em 10 set. 2018.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola; Educação ou desconversa; Educação e contextos culturais. *In*: TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: UNESP, 2012.

TROTSKY, León. **La teoría de la revolución permanente (compilación)**. Buenos Aires: CEIP León Trotsky, 2000.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WEISHEIMER, Nilson. O questionário na pesquisa social. *In*: Vários Autores. **Pesquisa Social**. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série por dentro das Ciências Sociais).

WORLD BANK. **Governance and development**. Washington, Oxford University Press, 1992.



**3.2 PESQUISA**

0 a 5       6 a 10       11 a 15       16 a 20       Mais de 20  
 Todas essas atividades são registradas em seu PAID?  
 Sim       Não. Por quê? \_\_\_\_\_

**3.3 EXTENSÃO**

0 a 5       6 a 10       11 a 15       16 a 20       Mais de 20  
 Todas essas atividades são registradas em seu PAID?  
 Sim       Não. Por quê? \_\_\_\_\_

**3.4 ADMINISTRATIVAS**

0 a 5       6 a 10       11 a 15       16 a 20       Mais de 20  
 Todas essas atividades são registradas em seu PAID?  
 Sim       Não. Por quê? \_\_\_\_\_

**3.5 SINDICAIS**

0 a 5       6 a 10       11 a 15       16 a 20       Mais de 20  
 Todas essas atividades são registradas em seu PAID?  
 Sim       Não. Por quê? \_\_\_\_\_

**4 O TRABALHO DOCENTE NA UNIFAP**

4.1 Condições de infraestrutura para as atividades docente na UNIFAP, em termos de:

**a) sala de aula**

excelentes       muito boas       boas       ruins       precárias

**b) laboratórios de ensino**

excelentes       muito boas       boas       ruins       precárias

**c) atividades de/em campo**

excelentes       muito boas       boas       ruins       precárias

**d) atividades de estudo/planejamento/orientação**

excelentes       muito boas       boas       ruins       precárias

4.2 Quantitativo de Produção acadêmico-científica:

a) Publicação de Artigos Científicos ou Capítulos de livros.

1     2     3     4     5 ou mais

b) Participação, por ano, em Encontros, Seminários, Congressos, Simpósios, Colóquios etc.

1     2     3     4     5 ou mais

b.1) Frequência de financiamento institucional para a sua participação nesses eventos.

Sempre       as vezes       raramente

4.2.1 Média de orientação acadêmica por ano (TCC, Dissertações e Teses)

1    2    3    4    5 ou mais

4.3 Participação em Programas/atividades de convênio institucional. Exemplo: (PARFOR, PIBID, UAB, Residência Pedagógica, além de outras).

sempre    raramente    nunca participa

4.4 A sua jornada de trabalho implica no seu tempo de lazer? De que forma?

---

---

---

4.5 O Sofrimento está relacionado com seu trabalho? De que modo?

---

---

---

4.6 Há relação entre o Adoecimento com seu trabalho? Se sim, que fatores contribuem para isso?

---

---

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

**APÊNDICE B** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)  
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do estudo intitulado “O trabalho docente na UNIFAP: Contrarreforma e Expansão na Educação Superior (2003 a 2016)”.

O objetivo deste trabalho é analisar o trabalho docente na Universidade Federal do Amapá – *Campus* Marco Zero, a partir das novas configurações assumidas pela Universidade brasileira, no contexto de Contrarreforma e Expansão da Educação Superior. Para realizar o estudo será necessário que o (a) Sr.(a) se disponibilize a participar respondendo o questionário. Destaca-se que para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como subsídio para avaliação acerca das condições atuais que estão relacionadas ao trabalho docente universitário.

Esclareço, que a sua participação nesta pesquisa, não oferece riscos à sua saúde ou situações de perigo à sua vida ou ofensa a seus valores e convicções políticas, éticas, morais ou religiosas, mas poderá ocorrer algum desconforto ao preencher o questionário. As informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, sendo garantidos, o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o (a) Sr. (a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa estão relacionados a divulgação e reflexão social e acadêmica da presente temática para o conjunto de docentes da UNIFAP.

O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

O (a) Sr. (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá, situado na Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já, agradecemos!

Eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso)  
declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “O trabalho docente na UNIFAP: Contrarreforma e Expansão na Educação Superior (2003 a 2016)”.

Macapá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.



---

Pesquisador – Rodrigo Barbosa Bastos  
Universidade Federal do Amapá/PPGED.  
Cel: (XX) XXXXXX-XXXX  
e-mail: rodrigo18\_bastos@hotmail.com

Orientadora – Dra. Ilma de Andrade Barleta  
Universidade Federal do Amapá/ PPGED.  
Cel: (XX) XXXXXX-XXXX  
e-mail: ilmabarleta@bol.com.br

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

Nº telefônico do sujeito da pesquisa: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Testemunha nº1: \_\_\_\_\_

Testemunha nº2: \_\_\_\_\_