



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – ICHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA – PPGSS**



**AS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: DA PRODUÇÃO AO
PRODUTIVISMO NA PÓS-GRADUAÇÃO**

JANAÍNA ZILDÉIA DA SILVA PAIVA

**MANAUS/AM
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – ICHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA – PPGSS**



JANAÍNA ZILDÉIA DA SILVA PAIVA

**AS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: DA PRODUÇÃO AO
PRODUTIVISMO NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia – PPGSS, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Bonfim Fernandez

**MANAUS/AM
2016**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

Paiva, Janaína Zildéia da Silva

P149a As transformações do trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas: da produção ao produtivismo na pós-graduação / Janaína Zildéia da Silva Paiva. 2016
167 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Cristiane Bonfim Fernandez
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Trabalho. 2. Ensino Superior. 3. Trabalho Docente. 4. Pós-Graduação. 5. Produtivismo. I. Fernandez, Cristiane Bonfim II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JANAÍNA ZILDÉIA DA SILVA PAIVA

**AS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: DA PRODUÇÃO AO
PRODUTIVISMO NA PÓS-GRADUAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Orientadora Dra. Cristiane Bonfim Fernandez

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Membro Dra. Hamida Assunção Pinheiro

Departamento de Serviço Social
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Membro Dr. Harald Sá Peixoto Pinheiro

Faculdade de Educação
Universidade Federal do Amazonas

Aprovada em: 27/ 06 /2016

Dedico

*A toda minha família, em especial ao meu esposo Rivelino e ao meu filho João pela
compreensão e carinho ao longo dessa jornada.*

Agradecimentos

Primeiramente a Deus por ter me proporcionado força e coragem para percorrer mais esse caminho.

Aos meus pais, Jaime (*in memorian*) e Zeuda, e meu irmão Diogo pelo carinho e incentivo.

Ao meu esposo Rivelino pelo apoio, paciência, compreensão e incentivo nos momentos de desânimo.

Ao meu filho João por compreender minhas ausências mesmo, muitas vezes, eu estando ao seu lado.

À Professora e Orientadora Dra. Cristiane Bonfim Fernandez pelo companheirismo, amizade e apoio, pela paciência e ensinamento fundamentais para conclusão desta jornada. Muito obrigada!

À Coordenadora, Professora Dra. Débora Cristina Bandeira Rodrigues e a todos os professores do Curso de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da UFAM pela dedicação e conhecimentos transmitidos.

Aos Colegas mestrandos do Curso de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da UFAM pela amizade e constante trocas de experiências e conhecimentos.

Aos professores, Dra. Hamida Assunção Pinheiro, do Departamento de Serviço Social da UFAM e o Dr. Harald Sá Peixoto Pinheiro, da Faculdade de Educação da UFAM pelas contribuições e sugestões realizadas em minha defesa de qualificação.

Aos Docentes dos cursos de Pós-Graduação das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Interdisciplinar, meu sincero agradecimento a todos pela participação nessa pesquisa e apoio na condução deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela bolsa de estudos concedida.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta auxiliaram na concretização deste trabalho. Os meus sinceros agradecimentos.

“O que destrói a humanidade:
A Política, sem princípios;
O Prazer, sem compromisso;
A Riqueza, sem trabalho;
A Sabedoria, sem caráter;
Os Negócios, sem moral;
A Ciência, sem humanidade;
A Oração, sem caridade.”

Mahatma Gandhi

RESUMO

O estudo tem como objetivo geral analisar as transformações do trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas, a partir dos cursos de Pós-Graduação. Foram delineados os seguintes objetivos específicos: identificar a rotina do trabalho acadêmico dos docentes da UFAM que atuam na pós-graduação, conhecer as condições de trabalho dos docentes e averiguar a produção e o produtivismo no trabalho docente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo no âmbito dos Programas de Pós-Graduação das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Interdisciplinar totalizando dez cursos. Os sujeitos da pesquisa foram dez docentes do quadro permanente com mais de dez anos de trabalho institucional. Foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas para todos os representantes de cada curso. A pesquisa revelou que todos os docentes atuam na graduação e pós-graduação - mestrado e doutorado; em sua maioria levam trabalho para casa, a fim de conseguirem cumprir integralmente suas atribuições rotineiras e ainda fazem parte de conselhos administrativos da Universidade. Quando se trata de produção e produtivismo há uma valorização da quantidade em detrimento da qualidade na produção de artigos. A produção é quase que obrigatória em virtude da avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela CAPES que exige uma produção docente significativa para manutenção dos mesmos, o que tem contribuído para a intensificação do trabalho docente. Conclui-se que as exigências oriundas da Pós-Graduação intensificaram o trabalho docente, sobretudo, quanto à produção científica; o investimento restrito do Estado nas Universidades Federais tem contribuído para que os docentes concorram a Editais nas agências de fomento a fim de conseguirem recursos financeiros para suas pesquisas, visto que as condições de trabalho não têm garantido isso e há um predomínio do produtivismo intelectual.

Palavras-Chave: Trabalho; Ensino Superior; Trabalho docente; Pós-Graduação; Produtivismo

ABSTRACT

The study has the general objective analysis of the transformations of the teaching work at the Federal University of Amazonas, from the Graduate courses. Its specific objectives are: to identify the routine of academic work of UFAM of teachers who work in graduate school, know the working conditions of teachers and determine the production and productivism in teaching. Therefore, a field research in the framework of the Graduate Programs Humanities was held, Applied Social Sciences and Interdisciplinary totaling 10 courses. The study subjects were 10 teachers of the permanent staff with over 10 years of institutional work. Questionnaires were used with open and closed questions for all representatives of each course. The survey shows that all teachers working in undergraduate and postgraduate, masters and doctorates. And that most of them take work home to be able to meet with all your routine tasks, besides being part of the university administrative boards. The study shows that with respect to production and productivism, there is an appreciation of quantity over quality in the production of articles, even though the publication one of the teaching assignments, they have been led to a production almost mandatory, because of CAPES evaluation to graduate programs, which should have a significant production to keep their scores with the evaluative body, which has contributed to the intensification of teaching, according to the opinion of the same. The survey points out that the Graduate intensified teachers' work, particularly demanding scientific production. The study shows that because of the little state investment in federal universities, it has confirmed that the teachers start to compete for tenders in development agencies, in order to raise funds for their research, which takes time and wear on teaching.

Keywords: Work; Higher education; Teaching; Postgraduate studies; Productivism

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQI	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CCQ	Círculo de Controle de Qualidade
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnologia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNAM	Conservatoire National de Artes et Métiers
CNE	Conselho Nacional Educação
CONDEP	Conselho Departamental
CONSAD	Conselho Administrativo
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Administrativo
DA	Departamento de Antropologia
DCOM	Departamento de Ciência da Comunicação
DE	Dedicação Exclusiva
DG	Departamento de Geografia
DH	Departamento de História
DL	Departamento de Letras
DPI	Departamento de Planejamento Institucional
DPSI	Departamento de Psicologia
DS	Departamento de Sociologia
DSS	Departamento de Serviço Social
EEM	Escola de Enfermagem de Manaus
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FAI	Fundações de Apoio Institucional
FAO	Faculdade de Odontologia

FAPSI	Faculdade de Psicologia
FCA	Faculdade de Ciências Agrárias
FCF	Faculdade de Ciências Farmacêuticas
FD	Faculdade de Direito
FEFF	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
FES	Faculdade de Estudos Sociais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FM	Faculdade de Medicina
FT	Faculdade de Tecnologia
GAE	Gratificação de Atividades Exclusivas
IAAH	Instituto de Agricultura e Ambiente em Humaitá
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICE	Instituto de Ciências Exatas
ICET	Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia em Itacoatiara
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
ICOMP	Instituto de Computação
ICSEZ	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia em Parintins
IES	Instituição de Ensino Superior
INC	Instituto de Natureza e Cultura em Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISB	Instituto de Saúde e Biotecnologia em Coari
LATO SENSU	Cursos de Especializações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LULA	Luís Inácio Lula da Silva
MBA	Master Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MEPR	Movimento Estudantil Popular Revolucionário
NAFTA	North American Free Trade Agreement
ONU	Organização das Nações Unidas

PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Programa Nacional de Pós-Graduação
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPGCASA	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia
PPGCOM	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPGH	Programa de Pós-Graduação de História
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGPSI	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PPGSCA	Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia
PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia
PPP	Parcerias Público Privadas
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SOBEU	Sociedade Barramansense de Ensino Superior
STRICTO SENSU	Cursos de Mestrado e doutorado
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Quadro dos docentes da UFAM.....	93
Gráfico 02: Titulação do quadro docente da UFAM.....	98
Gráfico 03: Quantidade de Cursos de Pós-Graduação da UFAM.....	99
Gráfico 04: Naturalidade dos docentes.....	100
Gráfico 05: Faixa etária dos docentes.....	100
Gráfico 06: Cor dos docentes.....	101
Gráfico 07: Religião dos docentes.....	101
Gráfico 08: Estado civil dos docentes.....	102
Gráfico 09: Possuem filhos.....	102
Gráfico 10: Quantidade de filhos dos docentes.....	103
Gráfico 11: Cursos de Pós-Graduações Lato Sensu dos docentes.....	104
Gráfico 12: Cursos de Pós-Doutorado dos docentes.....	106
Gráfico 13: Período de estabelecimento de vínculo com a UFAM.....	106
Gráfico 14: Turnos de trabalho nos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>	109
Gráfico 15: Pressão no cumprimento de prazos e metas.....	117
Gráfico 16: Valorização da quantidade em detrimento da qualidade dos artigos.....	120
Gráfico 17: Intensificação e exploração do trabalho docente na UFAM.....	122
Gráfico 18: Quantidade de horas que costumam trabalhar diariamente.....	127
Gráfico 19: Quanto a sobrecarga de trabalho na UFAM.....	128
Gráfico 20: Quanto à invasão crescente do tempo de trabalho na vida pessoal dos docentes da UFAM.....	128
Gráfico 21: Tempo semanal para atividade física e/ou lazer.....	129
Gráfico 22: Adoecerem frequentemente.....	130
Gráfico 23: Relação direta entre problema de saúde e trabalho.....	130
Gráfico 24: Condições de trabalho adequadas em sua unidade de ensino/setor.....	131
Gráfico 25: Mudanças do mundo do trabalho incidem no trabalho docente na UFAM.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos docentes por diversos setores	94
Quadro 2: Distribuição dos docentes por Institutos	95
Quadro 3: Distribuição dos docentes por Pró-reitorias.....	96
Quadro 4: Distribuição dos docentes por Faculdades	97
Quadro 5: Título de Graduação dos docentes	104
Quadro 6: Titulação de mestre e doutor dos docentes	105
Quadro 7: Turnos de trabalho dos docentes	108
Quadro 8: Disciplinas ministradas por período pelos docentes	109
Quadro 09: Síntese da rotina do trabalho docente na UFAM	114
Quadro 10: Número de artigos brasileiros da América Latina e do mundo publicados em periódicos científicos indexados pela Scopus	116
Quadro 11: Fala dos docentes sobre a pressão no cumprimento de prazos e metas	118
Quadro 12: Os docentes concorrem aos editais das agências de fomento	119
Quadro 13: A que se deve a intensificação e a exploração do trabalho docente	123
Quadro 14: Justificativas sobre a pós-graduação lato sensu pagas são um passo rumo à privatização da universidade pública	125
Quadro 15: Síntese da produção e do produtivismo no trabalho docente na UFAM	126
Quadro 16a: Síntese das condições de trabalho dos docentes da UFAM	139
Quadro 16b: Síntese das condições de trabalho dos docentes da UFAM	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I: UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	22
1.1. Histórico do Ensino Superior Brasileiro	22
1.2. Educação Superior Brasileira.....	29
1.2.1. Institutos Federais Brasileiros.....	37
1.3. Reformas Universitárias no Brasil	38
1.3.1. As Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	43
1.3.2. Plano Nacional de Educação – PNE	45
1.3.3. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG	47
CAPÍTULO II: AS METAMORFOSES DO TRABALHO	49
2.1. O trabalho em âmbito geral	49
2.2. O trabalho como categoria fundante do ser	51
2.3. O trabalho no mundo atual.....	62
2.4. Reestruturação Produtiva	66
2.5. Trabalho Docente na Contemporaneidade.....	77
CAPÍTULO III: O TRABALHO DOCENTE NA UFAM.....	89
3.1. Breve histórico do surgimento da Universidade Federal do Amazonas	89
3.2. Caracterização dos docentes da UFAM.....	92
3.2.1 O perfil dos docentes entrevistados	99
3.3. Rotina do trabalho acadêmico dos docentes na UFAM.....	107
3.4. A produção e o produtivismo no trabalho dos docentes na UFAM.....	115
3.5. As condições de trabalho dos docentes na UFAM	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES	154
ANEXOS.....	163

INTRODUÇÃO

A criação da universidade brasileira ocorreu de maneira reservada e limitada, pois visava garantir a formação da elite real portuguesa e para o quadro administrativo e político dos dirigentes que estavam no poder. Todavia, com o início do processo de industrialização no Brasil na década de 1930 e sua intensificação na década de 1950 e com a introdução de financiamento estrangeiro no país foi necessário adequar a política educacional brasileira a esse novo contexto.

A agência norte-americana United States Agency for Interational Development – USAID, propôs o modelo organizacional para o ensino superior no Brasil o qual culminou na primeira Reforma Universitária em 1968 durante o governo militar. Reforçado pelo movimento estudantil que denunciava a insuficiência de oferta de vagas no setor e pela pressão dos egressos do ensino médio que buscavam acesso ao ensino superior, movimento esse denominado de “crise dos excedentes”, logo havia necessidade também de a política de educação superior ser adequada às novas demandas do setor econômico brasileiro.

Diante desse cenário, o Governo Militar para ampliar o acesso ao ensino superior e suprir o capital humano carente no mercado, estabeleceu por meio de decretos-lei a expansão do setor privado no ensino superior brasileiro, como forma, também, de aliviar os gastos do Estado com investimentos nesta área da educação.

O ensino superior privado passou a ser a única alternativa para a aquisição de um diploma de nível superior para estudantes trabalhadores de baixo poder aquisitivo que buscavam melhores oportunidades no mercado de trabalho, visto que o ensino superior público não favorecia o acesso a todos que pretendiam adquirir este tipo de formação. Esta modalidade de ensino público era reduzida a uma pequena parcela da população, principalmente para os que tinham um maior poder aquisitivo, os quais possuíam mais vantagens no acesso às universidades públicas. Restou, então, para a maioria dos estudantes, pagar por um ensino superior privado. Entretanto, essa realidade foi agravada com a crise econômica do petróleo na década 70, a qual levou o Brasil a uma recessão comprometendo tanto o ensino público como o privado.

Essa questão sobre a universidade brasileira retorna ao cenário nacional a partir da década de 90 com a adoção da política neoliberal, o Brasil é mais uma vez conduzido a adotar medidas

que facilitem o acesso ao ensino superior, pela necessidade de formar trabalhadores mais qualificados para o mercado de trabalho. Porém, no contexto neoliberal, o Estado é mínimo com relação as políticas sociais básicas como educação, saúde, etc., ou seja, o Estado reduz o seu papel financeiro e transfere essa responsabilidade para a sociedade civil e a iniciativa privada. Nessa realidade, a educação, mesmo sendo um direito constitucional, que garante sua gratuidade e qualidade, vai aos poucos sendo transformada em mercadoria altamente lucrativa para o mercado educacional.

A política neoliberal de Estado Mínimo contribuiu para o sucateamento das universidades públicas, pela falta de investimentos financeiros e pela falta de concurso público para ampliação de recursos humanos, principalmente no Governo de Fernando Henrique Cardoso de Melo – FHC (1995-2002), que através da Reforma do Aparelho do Estado, visava privatizar vários organismos públicos, dentre eles, as universidades federais públicas. Nesse governo, ocorreu a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, N° 9.394/96, que teve por finalidade a reforma política da educação brasileira.

A partir do Plano Diretor de Reforma do Estado, a educação passa a ser um serviço não exclusivo do Estado, favorecendo amplamente o setor privado na educação, o qual contribuiu para uma nova forma de acumulação do capital. As medidas adotadas contribuem para uma crescente desresponsabilização do Estado com a educação superior pública, com a redução de verbas para a sua manutenção. E por outro lado, há um estímulo à democratização do acesso desse tipo de educação no setor privado, o que contribuiu para a expansão de instituições de ensino superior privadas. Mesmo com as ações privatistas de FHC, o ensino superior no Brasil enfrentou graves problemas, as universidades públicas cada vez mais esquecidas devido a falta de recursos públicos, e o setor privado com alto índices de inadimplência, em virtude da recessão econômica do país nos anos 2000.

A partir de 2003 com o governo Lula houve algumas ações nessa área da educação, dentre as quais, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004), o qual avalia as instituições de Ensino Superior, os cursos de graduação e os discentes. A Lei de Inovação Tecnológica (2004), a qual prevê o estabelecimento das Parcerias Público-Privadas – PPP, ou seja, entre universidades e empresas privadas em projetos de inovação. O Programa Universidade para Todos – PROUNI (2004), o qual concede bolsas integrais ou parciais a estudantes de baixa renda egressos do ensino médio público, pessoas com deficiência, por meio de contrato estabelecido entre o governo federal e as Instituições de Ensino Superior Privadas

– IES em troca de isenção de impostos. E em 2007, institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, o qual tem por objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, todavia com pouco repasse de recurso federal para tal implantação, bem como a pouca ampliação do quadro docente por meio de concurso público para atender essa demanda.

O interesse por essa temática surgiu do meu segundo Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC em 2012/2013 intitulado, **O destino dos mestres em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia: qualificação à inserção profissional**, o qual me possibilitou o contato com a docência no ensino superior, visto que a maioria dos sujeitos que compuseram essa pesquisa estavam inseridos na docência superior. O que despertou o meu interesse por essa atuação profissional e que me proporcionou a base para o meu projeto de seleção para o mestrado no PPGSS, quando inicialmente falava sobre o “O trabalho docente do Assistente Social”, mas ao longo dessa jornada culminou na temática atualmente abordada.

Nesta pesquisa foi utilizada uma abordagem quanti-quali, visto que estas dimensões são complementares para chegarmos ao mais próximo da realidade, pois segundo Lang, “se o método quantitativo se caracteriza pela busca da precisão e objetividade, o qualitativo, ao contrário, está mais preocupado em aprofundar os temas de estudo, em conhecer de perto a natureza de um fenômeno social, os próprios sujeitos, enquanto agentes nas coletividades sociais e razão de ser de toda ciência social” (LANG, 2001, p. 181).

Nesse sentido essa pesquisa objetiva analisa as transformações no trabalho docente do ensino superior público na Universidade Federal do Amazonas, a partir dos cursos de Pós-Graduação.

A relevância específica deste projeto para o PPGSS, e para a UFAM, de uma forma mais abrangente por meio de sua pesquisa, consiste no fato de apreciar os possíveis impactos produzidos a partir das transformações ocorridas no mundo do trabalho, em virtude da reestruturação produtiva e da globalização da economia em relação ao trabalho docente. Traz a lume, como essas mudanças repercutiram na rotina do trabalho acadêmico dos docentes da UFAM, atuantes na pós-graduação, com foco nas mudanças das condições de trabalho desses profissionais e suas consequências nos aspectos sociais e econômicos desta categoria. Bem como examina a produção e o produtivismo no trabalho docente na UFAM. Assim sendo, tanto

a instituição, como o programa supracitado, poderão considerar os resultados e deliberar sobre alternativas visando otimizar as condições profissionais e socioeconômicas destes docentes e, por conseguinte, da própria instituição como um todo.

A relevância científica deste trabalho consiste em discutir as mudanças no mundo do trabalho docente e assim contribuir com a comunidade acadêmica na identificação e “resolução” de possíveis problemas, concernentes ao trabalho dos docentes das Pós-Graduações analisadas. A pesquisa traz a discussão da importância do trabalho docente na formação de futuros profissionais para o Estado do Amazonas nas mais diferentes áreas do conhecimento. Pode assim, contribuir para novas investigações sobre essa temática. Vale destacar que na UFAM, na Faculdade de Educação – FAGED, há um Núcleo Temático: Educação, Cultura e Desafios Amazônicos, o qual possui a Linha de Pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, onde penso que essa temática deve adquirir novos horizontes através da contribuição dos profissionais que compõem esse núcleo de pesquisa. Essa aproximação entre o PPGSS e o PPGE favoreceria o enriquecimento do tema em virtude da interdisciplinaridade e pelo fato desse núcleo de pesquisa da FAGED já realizar muitas pesquisas que abordam as categorias educação, trabalho docente, etc., essa parceria pode enriquecer essa temática.

A pesquisa teve como *locus* a Universidade Federal do Amazonas. O *universo* da pesquisa são os docentes de pós-graduação que compõem o quadro permanente da UFAM. Foi uma amostra representativa, uma vez que o objetivo do estudo era contemplar os cursos das áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Interdisciplinar¹, os quais totalizam 10 cursos de pós-graduação. No entanto, para escolha dos representantes dos cursos foi feito um sorteio de um docente por curso, cujo critério era estar no exercício da docência a pelo menos 10 anos nessa universidade. Foram 7 cursos na área das Ciências Humanas (Antropologia, Educação, Geografia, História, Letras, Psicologia e Sociologia), 2 cursos na área das Ciências Sociais Aplicadas (Ciências da Comunicação e Serviço Social) e 1 curso

¹ Sociedade e Cultura na Amazônia (Mestrado e Doutorado): é o Programa de Pós-Graduação mais antigo da UFAM (1998), e o que absorve em maior número as pesquisas das áreas das ciências humanas e sociais aplicadas, por esse motivo ele foi o escolhido para compor os cursos das áreas selecionadas para essa pesquisa. Vale ressaltar que há outros Programas de Pós-Graduação Interdisciplinar na UFAM: Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (Mestrado e Doutorado); Saúde, Sociedade e Endemias (Mestrado); Ciências e Tecnologia para Recursos Amazônicos (Mestrado em Itacoatiara), todavia estes são mais direcionado a áreas as ciências ambientais.

Interdisciplinar (Sociedade e Cultura na Amazônia), totalizando assim 10 docentes. Foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas visando analisar as transformações do trabalho docente na pós-graduação na UFAM, identificar as rotinas de trabalho acadêmico dos docentes da UFAM na pós-graduação, conhecer as condições de trabalho desses docentes e averiguar a produção e o produtivismo no trabalho dos mesmos.

Sendo assim, este trabalho encontra-se estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo – *Universidade e Educação Superior no Brasil* - apresenta um breve histórico do ensino superior brasileiro e identifica os marcos significativos de sua trajetória que contribuíram para o atual delineamento da política de ensino superior do país. Subdivide-se em dois itens: a educação superior brasileira e as diversas reformas universitárias no Brasil.

O segundo capítulo – *As metamorfoses do trabalho* – propõe um debate sobre trabalho e analisa as principais transformações ocorridas nessa área, bem como sua repercussão na vida do trabalhador. Subdivide-se em: trabalho em âmbito geral, o trabalho como categoria fundante do ser, o trabalho no mundo atual, a reestruturação produtiva, e por fim finaliza com o trabalho docente na contemporaneidade.

O terceiro capítulo – *O trabalho docente na UFAM* – faz uma análise das transformações do trabalho docente na UFAM. Inicia com um breve histórico do surgimento da UFAM e uma caracterização dos seus docentes. Apresenta o resultado da pesquisa de campo realizada com os docentes. Contempla o perfil dos docentes entrevistados, a rotina do trabalho acadêmico dos docentes; a relação entre produção e o produtivismo no trabalho docente e, por último, as condições de trabalho dos docentes na UFAM.

CAPÍTULO I: UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O presente capítulo contempla um breve histórico sobre a educação superior no Brasil perpassando vários momentos históricos, que afetaram os rumos da educação brasileira, principalmente na formação do ensino superior, com o advento da universidade. Apresentamos as principais conquistas alcançadas, bem como demonstramos aspectos que necessitam de atenção por parte dos governantes, visto que a educação está diretamente vinculada ao sistema econômico e político do país, os quais geram impactos em todas as áreas da sociedade.

1.1. Histórico do Ensino Superior Brasileiro

O Brasil teve que esperar até o século XIX para ter acesso ao ensino superior, enquanto as Américas Espanhola e Inglesa tiveram contato com esse nível de instrução já no período colonial. Desde essa época já se percebia o atraso do nosso país em relação aos demais países da América Latina na implantação dessa modalidade de educação. Esse fato decorre do desinteresse português pelo avanço de sua colônia.

Quanto a criação de universidades no Brasil é notória a enorme resistência tanto de Portugal, em virtude de sua política de colonização, como da elite brasileira, que não viam uma real necessidade que justificasse a instalação desse tipo de ensino no país, acreditavam que era muito mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para fazer seus estudos superiores (COELHO; VASCONCELOS, 2009).

A partir da chegada da Família Real em 1808 no Brasil foram inauguradas as primeiras instituições de ensino superior, com as faculdades de Medicina, Direito, Economia Política, os cursos de Agricultura e as Academias Reais da Marinha e Militar, que diversificaram a formação da elite dominante. Devido a essa nova elite, composta por membros da coroa portuguesa, havia a necessidade de formação de quadros para a administração, para o exército e para os serviços de urbanização. Porém, nessa época a importação da cultura europeia para a formação das elites dirigentes foi um traço predominante das políticas educacionais do país (NORONHA, 2008).

Antes de 1808, os altos funcionários da Igreja e os representantes da coroa portuguesa, bem como os filhos dos grandes latifundiários que necessitassem dessa titulação superior iam buscá-la na Europa, mais precisamente na cidade portuguesa de Coimbra. Daí decorre o caráter de classe da educação, a qual se tornou uma atividade voltada para a classe privilegiada da sociedade.

De acordo com Coelho e Vasconcelos (2009), no estado colonialista, as elites que detinham o poder político e econômico usavam os cursos superiores isolados a serviço de seus interesses. O objetivo principal era transmitir e formar uma cultura elitista, fundando uma forma de alienação cultural, visto que estavam bem distantes das questões importantes da realidade nacional. O ensino superior nesse período era duplamente alienante, pois era um ensino voltado exclusivamente para assuntos do passado, o qual se abstinha das questões atuais e também ignorava a cultura brasileira, predominando, assim, a cultura europeia.

De acordo com Noronha (2008), os cursos superiores no Brasil, no final do Império, em sua grande maioria, se destinavam à formação de bacharéis em Direito. Essa titulação representava boa posição social e favorecia a atuação nas instâncias decisórias da classe dirigente, pois para exercer tais cargos era preciso ser dotado de habilidades retóricas e da legitimidade conferida pelo grau de acadêmico, oferecidas pelo curso de Direito.

Apesar do surgimento de alguns cursos superiores, como Direito, Medicina, dentre outros, no final do século XVII, não se podia dizer ainda que o Brasil possuía efetivamente o ensino superior em sua totalidade. Eram iniciativas isoladas e se restringiam às elites locais, e só atendia aos filhos da aristocracia colonial.

Para Minto (2006), apesar das primeiras escolas de ensino superior brasileiras terem surgido em 1808, a ampliação no número dessas unidades ocorreu lentamente até a Proclamação da República. Todavia, no período de 1889 até 1918 ocorreu uma acelerada expansão de instituições de ensino superior, principalmente privadas. Esse sistema de ensino era direcionado às elites, especificamente para as profissões liberais. A Constituição da República de 1891 favoreceu a criação e expansão das instituições privadas, tanto as de cunho confessional católica, como as das elites locais, que a partir desse momento poderiam criar esses estabelecimentos em seus estados. Só no ano de 1920 foram criadas 86 novas unidades de ensino superior. Todavia, a consolidação e estabilidade no crescimento do setor privado ocorreu no período de 1933 a 1965.

O Ensino Superior está diretamente ligado ao modelo de desenvolvimento político vigente no país, sofrendo alterações e sendo adaptado de acordo com a necessidade de cada momento político. Isso pode ser observado desde a colonização do nosso país até os dias atuais, a educação se adequando a lógica política e econômica do momento vivenciado.

Um exemplo desse fato observa-se no início do processo de industrialização na década de 30. O Estado passou a adotar políticas de educação que favoreciam um ingresso maior de pessoas no sistema educacional, tendo em vista a necessidade de atender às demandas das classes populares e à integração do ensino ao mundo do trabalho. E também, em virtude das pressões sociais, as reclamações dos intelectuais organizados e as exigências das novas fábricas, do comércio e das empresas prestadoras de serviços por pessoas mais qualificadas (NORONHA, 2008).

A expansão da economia capitalista e industrial brasileira acarretou o desenvolvimento da vida urbana a partir da década de 30, gerando a necessidade de qualificar profissionais para lidarem com essa urbanização, e ofertar um ensino que favorecesse o desenvolvimento industrial do país. Neste sentido, o ensino profissionalizante passou a compor a estrutura da educação brasileira.

Segundo Noronha (2008), a partir da década de 30, o ensino profissionalizante passou a ser reconhecido na estrutura da educação brasileira a partir da criação do sistema de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Esse ensino limitou-se ao treinamento e à atualização técnica do pessoal que se destinava às fábricas, aos postos administrativos e atendimento ao público.

A burguesia industrial acreditava que a instrução pública seria o instrumento ideal para facilitar maiores oportunidades profissionais e deveria ser direcionada para as demandas educacionais das classes trabalhadoras e das camadas médias urbanas. Esse contexto de industrialização e urbanização condicionou ao estabelecimento de um sistema de educação de massa, com a expansão da rede pública do ensino primário e o surgimento de projetos de educação para as elites o que levou a uma reorganização do ensino superior (COELHO; VASCONCELOS, 2009).

O período da Primeira República foi uma época de importantes conquistas na área da educação, tais como a ampliação do acesso ao sistema educacional, como também em todos os campos dos direitos sociais, no qual o ingresso escolar passou a ser um direito universal. Porém, essas conquistas ocorreram de modo desigual, tanto do ponto de vista de sua distribuição entre

as regiões do país, quanto de sua repartição entre as classes sociais. Durante a expansão da economia capitalista-industrial na década de 30, a oferta de vagas em cursos do ensino superior era desproporcional, se comparada ao número de alunos no ensino secundário. Desde daquela época havia o afunilamento no quantitativo de pessoas que tinham acesso a uma carreira profissional, só uma minoria conseguia matricular-se nos cursos superiores (NORONHA, 2008).

Há uma disparidade entre o sistema educacional e o desenvolvimento econômico brasileiro, em função do modelo político em vigência na sociedade dessa época. Predominava as características do antigo regime oligárquico, em que a educação deveria ser prioritariamente para os filhos da classe dominante. O que nos leva a crer que se encontra nesse fato o motivo pelo qual a melhoria na educação, naquela época, não foi prioridade em nosso país.

A expansão do sistema de ensino foi mais quantitativa do que qualitativa, visto que o sistema adotado, de concepção humanista e enciclopédica, era avesso ao conhecimento técnico e científico. Ou seja, se valorizava a aquisição de um saber ilustrado, principalmente nas humanidades, o que não propiciava espaço para a educação profissionalizante e menos ainda para o conhecimento técnico e científico.

A adoção do ensino superior no país, a partir de 1931, pelo governo federal foi uma tentativa de diversificação dos estudos, de impulsionar a pesquisa e de criar condições para a capacitação de docentes, com nível de excelência. Uma das grandes dificuldades foi romper com a falta de tradição nas pesquisas, o alto valor dos equipamentos de laboratórios e insumos experimentais, bem como a dependência cultural e tecnológica. Porém, ao favorecer as profissões liberais, o ensino superior continuava em direção oposta à expansão da economia, isso ocorreu devido à nossa sociedade ainda preservar os valores do antigo regime oligárquico (NORONHA, 2008).

A implantação e expansão do ensino superior no Brasil ocorreu de forma pontual e localizada, o que se constitui um entrave ao desenvolvimento da escola do país. Talvez isso se dê em virtude do atraso na elaboração de um verdadeiro projeto de universidade, visto que a educação, na maior parte das vezes, era relegada ao segundo plano desde o descobrimento do país, os demais governantes que se seguiram continuaram a perpetuar essa tradição.

Segundo Noronha (2008), ainda na década de 1960, a quantidade de vagas nas instituições públicas era pequena, logo, o excedente de candidatos aos cursos do ensino superior se tornou imenso. O governo optou por postergar o aumento de mais investimento neste setor,

pois tentou conter os gastos e, de certa forma, controlar o aumento da entrada de mais profissionais qualificados em áreas saturadas do mercado de trabalho. Somente, a partir do regime militar (1964) houve um maior empenho em ajustar o desenvolvimento econômico e cultural do país ao capitalismo internacional. Houve uma adequação da estrutura educacional e da qualificação profissional ao capitalismo industrial.

Os governantes não tinham a intenção de aplicar o quantitativo das vagas para o ensino superior para a maioria da população. Somente a partir do capitalismo industrial na década de 60, o qual exigia uma melhor qualificação profissional é que se deu um pouco mais de atenção a essa questão.

Durante as décadas de 1950-60 houve fortes debates sobre os rumos que o ensino superior deveria seguir, pois duas correntes diferentes se opunham. Uma defendia a adoção do modelo crítico de ensino universitário francês. Enquanto, a outra, de inspiração norte-americana, era o modelo defendido por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, o qual mais tarde serviu de inspiração para a criação da Universidade de Brasília – UNB (MINTO, 2006).

De acordo com Minto (2006) ainda nessa época, em 1961, foi estabelecida a Aliança para o Progresso, a qual visava o desenvolvimento econômico e social para a América Latina com investimentos por 10 anos, sobretudo pelos Estados Unidos e de diversas organizações internacionais, o qual pretendia também conter o comunismo. Esse acordo foi assinado em Punta del Este, no Uruguai, por todos os países da América Latina, com exceção de Cuba.

Para Oliveira (2004), durante a década de 1960, houve a tentativa em nosso país em adequar a educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista. As reformas educacionais dos anos de 1960 ampliaram o acesso à escolaridade, e se utilizavam do argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais.

A década de 1990 marca um novo momento na educação brasileira, a qual se adapta a realidade do imperativo da globalização. A partir desse período, a educação brasileira vem sendo alvo de um processo de precarização e mercantilização do ensino público, isso pode ser constatado como por exemplo, pela insuficiência de concursos públicos para docentes do ensino superior público.

E já é possível também ver a partir da década de 90, a comercialização da educação superior pública através dos cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos dentro das universidades

públicas. De acordo com os padrões liberais, a educação é uma mercadoria, e como tal, deve ser comercializada de acordo com os interesses de mercado do Capital (SILVA, 2010).

No entanto, a educação é um direito socialmente conquistado através da luta dos trabalhadores. No Brasil, a educação está garantida constitucionalmente, a partir do artigo 205 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil – CF, de 1988, como dever do Estado e direito básico, fundamental à vida do cidadão.

O grande desafio na atualidade é assegurar esse direito, em tempos de mercadorização da educação, principalmente com relação ao ensino superior, em virtude do interesse do capital nessa área tão promissora, sobretudo no que diz respeito à Pós-Graduação. Ela é hoje uma mercadoria de grande interesse ao Capital, que possibilita altos lucros.

De acordo com Bosi (2007), os cursos *lato sensu*, como o de MBA em Administração da USP, rendem por aluno R\$ 16.121, são cinco turmas anuais com 36 alunos cada, o que equivale a um montante de R\$ 1,45 milhão por ano. São ofertadas 180 vagas por ano para esse tipo de curso, enquanto os cursos *stricto sensu*, ofertam apenas 3 vagas (duas para mestrado e uma para doutorado em Administração).

Nesse sentido, a defesa por uma universidade pública, laica e de qualidade para todos tem sido uma constante frente aos enxugamentos efetuados pelo Estado mínimo. A institucionalização e a consolidação da educação como direito social entra em confronto com a lógica de mercantilização dos direitos sociais. No âmbito da educação superior, o projeto neoliberal incide suas forças durante a década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso e, aprofunda-se no mandato de Luís Inácio Lula da Silva. Desde lá, as universidades brasileiras têm sofrido com várias formas de precarização, as quais comprometem o oferecimento de uma boa formação profissional (SILVA, 2010).

Nesse cenário capitalista, intensifica-se a comercialização da educação superior. Segundo a ideologia neoliberal, deve-se ofertar uma formação superior mais técnica, direcionada aos ramos de maior interesse do capital. Em virtude da crise estrutural do capital, a educação surge como uma possibilidade de atenuar a crise do sistema, daí decorre a educação como mercadoria, o que vai caracterizar o ensino superior atualmente.

A grande oferta do ensino à distância, da flexibilização dos currículos, além da utilização dos recursos públicos para financiar a educação privada, como por exemplo, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, contribui para a precarização do ensino superior. O Estado repassa recursos públicos às instituições privadas em favor da ampliação e

da universalização do ensino superior, em detrimento do investimento nas universidades públicas.

Esse processo de mercantilização da educação torna quase que impossível a manutenção de uma universidade pública, laica, de qualidade, balizada no ensino, na pesquisa e na extensão. Sendo que, a universidade pública é um patrimônio social, formador e disseminador de princípios éticos, os quais favorecem a construção de questionamentos críticos, que contestem e possam transformar a realidade. O mais grave é que o sucateamento do ensino superior público é usado como instrumento de controle social, pois reduz a quantidade de indivíduos críticos, os quais podem perturbar a ordem vigente. Ao mesmo tempo, o capitalismo lucra com a mercantilização da educação superior, pois dissemina a ideia de que somente através dessa capacitação é possível ao trabalhador uma ascensão profissional (SILVA, 2010).

Para Santos Neto (2014), o capital tenta introduzir na mentalidade da classe sem instrução no país, da necessidade de formação de mão de obra para atender as necessidades do mercado, transformando esse pensamento em instrumento para uma possível ascensão social. Todavia, para o autor, “[...], isso de maneira alguma implica a possibilidade de ascendência social para o proletariado enquanto classe social, pois ele está condenado, pela sua própria condição ontológica, a permanecer sempre como classe social expropriada pela burguesia” (p.18).

De acordo com o autor acima citado, a universidade brasileira pode ser considerada uma das experiências mais atrasadas da América Latina, pois quando de sua implantação já existiam centenas delas por toda América. Somente entre as décadas de 40 e 70 é que as universidades se espalharam expressivamente pelo território brasileiro. A universidade surgiu em nosso país articulada as determinações do capital, ou melhor para aperfeiçoar o controle do capital sobre o trabalho, bem como, formar mão de obra qualificada e adequada às novas exigências do mercado. Todavia, tanto nos períodos ditatoriais, como nos democráticos observa-se avanços e retrocessos para a educação superior, os quais podem ser acompanhados no tópico a seguir.

1.2. Educação Superior Brasileira

A educação superior brasileira é permeada de contradições, alguns avanços e muitos retrocessos. Inicialmente a coroa portuguesa impossibilitou que esse tipo de ensino fosse implantado, mas posteriormente, com a independência do Brasil e o desenvolvimento da economia local, as escolas superiores foram criadas apenas com o intuito de formação qualificada para o desenvolvimento capitalista. Foi somente com os movimentos estudantis da América Latina, em plena ditadura, que se buscou realmente o desenvolvimento da educação superior como produção de conhecimento.

Na época da colonização a coroa portuguesa não permitiu que fossem criadas escolas superiores no Brasil, pois tinha receio que perdesse o controle da colônia. E era mais rentável e menos arriscado para Portugal, que as elites brasileiras fossem se qualificar na Europa, principalmente em Coimbra na metrópole portuguesa (FÁVERO, 2006).

A primeira tentativa de se instalar o ensino superior no Brasil ocorreu na Bahia em 1592 pelos jesuítas, que foi a Universidade do Brasil, a qual não foi reconhecida pelas autoridades portuguesas. Outras tentativas ocorreram, porém sem sucesso (MORHY, 2004).

No período colonial não houve sucesso na implantação desse tipo de ensino, somente com a transferência da família real portuguesa para o Brasil é que foi possível a instalação de algumas escolas superiores direcionadas para a área profissionalizante, ou melhor, para qualificar os profissionais que iriam atuar junto à monarquia.

No início do século XIX, o Brasil possuía apenas academias de carreira (Escolas de Anatomia, de Ginecologia e de Formação de Dentistas), que foram criadas em 1808 pelo Marquês de Pombal. Em 1827 surgiram as primeiras Faculdades, como, por exemplo a de Direito, em Olinda e São Paulo (MEPR, 2014).

Segundo Fávero (2006), essas primeiras faculdades de Direito, no Convento de São Paulo, em São Paulo, e a do mosteiro de São Bento, em Olinda-PE, foram de grande influência para formação das nossas elites e na mentalidade política do Império, visto que estes foram os primeiros locais de ensino superior de Direito no país.

Com a Proclamação da República e com a promulgação da Constituição de 1891, é que o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Central, mas não exclusivamente. “O

novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional. ” (FÁVERO, 2006 apud CUNHA, 1980).

Percebe-se desde essa época da Proclamação da República, uma certa desresponsabilização do Estado com esse tipo de ensino e a abertura para a entrada do setor privado nessa área da educação brasileira. Característica esta que perdura até os dias atuais e vem cada vez mais se intensificado com a políticas neoliberais que dominam todo o mundo, e tem a educação como mercadoria sujeita à lógica do capital.

A primeira universidade oficial foi fundada em 1920, a Universidade do Brasil, que agregou as Faculdades de Medicina, de Direito, a Escola Politécnica, e que mais tarde se tornaria a Universidade Federal do Rio de Janeiro. O modelo adotado foi o napoleônico, exclusivamente voltado às funções técnicas, sem interesse para o desenvolvimento científico (MEPR, 2014).

Segundo Fávero (2006), de 1889 até 1930 o ensino superior brasileiro sofreu algumas alterações devido à algumas reformas, como por exemplo, a Reforma Rivadávia de 1911, que instituiu o ensino livre, ou melhor, desoficializava do Governo Federal a responsabilidade pelo ensino superior e delegava essa função aos estados. A partir de então surgem as instituições livres, sendo a primeira, a Escola Livre de Manaós (1909), Universidade de São Paulo (1911) e a do Paraná (1912). A criação de instituições de ensino superior já ocorria desde a Constituição de 1891, somente foi oficializada por essa reforma. A Constituição de 1891, assegurava que em cada estado o governo Federal podia organizar seu próprio sistema de ensino secundário e superior.

Isso acarretou uma disputa entre a Escola Livre de Manaós e a Universidade do Paraná pela titulação de primeira universidade do país, pois a escola superior de Manaós só veio a receber a nomenclatura de Universidade de Manaus em 1913. E a universidade do Paraná foi desarticulada em 1912, pois só se admitia instituições de educação superior em cidades com mais de 100.000 habitantes. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e no ano seguinte, 1931, ocorreu a reforma educacional Francisco Campos, que criou o primeiro estatuto da universidade brasileira. Que estabelecia que para a formação de qualquer universidade era preciso pelo menos três faculdades, a de direito, medicina e engenharia, ou no lugar de qualquer uma destas, poderia ser a faculdade de educação, ciências e letras (MORHY, 2004).

De acordo com o autor acima referendado, em 1932, foi levantada a mais importante bandeira de mudanças educacionais no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros, que perdurou por

uma década, e que priorizava a educação, pedindo uma reforma geral na organização e nos métodos de toda a educação nacional, desde o jardim da infância até a universidade. Há 84 anos, esses profissionais que participaram do Manifesto dos Pioneiros, já pregavam que a educação era uma função social e de responsabilidade do Estado.

As reformas universitárias da América Latina, com a orientação pedagógica, regulamentação obrigatória-instituir o ensino superior como responsabilidade do Estado, a representação estudantil nos conselhos universitários, dentre outras, principalmente a indissolubilidade entre ensino e pesquisa, influenciaram o educador Anísio Teixeira e um grupo de intelectuais para fundar a Universidade do Distrito Federal – UDF (1935). Esta foi baseada nos moldes das universidades reformadas latinas, as quais aliavam ensino e pesquisa e possuíam representação estudantil. Porém, esse projeto foi fechado pelo governo federal, Estado Novo, mas serviu de exemplo para a fundação da Universidade de Brasília – UNB na década de 60 (MEPR, 2014).

A UDF foi fechada pelo ministro da educação Gustavo Capanema em 1935, pois segundo ele, só deveriam funcionar os serviços de significação nacional. Visto que, essa instituição fugia aos padrões estabelecidos da época, o que entrou em choque com os interesses do governo ditatorial varguista (FÁVERO, 2006).

Nas décadas de 30 e 40, a burguesia brasileira precisava de um corpo técnico qualificado para absorver o capital exportador, daí as nossas universidades serem diretamente vinculadas às necessidades do mercado. A Universidade Paulista – USP é fundada em 1934 pela iniciativa da burguesia paulista, que objetivava ter em seu Estado uma Escola Superior para preparar seus filhos para assumirem as lideranças políticas locais (MEPR, 2014).

A partir do movimento estudantil, a criação das universidades brasileiras foi impulsionada pelo interesse político e econômico das burguesias, porém o acesso à essas universidades eram muito limitadas, um problema oriundo desde essa época e que perdura até os dias atuais. E para agravar ainda mais essa questão, em 1941, Vargas funda a Faculdade Católica, era o início do ensino superior privado incentivado pelo Estado, e baseado no modelo norte-americano de ensino pago.

O movimento estudantil é intensificado na década de 60. A luta era por mais vagas e mais verbas para as universidades públicas brasileiras. Nessa mesma época foi criada a Universidade de Brasília – UNB, com uma nova forma de organização, a qual aliava ensino, pesquisa e extensão, além de possuir autonomia. Todavia, ela não foi fruto das lutas estudantis

e populares, e sim da participação política da burguesia no aparelho do Estado, o que limitou o seu avanço de reforma universitária, principalmente, na pouca participação estudantil na direção da universidade.

Em 1962 ocorreu a greve do 1/3, que foi a maior luta pela democratização da universidade brasileira, no qual a União Nacional dos Estudantes – UNE, exigia que 1/3 dos estudantes fizessem parte dos conselhos universitários. Essa greve durou 85 dias e se irradiou por todas as universidades do país, ela foi acompanhada das lutas pela universidade pública e gratuita. Desde essa época a demanda de estudantes já era bem maior que o quantitativo de vagas ofertadas, e muitos estudantes, mesmo se classificando e tendo direito a uma vaga, ficavam como excedentes, pois não havia espaço para todos. E com o golpe militar de 64, a UNB foi invadida inúmeras vezes pelo Exército Brasileiro, professores e diretores foram demitidos e estudantes foram presos. Todavia, os alunos e professores da UNB travaram grandes batalhas na defesa da universidade, se tornando um grande foco de resistência (MEPR, 2014).

Durante os governos militares ocorreram uma série de ataques contra as universidades brasileiras pelos países imperialistas. Por exemplo, o acordo MEC/USAID (Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional) foi um deles, acordo entre Brasil e Estados Unidos, através do qual foi instalado no Brasil o modelo norte-americano de escolas profissionalizantes para os pobres e para os ricos as universidades pagas. As universidades seriam totalmente controladas pelo governo e seriam cobradas mensalidades. No entanto, houve uma grande luta dos movimentos estudantis contra esse acordo de caráter colonial adotado pelos militares. Diante das mobilizações de 66 e 67, o governo recua na adoção dessas medidas imperialistas na educação superior brasileira.

Outro ataque à universidade ocorreu no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), com a sua política sistemática de corte de verbas e de redução salarial, o que desencadeou o sucateamento da educação superior nunca antes vivenciada. E que contribuiu sobremaneira para a privatização do ensino da universidade pública brasileira, pois a falta de recursos das instituições justificava a cobrança de taxas dos alunos. Além, da explosão quantitativa de instituições de ensino superior privado, as quais se sobrepunham em quantidade às universidades federais. Essas privatizações do ensino superior se alastraram por toda a América Latina, em virtude do acordo MEC/USAID com os países latinos, o que ocasionou os

ataques imperialistas aos direitos estudantis já conquistados, o que reavivou o movimento estudantil latino americano (MEPR, 2014).

Percebe-se que desde os governos ditatoriais, os organismos internacionais agem diretamente na condução de diversos setores do Brasil, como por exemplo, saúde e educação. Quase todas as reformas que foram implantadas em nosso país obedecem aos interesses dos países centrais, ou melhor, coadunam com os ordenamentos do capitalismo mundial. Não houve mudanças na adoção dessas políticas neoliberais após a democratização do país, o que se percebe é que mesmo os governos não militares adotam e consolidam essas estratégias internacionais facilmente.

Esse acordo MEC/USAID reformou o ensino brasileiro de acordo com os padrões impostos pelos Estados Unidos da América – USA, que foram amplamente aceitos e implantados durante os governos militares. Isso fazia parte do acordo para que houvesse o grande investimento de recursos financeiros internacionais nessa época, o conhecido “milagre econômico.” O grande problema da universidade brasileira é que ela está sempre articulada com as reformas de base e questões políticas globais (FÁVERO, 2006).

O modelo norte-americano de universidade é caracterizado pelo desenvolvimento científico, integrando ensino e pesquisa, para a capacidade de produção de conhecimento. Todo o sistema de ensino superior norte-americano é administrado por fundações privadas. A principal fonte de lucro é através da mercantilização do conhecimento, pois os seus centros de pesquisas são extensão dos laboratórios das grandes empresas. Está ocorrendo a substituição do desenvolvimento da ciência pelo aperfeiçoamento tecnológico, de acordo com a demanda do mercado. Além, das universidades norte-americanas difundirem teorias sociais, as quais legitimam a concepção burguesa de mercado.

Esse modelo norte-americano de universidade é um entrave à democratização da educação e serve para consolidar a dominação imperialista, pois os monopólios capitalistas são barreiras para o conhecimento, pois o objetivo é formação de mão de obra para as multinacionais no modelo tecnicista. Já as universidades reformadas latino-americanas são as mais avançadas das Américas, devido ao seu acesso em massa e pela autonomia (MEPR, 2014).

A educação superior brasileira surgiu com quatro séculos de atraso em relação aos demais países latinos. Sempre foi alvo de contrarreformas tanto pela burguesia como pelos países imperialistas. Mantém estruturas atrasadas e sem uma estrutura central de estudo, elas são na verdade uma junção de faculdades, integradas somente pelo setor administrativo, o que

limita a integração do conhecimento científico. Quanto ao acesso é um dos mais restritivos da América Latina. Na Argentina e no Uruguai o ingresso é livre, sem exame de classificação como ocorre no Brasil. No país são poucas as instituições de grande envergadura, as quais ficam limitadas aos grandes centros metropolitanos

A questão universitária é um ponto estratégico para a classe dominante, pois ao controlarem as universidades, estes detêm qualquer desenvolvimento nacional, para que permaneça a dependência e submissão econômica e ideológica aos países imperialistas. Por ser um local de produção de conhecimento científico, as universidades sempre foram palco de disputas entre a burguesia e o proletariado. A classe dominante tenta criar nesse espaço o reduto de seus interesses de mercado, enquanto que os estudantes lutam por transformá-la em um espaço democrático e de propagação de conhecimento para toda a sociedade. A classe dominante tenta transformá-las em mera reprodutora da ideologia burguesa através do controle da estrutura pelo Estado. Institucionalizar o ensino privado, transformando as universidades em fundações privadas é repassar o dinheiro da nação para os grandes empresários da educação. Mas, não podemos esquecer a história de lutas e conquistas das universidades latinas (MEPR, 2014).

Durante o período militar, tivemos vários avanços, um deles foi a Reforma Universitária de 1968, que trouxe mudanças significativas para as universidades brasileiras, como o vestibular classificatório, criação dos departamentos, indissociabilidade entre ensino e extensão, regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva dos docentes, institucionalização das pesquisas e outras inúmeras inovações (MORHY, 2004).

De acordo com Martins (2009), a reforma de 68 foi de expansão e de modernização das instituições públicas, todavia essas modificações introduzidas nas universidades federais não conseguiram ampliar satisfatoriamente suas matrículas para atender à crescente demanda de acesso para essa área, o que favoreceu o surgimento do ensino superior privado, o qual foi um desdobramento da Reforma.

Os governos posteriores a ditadura militar, principalmente os governos de FHC (1995-1998; 1999-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva – LULA (2003-2006; 2007-2010), foram os que mais adotaram e aplicaram as políticas direcionadas pelo BM, especialmente na educação superior, enfocando dois pontos principais como a diversificação das Instituições de Ensino superior –IES e dos cursos e a variedade nas suas formas de financiamento. Essa reformulação do ensino superior brasileiro consiste na desconstrução da educação pública brasileira como um

direito social. Há uma intensificação na privatização dos serviços públicos, principalmente na educação superior (LIMA, 2011).

As mudanças nas políticas públicas de educação brasileira a partir do governo FHC tiveram como argumento central a transformação produtiva com equidade, que foi disseminada como orientação para os governos latino-americanos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU (OLIVEIRA, 2004).

Dentre as diretrizes do BM para a política de educação superior, a qual eles denominam de educação terciária, estão um maior estímulo ao empresariamento da educação superior e à ampliação da privatização interna das universidades públicas e o estabelecimento de contrato de gestão, que alteram o financiamento e as diretrizes político-pedagógicas das universidades públicas. Para o BM o ensino é apenas a transmissão de informação, de instrução e capacitação, totalmente desarticulado da pesquisa e da produção de conhecimento crítico (LIMA, 2011).

Segundo Lima (2011), é evidente o repasse dos recursos públicos de forma direta ou indireta ao setor privado. Um exemplo dessa questão, é o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que é um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior. E as instituições parceiras recebem isenção de tributos, o que desobriga o Estado cada vez mais de investir nas universidades públicas.

Verifica-se a adoção da lógica empresarial como padrão na gestão das instituições educacionais públicas, principalmente no que tange à eficácia e à qualidade medidas de acordo com o mercado, além da redução do tempo para a formação profissional e a intensificação do trabalho docente. Essa adequação da educação favorece o capital duplamente, pois de um lado é um campo de exploração altamente lucrativo e por outro é um meio de reprodução da ideia burguesa de mercado (LIMA, 2011).

A política neoliberal tem como um de seus princípios básicos, a participação mínima do Estado com relação aos serviços públicos. Os serviços como saúde e educação, direitos sociais, não estão sendo devidamente assegurados pelo Estado. Este já não investe adequadamente nestes setores para que os mesmos se tornem precarizados, o que justifica a privatização desses pelo setor privado. No decorrer da década de 90 houve uma ampliação significativa do espaço privado nas atividades relacionadas aos direitos sociais, o que desencadeou a mercantilização de muitos serviços públicos, dentre eles, a educação, sobretudo a superior.

De acordo com Oliveira (2004), as reformas educacionais dos anos 90 assentavam-se na equidade social, de maneira a contribuir para a formação do indivíduo em favor de sua empregabilidade, visto que a educação era um pré-requisito para o emprego formal e regulamentado. Além, da educação ser um meio de contenção da pobreza por meio das políticas sociais.

As estratégias adotadas para o ensino superior brasileiro fazem parte da política do BM para a reforma da educação superior na América Latina e Caribe, acordada em 1994, as quais estabelecem a diversidade das instituições de ensino superior e dos cursos, a variedade das fontes de financiamento das universidades públicas, parcerias público-privadas, dentre outros. Conforme, Sguissardi (2000),

As razões decorrem da ordem econômico-política hegemônica em termos globais, em que ocorrem a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a crise e reforma minimalista dos Estados nacionais [...] Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, como já demonstrado por diversos estudos, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do BM (SGUISSARDI, 2000, p. 11-12).

Na década de 90 houve uma expansão na quantidade de instituições privadas de ensino superior, bem como privatizações no interior das universidades públicas, como cobranças de taxas e mensalidades em alguns cursos, principalmente de pós-graduações *lato sensu*. E a afirmação das parcerias entre as universidades públicas e empresas reconduziu as atividades de ensino, pesquisa e extensão à lógica de mercado (LIMA, 2011).

Assim, a maioria das mudanças e inovações adotadas pelos nossos governantes com relação ao ensino superior brasileiro, nas mais diferentes épocas e contextos, evidencia que essas ações eram conduzidas por diretrizes estabelecidas pelo BM, ou melhor, que havia uma adequação das universidades à atual fase de acumulação do capital, na qual a educação superior se tornou um campo de exploração lucrativo para o capital em crise, bem como um meio propício à propagação da ideologia burguesa.

1.2.1. Institutos Federais Brasileiros

Em 1909, o Presidente da República Nilo Peçanha criou 19 escolas de aprendizes e artífices, as quais dariam origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológicas – CEFETS. Estes foram criados para as classes menos favorecidas. Com o novo cenário econômico e produtivo, e com o desenvolvimento de novas tecnologias, a partir da década de 80, as instituições de educação profissional buscaram elevar os níveis de qualidade a partir da diversificação dos programas e cursos. Espalhados por todo o país, estes têm por missão qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisas e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (MEC, 2015).

De 1909 a 2002 havia 140 escolas técnicas. Já entre 2003 e 2010, o MEC entregou mais 214, as quais foram previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. E de 2011 a 2014 mais 208 foram entregues, totalizando 562 escolas em atividade. São 38 institutos federais presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa rede federal é ainda formada por instituições que não aderiram aos institutos federais, mas que oferecem educação profissionalizante. São dois CEFETS, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica (MEC, 2015).

Esses institutos federais de educação, ciência e tecnologia foram instituídos pelo Projeto de Lei 3775/2008 assinado pelo Presidente da Lula. Os institutos deverão ter forte inserção na área da pesquisa e extensão, visando estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, e estendendo seus benefícios à comunidade. Metade das vagas serão para cursos técnicos de nível médio, em especial cursos de currículo integrado. Na educação superior se destacam os cursos superiores de tecnologia e de engenharias, de licenciaturas em ciências (física, química, matemática e biologia), além de licenciaturas de conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica, como a formação de professores de mecânica, eletricidade e informática (MEC, 2015).

Os institutos federais são autônomos para criar e extinguir cursos, e registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do Conselho Superior. Cada instituto é

organizado em estrutura com vários campi, com propostas orçamentárias anuais para cada campi e reitoria, equiparando-se com as universidades federais.

Essa expansão foi um grande avanço no ensino técnico brasileiro, o qual irá proporcionar profissionais mais qualificados para o mercado de trabalho. E também foi uma forma do governo viu para desafogar as universidades públicas, visto que era menos oneroso aos cofres públicos. Além da formação técnica ser mais rápida do que o curso universitário.

1.3. Reformas Universitárias no Brasil

Não era de interesse da metrópole portuguesa instituir universidades na colônia, porém com a vinda da família real para o Brasil em 1808, a coroa portuguesa não teve mais como adiar essa questão. Desde o século XIX até a atualidade, esse tipo de ensino já passou por diversas transformações. E diante desse cenário são analisadas as reformas do ensino superior, principalmente focando possíveis ganhos ou perdas.

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias –eram 27 ao tempo da independência –Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados as Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. (Teixeira, 1976, p. 244).

Em 1808, o Marquês de Pombal instituiu no Brasil cursos de nível superior e academias para formar profissionais para o Estado, ou melhor, para compor a burguesia que iria compor o poder local.

Após a Proclamação da República do Brasil em 1889, seguiu-se a outorga da Primeira Constituição Republicana do Brasil em 1891. Esta resultou da transformação do Império em República. Ela foi inspirada pelas Constituições Norte-Americana, Argentina e Suíça. Foi estabelecido o regime Presidencialista com a separação dos poderes em Executivo, Legislativo e Judiciário, como órgãos autônomos e independentes. A forma de estado passou à federativa e as províncias foram transformadas em Unidades da Federação dirigidas por um governador

ou presidente e com suas Câmaras eletivas. Estes Estados-Membros organizaram a sua própria justiça (FÁVERO, 2006).

Esse é o primeiro documento oficial a fazer referência sobre a quem compete a implantação e administração do ensino superior brasileiro em seu Capítulo IV, o qual dispõe sobre as Atribuições do Congresso, traz em seu Artigo 35, a seguinte menção sobre essa temática: Art. 35: Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.

Segundo Fávero (2006), mesmo com a proclamação da república e com o advento da Constituição, o ensino superior não se tornou prioridade para o governo federal, pelo contrário, foi relegado aos Estados e à iniciativa privada. O ensino superior é mantido como atribuição do poder central, todavia não exclusivamente. Desde a Proclamação da República, a partir da Primeira Constituição Republicana do Brasil, já há uma abertura para a participação do setor privado nesse segmento educacional. Vale ressaltar a figura de Benjamin Constant Botelho de Oliveira, promovedor de reforma curricular importante, exerceu grande influência positivista na política educacional, porque geralmente as reformas educacionais da época ficavam mais conhecidas pelo nome de seus autores.

A reforma curricular proposta por Oliveira para o ensino primário e secundário do Distrito Federal, antigo município da corte, foi o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, o qual estabeleceu novas diretrizes para a instrução pública, pois propunha a descentralização da mesma, a construção de prédios apropriados ao ensino, criação de novas escolas, inclusive Escolas Normais para formação adequada de professores e instituição de um fundo escolar. Essas escolas normais seriam uma capacitação a mais para os professores. Poderíamos até considerá-la como um Ensino Superior específico para o magistério. O que representou um grande avanço para aquela época. Está ficou conhecida como a Reforma Benjamin Constant (BRASIL, 1890).

Outra reforma importante foi estabelecida através do Decreto n. 8.659 - de 5 de abril de 1911, o qual estabelece a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Mais conhecida pelo nome de seu autor, assim denominada de Reforma Rivadavia, devido a Rivadavia de Cunha Corrêa, onde foi criado o Conselho Superior de Ensino, o qual foi um órgão deliberativo e consultivo, responsável pela fiscalização das instituições superiores, cujo presidente do conselho era escolhido diretamente pelo governo federal (BRASIL, 1911).

Para Fávero (2006), essa reforma desoficializa o governo federal pelo ensino superior e atribui a responsabilidade aos Estados. E a partir desse momento surgiram as instituições livres, com autonomia didática e administrativa. Nessa época foram criadas as primeiras universidades: em 1909, a Universidade de Manaus, em 1911, a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná, todas marcadas por uma curta existência.

A Reforma Carlos Maximiliano foi instituída pelo Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915, o qual retoma a centralização do ensino superior para o governo federal. O Presidente do Conselho Superior do Ensino era o Reitor da Universidade. E, segundo o artigo sexto, o Governo Federal, quando achasse oportuno, poderia reunir em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar (BRASIL, 1915).

De acordo com Fávero (2006), essa reforma só se concretizou no governo de Epitácio Pessoa através do Decreto nº 14.343 de 07 de setembro de 1920 que estabeleceu a Universidade do Rio de Janeiro - URJ. Esta seria a primeira universidade oficial criada pela reunião de três escolas tradicionais, sem nenhuma integração entre elas e cada uma atuando de forma independente, só que dividindo o mesmo espaço. A URJ é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo governo federal.

Durante o Governo Provisório (1930-1934) foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, vários decretos efetivaram a legislação educacional conhecida como Reforma Francisco Campos, que estruturou e centralizou para a administração federal, os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante). Foram esses os decretos: Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras; Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário; Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário. (BRASIL, 1931).

O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente

Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931).

E o Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. O governo federal dessa época tentou adequar o ensino superior a modernidade pela qual o país estava passando, dando ênfase na formação da elite e na capacitação da população para o trabalho (BRASIL, 1931).

A partir do ano de 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Em seu artigo 149, estabelece que:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1934).

De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundários e o grande projeto da reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Nessa época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional. Para o ministro Capanema, a educação deveria estar a serviço da nação, logo, o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. Segundo Capanema “A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes e categorias sociais.” (REFORMA CAPANEMA, 2015).

A lei orgânica do ensino secundário instituiu um primeiro ciclo de quatro anos de duração (ginasial) e um segundo ciclo de três anos (clássico ou o científico). Essa reforma também trouxe o que havia de mais avançado nessa época para o país com relação ao ensino de línguas. De acordo com o ministro se fazia necessário o domínio dos idiomas francês e inglês, devido a cultura universal e os vínculos que nos prendiam a essas línguas. Foram destinados 35 horas semanais ao ensino de idiomas, o que correspondia a 15% do currículo. Outra inovação foi a

obrigatoriedade de frequência à escola secundária. Havia um controle rígido de qualidade ao ensino secundário, pois ele daria acesso à universidade (REFORMA CAPANEMA, 2015).

A Universidade do Brasil foi criada durante o Estado Novo, no ano de 1937. Dava sequência à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 com a reunião das escolas superiores existentes na cidade. Com a criação da Universidade do Brasil o governo pretendia implantar em todo o país um padrão nacional de ensino superior e estabelecer um sistema destinado a controlar a qualidade desse ensino. Era um projeto centralizador que acabou sufocando outras iniciativas mais liberais, como por exemplo, a Universidade do Distrito Federal, extinta em 1939, quando criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O ministro Capanema criou uma universidade destinada às elites, apesar de dar ênfase aos aspectos democratizantes do ensino superior. Com a reforma universitária de 1965, ela se transforma na Universidade Federal do Rio de Janeiro. A reforma universitária de 1961 foi revogada pelo Decreto-Lei nº464 de 1969 pelo presidente da República Costa e Silva (FÁVERO, 2006).

Em plena vigência do regime militar (1964-85) ocorreu a Reforma Universitária de 68, a qual teve como princípios norteadores o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para a economia. A Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968 foi responsável pela transformação na organização das universidades, e contribuiu significativamente para o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, porém esse aumento se deu em sua maioria nos estabelecimentos de ensino superior privado (ANTUNES; SILVA; BANDEIRA, 2015).

De acordo com os autores acima citados, o desenvolvimento do movimento estudantil, as constantes críticas à política universitária e o processo de federalização das instituições de ensino superior contribuíram sobremaneira para a reforma de 1968. Nessa época, ainda ocorreram intensas mobilizações estudantis, diversos debates e manifestações nas ruas. Daí decorre o fato dessa Reforma ter sido aliada aos atos institucionais e a Constituição de 1967, criando as condições necessárias para a repressão política ao corpo discente e docente. Todavia, ela abriu um grande espaço para as transformações do ensino superior, modificando sua estrutura administrativa e política.

As principais contribuições dessa reforma foram as seguintes: estabeleceu que caberia ao Presidente da República a escolha dos reitores; unificou as unidades acadêmicas; criou os departamentos; aumentou a interação entre ensino-pesquisa; criou as monitorias; aumentou os

programas de extensão; coibiu efetivamente o movimento estudantil; ampliou as atividades esportivas, culturais e civis com o intuito de ocupar o corpo discente. Esse período também alterou significativamente a vida dos docentes, pois inúmeros professores foram aposentados, diversos reitores foram demitidos, o controle policial foi instituído nos programas das disciplinas e nos currículos. Além, de favorecer o processo de privatização das instituições e o desenvolvimento de institutos de pequeno porte (BRASIL, 1968).

Para amenizar essas tensões causadas pelo movimento estudantil, o governo através do decreto nº 62.937, instituiu a criação do grupo de trabalho, o qual ficará responsável pelo estudo que tinha por objetivo a reforma universitária. Esse estudo deverá priorizar uma maior modernização e eficiência, além de flexibilizar a administração das universidades brasileiras, para que estas tenham condições favoráveis para a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País. Na realidade o grupo de trabalho realizou um anteprojeto da reforma de 68, tendo como modelo organizacional forte influência norte-americana em virtude do acordo MEC/USAID. Essas modificações causadas em decorrência da reforma perduram até hoje na organização de muitas instituições educacionais brasileiras (ANTUNES; SILVA; BANDEIRA, 2015).

Um dos grandes benefícios da Reforma foi o desenvolvimento dos programas de pós-graduação, porém a principal contribuição foi a maior ampliação do acesso ao curso superior.

1.3.1. As Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 foi mencionada pela primeira vez, em seu artigo 5º, inciso XIV - as diretrizes da educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, tem por objetivo definir e regularizar o sistema educacional brasileiro por base nos princípios presentes na Constituição. Porém, o primeiro projeto de lei só foi encaminhado ao Legislativo em 1948, o qual levou treze anos em debate até chegar a versão final em 20 de dezembro de 1961 pelo Presidente da República João Goulart. A versão seguinte foi lançada depois de dez anos, em plena vigência do regime militar, no governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici, 1971 e a mais atual é a LDB de 1996 sancionada pelo Presidente FHC (BRASIL, 1934).

Para a elaboração da primeira LDB, dois grupos políticos disputavam as bases filosóficas que deveriam prevalecer, os estadistas e os liberais. Os estadistas defendiam que só o Estado deveria educar. Já os liberais, acreditavam que caberia ao Estado respeitar os direitos naturais das pessoas, as quais poderiam escolher a melhor forma de educação. De acordo com esse grupo, o Estado ficaria responsável por traçar as diretrizes do sistema educacional e garantir as famílias mais pobres o acesso a escolas particulares por meio de bolsas. Depois de longos anos de disputas, as ideias liberais se sobrepuseram as dos estadistas na elaboração da primeira LDB. Em seu artigo 5º, a LDB/61 assegura os dois tipos de ensino, as escolas particulares e as públicas (BRASIL, 1943).

A LDB/61 foi composta por 120 artigos tratando desde a educação pré-primária (escolas maternas ou jardins-de-infância), ensino primário, ensino secundário (ginasial e colegial), o ensino técnico, o ensino normal ou magistério (formação de professores) e o ensino superior (BRASIL, 1961).

A LDB/71 foi elencada em 88 artigos, divididos em 8 capítulos tratando detalhadamente do ensino de 1º, do ensino de 2º grau, do Ensino Supletivo, da formação de professores e especialistas, do financiamento, de disposições gerais e transitórias. Priorizou o ensino de 1º e 2º graus, objetivava proporcionar ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente de cidadania (BRASIL, 1971).

A LDB/96 foi ordenada em 92 artigos, dividida em 9 títulos, abrangendo desde da educação básica, da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da educação para jovens e adultos, da educação profissional, da educação superior, da educação especial, dos profissionais da educação, dos recursos financeiros, das disposições gerais e das disposições transitórias. A LDB/96 é a mais completa e atualizada, pois fornece subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação, pois em seu art.87 ela institui a década da educação a partir de sua publicação. E que caberia a União, no prazo de um ano, a partir dessa lei, encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação – PNE, com diretrizes e bases para os dez anos seguintes em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

Em seu art. 21 a LDB/96, dispõe sobre a composição da educação escolar, a qual se divide em educação básica (formada pela educação infantil, o ensino fundamental e médio) e educação superior. Traz em seu art. 58 a educação especial, a modalidade de educação escolar,

oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, como forma de inclusão desse aluno.

No tópico seguinte abordaremos sobre o PNE, que deveria ter sido aprovado em 1997 pelo Congresso Nacional de acordo com a LDB/96, porém o plano só foi aprovado em 2014, e terá validade por 10 anos, no caso, até 2023.

1.3.2. Plano Nacional de Educação – PNE

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal, que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e vale por 10 anos. Ela estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação. A partir do momento em que o PNE começa a valer, todos os planos estaduais e municipais de Educação devem ser criados ou adaptados em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas por ele (PNE, 2015).

Foi sancionado no dia 26 de junho de 2014 o PNE, lei que tramitou no Congresso Nacional durante quatro anos e estabelece 20 metas para serem cumpridas até 2023. Entre os objetivos estão ampliar o acesso desde a educação infantil até o ensino superior, melhorar a qualidade de forma que os estudantes tenham o nível de conhecimento esperado para cada idade, e valorizar os professores com medidas que vão da formação ao salário dos docentes. O PNE tem 20 metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o ensino superior, com atenção para a educação inclusiva, a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a formação e plano de carreira para professores, bem como a gestão e o financiamento da Educação. O plano também dá grande peso ao financiamento e ampliação dos investimentos (MEC, 2014).

A porcentagem do investimento público direto em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) do país, foi de 5,3% em 2012, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A meta do PNE é que o país passe a investir o equivalente a 10% do PIB em educação. A meta é que o investimento cresça gradualmente, 7% do PIB nos próximos cinco anos, chegando a 10% no prazo dos cinco anos seguintes. Em 2013 foi sancionada a lei de destinação dos royalties do petróleo, que estabelece que 75% desses

recursos e 50% do Fundo Social do Pré-Sal serão destinados à educação. Esta é uma das principais fontes para se atingir, em 10 anos, a meta equivalente a R\$ 50 bilhões anuais para a área. No decorrer da vigência da lei deverá também haver uma redistribuição orçamentária, especialmente do governo federal – que passará a ter maior participação no investimento total em educação, além da criação de novas fontes de recursos que garantam que o objetivo do PNE seja atingido (MEC, 2014).

No prazo de dois anos a partir da vigência do PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), um valor nacional mínimo que deverá ser investido por estudante para garantir a qualidade do ensino a cada etapa da educação básica. O PNE prevê também investimento na educação privada uma vez que estabelece, como estratégia para o aumento de matrículas no ensino superior, a ampliação de programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Para a expansão de matrículas na educação profissional, também há a previsão de aumentar a oferta de financiamento estudantil que é oferecida em instituições privadas de nível superior (PNE, 2015).

Um dos grandes desafios do PNE é primar pela qualidade do ensino. Algumas das metas do plano envolvem diretamente o professor, a valorização do magistério e o investimento na formação e na carreira de docentes. A primeira meta do PNE trata da Educação Infantil, ampliando a oferta de vagas em creches para atender pelo menos 50% das crianças de zero a 3 anos. A meta é, também, que esta fase do ensino seja universalizada até 2016 para crianças de 4 a 5 anos de idade. Uma das metas do Plano é elevar a taxa de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. (MEC, 2014).

As metas do PNE deverão ser monitoradas de forma contínua, com avaliações periódicas. São responsáveis por esta fiscalização o Ministério da Educação (MEC), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação. O monitoramento será realizado por meio de documentos, como estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que devem ser publicados a cada dois anos durante a vigência da lei para mostrar a aplicação do Plano, e a realização de atividades como Conferências Nacionais de Educação.

Agora, abordaremos o Plano Nacional de Pós-Graduação, o qual é o foco desta pesquisa, por isso torna-se necessário o seu estudo.

1.3.3. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. O Plano tem como órgão responsável a CAPES, fundada em 1951. O Plano é parte do Plano Nacional de Educação, de responsabilidade do MEC e, cuja estrutura a CAPES integra, devendo estar coordenado ao sistema de educação como um todo, ou seja, o PNPG será parte integrante do PNE. O Plano é todo o conjunto do sistema nacional de pós-graduação (daqui para a frente Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG), abrangendo as instituições federais de ensino superior (IFES), bem como as públicas estaduais e municipais, além das privadas, confessionais e comunitárias (CAPES, 2015).

O PNPG 2011-2020 é o quinto de uma série iniciada nos anos setenta. O primeiro PNPG foi no quadriênio 1975-1979, cujo objetivo foi institucionalizar o sistema; elevar padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos, mas também planejar sua expansão para o alcance de uma estrutura mais equilibrada entre as áreas e regiões do país. O segundo foi no triênio 1982-1985, com o propósito de consolidar e melhorar o desempenho dos cursos de Pós-Graduação; institucionalizar a pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da Pós-Graduação e permitir sua integração ao setor público. O terceiro foi no triênio 1986-1989, apresentando diretrizes e recomendações gerais para a Pós-Graduação e a pesquisa, explicitando maiores preocupações com a institucionalização da pesquisa; garantia do financiamento para ambas; reestruturação da carreira docente para valorizar a produção científica; atualização de bibliotecas; laboratórios e informações científicas. Já o quarto foi no 2005-2010, cujo objetivo é a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, postulando que a capacitação de docentes do ensino superior e da educação básica seja mantida; especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e para formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas (CARVALHO; SILVA, 2005).

Desta forma, podemos compreender que a instituição desses planos para a pós-graduação contribuiu sobremaneira para o bom desempenho desse segmento de ensino, pois a pós-graduação brasileira pode ser considerada o setor mais promissor da educação do nosso país.

CAPÍTULO II: AS METAMORFOSES DO TRABALHO

Na presente seção será feita uma reflexão sobre as transformações da categoria de trabalho que vem se modificando ao longo da história. Abordar-se-á a importância desta categoria para a constituição do ser social, bem como as alterações sofridas de acordo com os modos de produção adotados pelas sociedades de cada época histórica, e como essas transformações do mundo do trabalho têm repercutido em todas as áreas profissionais.

2.1. O trabalho em âmbito geral

O trabalho é uma atividade humana transformadora e muitas vezes difícil, contudo necessária. Embora quando se fala em trabalho é possível compreender o seu sentido como uma ação desempenhada pelo homem que possui diversos significados.

Conforme a etimologia da palavra, “trabalho” vem do latim *tripalium*, um instrumento feito de três paus, algumas vezes munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores batiam no trigo ou no milho para rasgá-los e esfiapá-los. Mas em alguns dicionários *tripalium* aparece apenas como instrumento de tortura, e daí vem o sentido do trabalho como padecimento, sofrimento (ALBORNOZ, 2008).

De acordo com Santos Neto (2014), como ser social o homem se faz homem na relação com a natureza por meio do trabalho, ou seja, ele se autoproduz através de seu trabalho. O trabalho é a categoria basilar do mundo dos homens.

Para a autora, Albornoz (2008), o trabalho representa uma finalidade realizada por um esforço, que pode ser predominantemente físico e/ou intelectual. Mesmo quando não se produz nada aparentemente visível, a maioria dos esforços intelectuais se faz por meio do esforço corporal. E é essa intencionalidade, essa consciência que nos difere dos animais que agem apenas por instinto. Essa superioridade, levou o homem a utilização dos instrumentos e a divisão social do trabalho, tão necessários à reprodução da vida. Logo, o significado do trabalho vai depender do contexto histórico, cultural e do sentido na qual vai ser empregado. Na era primitiva, quando os povos viviam em tribos nômades, o trabalho era coletivo e destinado

apenas a subsistência. O trabalho nessa fase era extrativista, o homem se aproveitava de tudo que a natureza lhe ofertava, não havendo necessidade de armazenamento, sem o problema da acumulação de riquezas nas mãos de alguns.

Conforme Albornoz (2008), o homem desenvolve a agricultura e domestica os animais, o que leva a uma nova fase de sua evolução, ele fixa posse em determinado território e vai também plantar nesse local, o que gera a noção de propriedade e de produto excedente. Ele planta para si e o que sobra ele pode trocar com seu vizinho. “Mas se o vizinho domina um território mais vasto, e as suas sobras superam as de toda a vizinhança, as nossas trocas se tornam desiguais e geram um novo excedente, de onde nossas relações se instalam na desigualdade” (p.18). Esse trabalho sobre a terra vai gerar o trabalho artesanal e vai intensificar o comércio, em virtude dos excedentes da agricultura e da criação de animais. Essa rudimentar troca em espécies vai levar posteriormente ao comércio mediado por moedas.

Para Alves (2007), o homem é um animal que produz objetos, e isso denomina-se objetivação ou exteriorização. E através desse processo de objetivação do trabalho que o animal homem se transforma em ser humano.

Já para Santos Neto (2013), o processo de objetivação do trabalho supõe-se uma relação objetiva da consciência com o seu organismo biológico, sendo assim sem o organismo vivo é impossível a objetivação do trabalho.

De acordo Albornoz (2008), esse comércio em expansão não vai depender diretamente do trabalho produzido na terra, mas necessita indiretamente da riqueza produzida pelo excedente agrícola. E é a partir dessa atividade de renda oriunda dos centros comerciais, os burgos, que se desenvolverá a burguesia, essa classe de comerciantes bem-sucedidos, que vão empregar outros trabalhadores, bem como, dominar as formas pelas quais se realiza o trabalho. A burguesia se torna a classe detentora dos modos de produção, restando aos demais trabalhadores apenas a venda da sua força de trabalho em troca de um salário mensal. O lucro da burguesia será à custa da qualidade do trabalho e da qualidade da vida dos trabalhadores. Esta também vai fazer uso do conhecimento e da tecnologia para aplicar o seu lucro. A riqueza adquirida pela colonização de novos mundos também contribui para alavancar a expansão capitalista pela aplicação da ciência à tecnologia, desencadeando a Revolução Industrial.

Segundo Albornoz (2008), a primeira Revolução Industrial foi no século XVIII, com a invenção da máquina à vapor. A segunda foi no século XIX, com o advento da eletricidade. E a terceira no século XX com a invenção do computador, da automação. Todos esses processos

desencadeados pelo trabalho têm modificado a própria condição humana, toda essa tecnologia, resultado de muito trabalho humano, tem proporcionado um progresso fabuloso na área do conhecimento, porém tem contribuído para a infelicidade do homem e a destruição da natureza.

Com o surgimento da automação, advinda do avanço tecnológico, acreditava-se que o homem pudesse anemizar a intensidade do trabalho em busca de felicidade e abundância, contudo o que vemos é a máquina dominar o homem, deixando-o cada vez mais subordinado à tecnologia vivendo cada dia mais mecanicamente, abstendo-se gradualmente da consciência e intencionalidade que o diferenciava dos animais. O sonho da humanidade através da ociosidade, tem sido privilégio de uma minoria detentora do direito a desfrutar do ócio. Porém, o indivíduo moderno não tem conseguido dar andamento a sua existência se não for através do trabalho. Contudo, na atual sociedade, a libertação do trabalho tem ocorrido de forma perversa, ou melhor, o que se pode ver é uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, pela ausência do mesmo, ou pelas condições precárias pelas quais são ofertados (ALBORNOZ, 2008).

Para uma melhor compreensão sobre a importância do trabalho para a humanidade, no próximo tópico será abordado o trabalho como categoria fundante do ser.

2.2. O trabalho como categoria fundante do ser

O trabalho desempenha a função de categoria fundamental para entendermos os difíceis meandros que compõem o ser humano em sua totalidade. O trabalho inicialmente surge como uma necessidade primordial de sobrevivência, através do qual o homem transforma a natureza, e ao mesmo tempo se transforma.

Através da inter-relação do homem com a natureza por meio do trabalho, o homem é capaz de produzir bens materiais necessários à sua existência, dando origem a um novo tipo de ser, o ser social, totalmente diferente do ser natural, o qual em virtude da dinâmica do trabalho consegue fazer com que sua razão interaja com o seu organismo biológico. A partir do trabalho, o homem por meio da inteligência passa a dominar seus instintos. “O salto ontológico do homem da esfera do ser biológico para o ser social está no trabalho, pois ele exige o autodomínio do homem” (SANTOS NETO, 2013).

Segundo Antunes (2011), a realização do ser social ocorre pela produção e reprodução da sua existência, que se concretiza por meio do trabalho. Este faz com que o homem se torne um ser social, se distinguindo dos demais seres. O homem é o único ser que possui a capacidade teleológica, que consiste em antever todo o processo em sua consciência antes de colocá-lo em prática. O trabalho pode ser considerado o ponto de partida para o processo de humanização do ser social.

O trabalho vem se moldando de acordo com a evolução do homem, por isso pode ser considerado uma lei histórica, um depende da existência do outro. Por essa razão Marx (1996), destaca essa dependência entre o homem e o trabalho,

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana (MARX, 1996, p.161).

Segundo Lukács (1971), o valor de uso citado por Marx apenas estabelece que o homem através do produto do seu trabalho pode fazer uso dele para a reprodução de sua própria existência. Ao trabalho pode se atribuir ainda, a responsabilidade pelo salto ontológico do ser social, pois suas propriedades e modos de operar só ocorrem a partir da constituição do ser social propriamente dito.

O trabalho é uma função essencialmente humana, que distingue o animal do homem. Conforme Marx (1996), ao destacar sobre essa diferença entre o homem e os animais,

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha realiza operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (p.297-298).

Ainda em Lukács (1971), o que realmente faz essa distinção entre o homem e o animal é a capacidade teleológica que o homem possui de poder antever o produto final de sua ação, antes mesmo de sua execução. Que as suas ações terão por fim uma objetivação, como se tudo que deveria acontecer tivesse um sentido. A natureza do trabalho atua sobre o sujeito que trabalha e determina-lhe o caráter laborativo, assim como, o seu comportamento sobre si mesmo, enquanto sujeito do processo de trabalho, isso decorre do fato de ser o trabalho o modelo de toda a práxis social.

O trabalho em si, desperta e promove qualidades humanas que mais tarde serão decisivas para formas de práxis mais evoluídas, principalmente com relação ao trabalho coletivo, o que ocorreu através da cooperação de um grupo de homens, o qual se iniciou em épocas primitivas na prática da caça de animais, no qual já se percebe determinadas funções (LUKÁCS, 1971).

Para Marx (1996), durante o processo de trabalho, o valor de uso pode aparecer como matéria-prima, meio de trabalho ou produto. O mesmo produto pode no mesmo processo de trabalho servir de meio de trabalho e de matéria-prima. Na engorda do gado, por exemplo, o gado, a matéria-prima trabalhada, é ao mesmo tempo meio de obtenção de estrume.

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1996, p. 303).

A natureza geral do processo do trabalho não se altera, naturalmente, pelo fato do trabalhador realizá-lo para o capitalista, em vez de para si mesmo. O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O processo de trabalho é entre coisas que o capitalista comprou e entre coisas que lhe pertencem, desde a matéria-prima, os meios de produção, mas também a força de trabalho por ele adquirida (MARX, 1996).

A partir da divisão social do trabalho, cada homem passa a executar apenas parte da produção, o que o torna unilateral, ou seja, ele perde a noção de todo o processo de produção,

além de trazer a relação de troca e a relação econômica fundada no valor (SANTOS NETO, 2014).

De acordo com Marx (1996), a divisão social do trabalho contribuiu para as relações mercantis na base do valor de troca e do dinheiro, o que ele denomina de a “metamorfose das mercadorias” (p. 229), que é a compra e venda das mesmas. Sendo que daí surge a contradição da divisão do trabalho, pois compra e venda se separam, tornando-se independentes um em relação ao outro. Segundo o autor, “nestas formas se encontra contida a possibilidade, mas somente a possibilidade das crises” (p. 236).

No capitalismo, o capitalista além de ser o detentor dos meios de produção, vai ainda se apropriar pela compra em dinheiro da mercadoria, força de trabalho. O trabalho ao ser subordinado pelo capital transforma o próprio modo de produção. Os meios de trabalho registram o nível de desenvolvimento da força de trabalho humana, e também mostram as condições sociais nas quais se trabalha. Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas (MARX, 1996).

No modo de produção capitalista, a liberdade dos homens é essencial ao capital, porque os modos de produção anteriores eram um entrave, pois não permitiam que o trabalhador vendesse a sua força de trabalho. E a partir do momento em que os homens se tornam livres para vender sua força de trabalho no mercado, ele é o seu próprio senhor, porém não é senhor do processo de produção (SANTOS NETO, 2013).

Para que a força de trabalho pudesse ser vendida como mercadoria, era necessário que ela pertencesse exclusivamente ao trabalhador. De acordo com Marx (1996), “Para que seu possuidor venda-a como mercadoria, ele deve poder dispor dela, ser, portanto, livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa” (p. 285). A partir desse momento, o capitalista e o trabalhador são iguais juridicamente, a diferença é que, um é o vendedor da força de trabalho, enquanto o outro, é o possuidor do dinheiro que vai comprar essa mercadoria por um determinado tempo. O trabalhador ao vender a si mesmo, deixa de ser um homem livre e retorna ao processo de servidão, da condição de possuidor de mercadoria, ele se transforma na própria mercadoria.

O possuidor da força de trabalho ao vendê-la, aliena o seu valor de uso, pois abstém-se do direito de propriedade sobre si mesmo, e realiza apenas o seu valor de troca. O possuidor do dinheiro será o detentor do valor de uso da força de trabalho, já que o trabalhador não detém os meios de produção. O trabalhador deve ser livre duplamente, ou melhor, livre para vender sua

força de trabalho e livre de todos os instrumentais necessários à realização do seu trabalho, para que com isso o capitalista possua as condições ideais para transformar seu dinheiro em capital (SANTOS NETO, 2013).

Com relação ao valor da força de trabalho, esse deve ser estabelecido de acordo com o tempo de trabalho despendido na produção. Todavia, para o pleno desempenho dessa força, faz-se necessário que o indivíduo tenha as condições de subsistência para repor essas energias gastas no trabalho. Para Marx (1996),

O tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde, portanto, ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência ou o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção do seu possuidor (p.288).

O autor ainda faz referência ao importante papel atribuído a educação para melhor preparar o trabalhador no desempenho de suas funções na produção,

Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis. Conforme o caráter mais ou menos mediato da força de trabalho, os seus custos de formação são diferentes. Esses custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram, portanto, no âmbito dos valores gastos para a sua produção (p. 289).

Segundo Santos Neto (2014), a educação possui em sua estrutura fundamental uma relação direta com o trabalho, pois ela é uma atividade que ultrapassa o âmbito da produção, mesmo não sendo considerada trabalho, pois ao final de seu processo não gera nenhuma riqueza. Todavia, as necessidades da educação vão depender do desenvolvimento das forças produtivas e dos valores fundamentais ao processo de reprodução da sociedade. A educação serve para justificar a apropriação do excedente produzido pelos trabalhadores e para defender o processo de acumulação da classe dominante.

Na sociedade capitalista a educação é fundamental para garantir o processo de desenvolvimento das forças produtivas, pois ela propicia a preparação e adequação da mão-de-obra operária ao mercado de trabalho. O capital, assim como controla o processo de trabalho, subordinar-se-á ao processo de produção e reprodução da educação. Com o desenvolvimento do mundo fabril havia a necessidade de um operariado que soubesse operar as máquinas complexas desenvolvidas pela indústria. Nesse sentido, uma educação básica seria suficiente para atender aos interesses de reprodução do capital, para o qual era primordial o processo de formação de sua força de trabalho (SANTOS NETO, 2014).

O sucateamento da escola pública faz parte da origem do capitalismo industrial. A escola ofertada à classe operária, na Europa do século XVIII, possuía sérios problemas de infraestrutura e professores despreparados. Esse descaso da burguesia com a educação da classe operária decorre do fato dela temer que isso levasse ao desenvolvimento de consciência de classe, propiciando, também, um processo revolucionário. Por isso, a educação burguesa deveria considerar as particularidades de cada classe social reduzindo a possibilidade de ofertar uma educação igualitária para todos. O trabalhador deveria ser hábil para desempenhar qualquer papel, porém essa situação de flexibilidade tornava o trabalhador vulnerável aos imperativos do capital. Tudo era desfavorável para o trabalhador, pois a qualquer momento ele poderia perder o seu emprego, sendo substituído por uma máquina ou ser deslocado para outra função (SANTOS NETO, 2014).

Sobre essa questão da polivalência e da rotatividade de postos, Marx (1996b) havia previsto isso um século e meio antes do advento do Toyotismo², no qual ocorre a formação do trabalhador polivalente e multifuncional, no qual o trabalhador deve estar apto às diferentes situações para a reprodução do capital em grande escala. Segundo o autor,

A natureza da grande indústria condiciona, portanto, variação do trabalho, fluidez da função, mobilidade, em todos os sentidos, do trabalhador. Por outro lado, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas particularidades ossificadas. Viu-se como essa contradição absoluta elimina toda tranquilidade, solidez e segurança na situação de vida do trabalhador, ameaçando constantemente arrancar-lhe da mão, com o meio de trabalho, o meio de subsistência e torná-lo, com sua função

² Forma de organização do trabalho que nasce a partir da fábrica de Toyota, no Japão, no pós-45. Sua produção é vinculada à demanda; fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; *just in time*, etc. (ANTUNES, 2011, p. 196).

parcelar, supérfluo; como essa contradição desencadeia um ritual ininterrupto de sacrifício da classe trabalhadora, o mais desmesurado desperdício de forças de trabalho e as devastações da anarquia social (p.115).

Com a separação entre o trabalho manual e intelectual a situação do trabalho se agrava. Pois, para o trabalhador manual é fornecida uma formação nas escolas politécnicas, na qual a burguesia institui uma educação totalmente baseada na separação entre cabeça e mãos, ou seja, uma instrução meramente técnica (SANTOS NETO, 2014).

Para Marx (1996b), as escolas politécnicas deveriam ofertar ao trabalhador uma educação articulada ao trabalho, onde deveriam estabelecer uma relação direta entre o ensino teórico e o ensino prático,

Mas, se a variação do trabalho agora se impõe apenas como lei natural preponderante e com o cego efeito destrutivo de uma lei natural, que se defronta com obstáculos por toda parte, a grande indústria torna, por suas catástrofes mesmo, uma questão de vida ou morte reconhecer a mudança dos trabalhos, e, portanto, a maior polivalência possível dos trabalhadores, como lei geral e social da produção, adequando as condições à sua realização normal. Ela torna uma questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma miserável população trabalhadora em disponibilidade, mantida em reserva para as mutáveis necessidades de exploração do capital, pela disponibilidade absoluta do homem para as exigências variáveis do trabalho; o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam. Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agrônômicas, outro são as *écoles d'enseignement professionnel*, em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1996 b, p. 115-116).

De acordo com Santos Neto (2014), a escola politécnica que a burguesia disponibilizou a classe trabalhadora não possuía nenhuma aproximação com a educação integral defendida por Marx. Cabia aos filhos da classe operária desenvolverem apenas as habilidades necessárias ao exercício das atividades produtivas das riquezas materiais, sendo que a instrução seria desnecessária para o desempenho dessas funções, pois os filhos dessa classe não poderiam perder tanto tempo na escola como os filhos da burguesia. Até porque, a própria condição da

classe trabalhadora nos séculos XVIII e XIX, não favorecia o ideal de educação gratuita para todos, pois a Revolução Industrial rebaixou os salários dos operários, obrigando toda a família a adentrar no mundo fabril, o que inviabilizou que as crianças tivessem acesso às escolas gratuitas, já que precisavam trabalhar para garantir a subsistência.

O conhecimento deveria ser ministrado aos filhos da burguesia e estes deveriam ter mais tempo para estudar e possuir um domínio maior das ciências e das questões gerais, pois acreditavam que as atividades que exigiam muito mais o cérebro necessitavam de um tempo maior de dedicação. E a medida que o capitalista foi se afastando das funções de controle e supervisão, delegando essas atividades a outros trabalhadores, foi surgindo uma nova classe de técnicos e funcionários intermediários. Os quais irão formar um grupo de trabalhadores assalariados, desempenhando atividades de comando em nome dos interesses dos proprietários dos meios de produção, os quais vão necessitar de uma educação mais aprimorada que será instituída pela burguesia, uma educação superior para esses técnicos (SANTOS NETO, 2014).

Conforme Antunes (2005), o capital condiciona as atividades de produção material e cultural com o objetivo de expandir o valor de troca, condicionando todas as necessidades humanas à reprodução do valor de troca, a qual é a característica fundamental do capital. Todavia, para converter a produção do capital em função da humanidade seria necessário fazer a separação entre valor de uso e valor de troca, sujeitando o primeiro ao segundo. Segundo o autor, “Com o capital erige-se uma estrutura de mando vertical, que instaurou uma divisão hierárquica do trabalho capaz de viabilizar o nosso sistema de metabolismo social voltado para a necessidade da contínua, sistemática e crescente ampliação de valores de troca [...]” (p.21). A partir do capitalismo ocorre a separação entre aqueles que produzem e aqueles que controlam as funções produtivas e de controle vão ser exercidas por pessoas diferentes, ficando a produção para o trabalhador que vende sua força de trabalho e o controle para o capitalista, detentor dos meios de produção e comprador da força de trabalho.

De acordo com o autor acima citado, o capitalismo é formado pela tríade entre capital, trabalho e Estado. Essas três dimensões são totalmente correlacionadas. O capital é apoiado pelo Estado político na subordinação alienante do trabalho. Esse sistema tem como prioridade dominar os seres sociais em sua totalidade, por meio da divisão social hierárquica do trabalho. É o que Mézáros (2002), denomina de a “expropriação do expropriado” (p.16), quando determina que é tudo pela expansão e acumulação do lucro.

Segundo Antunes (2005), é um sistema que não tem limites para sua “expansão ontologicamente incontrolável” (p.23). Além da sua falta de unidade, o que corresponde aos seus defeitos estruturais, pois as fases do sistema de produção se encontram separadas e opostas, a produção é desmembrada do controle, da distribuição e do consumo, ou seja, sua estrutura reprodutiva interna é fragmentada, e esses antagonismos do sistema de produção são estruturais, pois remontam desde sua gênese. O capital vem atingindo patamares elevadíssimos de crescimento, em virtude da tendência “decrecente do valor de uso das mercadorias”, que consiste em agilizar o ciclo reprodutivo através da redução da vida útil dos objetos, sendo assim, um produto já é lançado no mercado com um tempo determinado para ser descartado, o que estimula o consumo desenfreado e ao mesmo tempo aumenta o descarte desses produtos, contribuindo para sérios danos ao meio ambiente, pois gera mais lixo. O rejeito não faz parte do ciclo do capital.

De acordo com Antunes (2005), o capital se divide assim, entre produção direcionada para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de auto reprodução de si mesmo. O que tem favorecido a uma competição e concorrência sem controle contribuindo para a precarização da força humana que trabalha para a crescente degradação do meio ambiente. O único ponto considerado no processo é a lucratividade provada no produto, não importando os danos que decorrem dessa produção. A prioridade excessiva em lucratividade compromete outras fases do sistema, o que colabora para as crises cíclicas do capital.

Apesar das inúmeras tentativas de superar as crises recorrentes do capitalismo, tem se evidenciado que essas crises são constantes e acumulativas, são próprias do capital. Em razão dessa situação, os países capitalistas avançados em conjunto com o Estado vêm desenvolvendo estratégias para o gerenciamento dessas crises. E um grande obstáculo está justamente nessa separação entre a auto reprodução do capital e a produção das necessidades sociais. O capitalismo, a partir do início dos anos 70, começou a dar indícios de uma crise iminente devido à queda da taxa de lucro decorrente da retração do consumo, o que acarretou uma redução nos níveis de produtividade do capital. E em virtude da intensificação das lutas sociais nos anos 60, que também contribuíram para essa crise, pois elas desencadearam um aumento do preço da força de trabalho. Todas essas questões vão cooperar para a derrocada do padrão de acumulação taylorista/fordista, o que vai incidir no desemprego estrutural (ANTUNES, 2005).

A partir da década de 70 houve um novo processo de internacionalização que deu prioridade ao capital financeiro, favorecendo a fusão entre empresas monopolistas e

oligopolistas dando origem às grandes multinacionais e transnacionais. Isso, juntamente com a crise de bem-estar social europeu que levou o Estado capitalista à redução dos gastos públicos e repassando esse papel para o capital privado, intensificou-se as privatizações acarretando uma desregulamentação e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

O ponto crucial dessa estagnação econômica ocorre em virtude do excesso da produção fabril, conseqüentemente resultando na redução das taxas de acumulação do capital. A diminuição da produção e de investimentos vão levar a baixos salários e ao crescente desemprego. Essa crise do fordismo e do keynesianismo necessitava de uma solução prática, ou melhor, de uma reorganização do capital, tanto no sistema ideológico, como político, resultando no surgimento do neoliberalismo com a privatização do Estado, com o desrespeito aos direitos do trabalho e com o desmembramento do setor produtivo estatal. Além, de um forte processo de reestruturação da produção e do trabalho, com um único propósito, o de restabelecer os lucros de outrora. Essa crise capitalista consiste também na quebra da relativa estabilidade da classe dominante. Também há uma forte expansão e mundialização dos capitais financeiros e do processo produtivo (ANTUNES, 2005).

Há uma tríplice composta pelos países capitalistas avançados. O primeiro grupo é formado pelo Estados Unidos da América – EUA e o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio – NAFTA, a Alemanha à frente da União Europeia e o Japão liderando os países asiáticos, sendo comandado pelo primeiro. Estes acentuam o seu caráter centralizador, discriminador e destrutivo dentro desse processo ao adotarem novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho, junto à liberação comercial e as novas formas de domínio tecno-científico. Esse processo de reorganização do capital não comportava os países de industrialização intermediária e os países do terceiro mundo. A reestruturação produtiva nesses países se deu numa posição de total subordinação e dependência, como uma espécie de condição de subalternidade. Com a mundialização do capital, quando há uma crise em um ponto ela se alastra por todo o planeta em efeito dominó. De acordo com Antunes (2005), tudo está intrinsecamente interligado,

E quanto mais se avança na competição, quanto mais se desenvolve a tecnologia concorrencial em uma dada região ou conjunto de países, maior é a desmontagem e a desestruturação daqueles que estão subordinados ou mesmo excluídos desse processo, ou ainda que não conseguem acompanhá-lo, quer pela ausência de base

interna sólida como a maioria dos pequenos países asiáticos, quer porque não conseguem acompanhar a intensidade do ritmo tecnológico hoje vivenciado, que também é controlado pelos países da tríade. São crescentes os exemplos de países excluídos desse movimento de reposição dos capitais produtivos e financeiros e do padrão tecnológico necessário, o que acarreta repercussões profundas no interior desses países, particularmente no que diz respeito ao desemprego e à precarização da força humana de trabalho (ANTUNES, 2005, p. 33).

Essa concorrência mundial é desigual e destrutiva, pois ao refazer e reformular a divisão internacional do sistema do capital, essas ações extinguem do panorama internacional e produtivo nações inteiras, principalmente os países menores, desprovidos de mercado interno. A destruição é em proporções mundiais, tanto das forças produtivas, como da natureza e do meio ambiente, e principalmente, contra a força humana de trabalho que atualmente tem uma enorme contingência de precarizados ou mesmo à margem do processo produtivo, o que eleva a intensidade dos níveis de desemprego estrutural. Mesmo com todo o avanço tecnológico alcançado nos últimos tempos, isso não beneficiou a redução da jornada de trabalho, pelo contrário, em alguns países do centro do sistema, como a Inglaterra e o Japão, tem-se estabelecido uma política de prolongamento da jornada de trabalho (ANTUNES, 2005).

Conforme o autor, os contragolpes do capital à sua crise estrutural são as mais calamitosas, de toda a história da era moderna, são direcionadas única e exclusivamente à produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital. Mesmo que isso signifique consequências, como: “desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços construtivos dessa fase de reestruturação produtiva” (op. cit., p.34).

A sociedade do capital carece constantemente das mais diversas formas de trabalho parcial, terceirizado, e cada vez menos de trabalho estável no processo de produção capitalista. Conseqüentemente, há uma ampliação do trabalho morto³ e uma redução do trabalho vivo⁴. Como a competitividade é sinônimo de sobrevivência nas empresas capitalistas, estas necessitam para a realização de seu ciclo produtivo, explorar intensamente o trabalho por meio de formas precarizadas. Temos nisso uma questão: como poderá o capital continuar se

³ Trabalho morto: acumulado no instrumento de produção (MARX, 1996a, p.34).

⁴ Trabalho vivo: fornecido pela força de trabalho (MARX, 1996a, p.34).

reproduzindo à medida que descarta o trabalho vivo, mantendo o consumo aquecido sem o trabalhador assalariado para consumir? Visto que, o sistema produtivo do capital prevaleça, é condição *sine qua non* que o trabalho vivo e o morto continuem lado a lado, ou seja, o trabalho vivo impulsiona o trabalho morto (ANTUNES, 2005).

Considerando a necessidade de compreender o mundo do trabalho no contexto atual, no tópico seguinte abordaremos esta questão.

2.3. O trabalho no mundo atual

No capitalismo contemporâneo o mundo do trabalho vem passando por mudanças expressivas em diversos segmentos, e no mundo como um todo. Houve uma diminuição nos países de capitalismo avançado da classe operária industrial tradicional, a essa situação Antunes (2011) denomina de a “desproletarização do trabalho fabril.” Mas, por outro lado, tem ocorrido uma significativa expansão do trabalho assalariado, principalmente no setor de serviços. Todavia, tem se verificado uma heterogeneização do trabalho, com o aumento da inserção feminina no mundo do trabalho. Porém, se percebe também uma expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado, o que pode ser considerado como uma “subproletarização” do trabalho. O que tem caracterizado a sociedade dual do capitalismo avançado.

Para Antunes (2011), a sociedade contemporânea atingiu o auge da inovação tecnológica, porém o desemprego estrutural tem atingido recordes sem registro na história das sociedades modernas. Pois, se de um lado se reduz o operariado industrial, por outro aumenta o subproletariado, o trabalho precário no setor de serviços. Se incorpora o trabalho feminino, mas se exclui os mais velhos e os jovens. É possível assim, caracterizar a classe trabalhadora como mais fragmentada, heterogênea e complexa. Essa retração do proletariado fabril nos países de capitalismo avançado decorre da automação, da robótica e da microeletrônica, que tem contribuído para a fenomenal taxa de desemprego estrutural.

E paralelo a essa questão, encontramos os trabalhadores vinculados, principalmente à economia informal, que tem em comum a precariedade do emprego e da remuneração, a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes, que

representa uma regressão dos direitos sociais, como a falta de cobertura sindical, levando a uma individualização da relação salarial. A tendência atual dos mercados de trabalho é possuir cada vez mais trabalhadores que sejam facilmente demitidos e sem custos adicionais, isso em virtude dessas perdas de direitos trabalhistas e favorecida pela enorme massa que compõe o exército de reserva de trabalhadores. Isso também em decorrência da expansão e do intenso assalariamento da sociedade de serviços, que tem incorporado um expressivo quantitativo da força de trabalho feminino, além da subproletarização do trabalho em si, com trabalhos parciais e temporários (ANTUNES, 2011).

A substituição e redução do trabalho vivo pelo trabalho morto, no operariado industrial tradicional, vai desencadear uma situação dupla, exigindo uma maior qualificação de um lado e uma maior desqualificação por outro. Essa máxima qualificação será para o que Marx (1996) denominou de “supervisor e regulador do processo de produção”, o homem perdeu o seu papel de protagonista na produção, e aparece agora como coadjuvante do processo. Contudo, o eixo principal da produção e da riqueza, não é o trabalho em si desempenhado pelo homem, nem o tempo gasto por ele para executá-lo, mas sim pelo tempo de trabalho não pago, sendo que o valor atribuído ao trabalho desempenhado não corresponde ao lucro por ele gerado.

Ao vender sua força de trabalho, o trabalhador entrega sua única mercadoria ao possuidor do dinheiro, o capitalista, que vai explorá-la com bem entender. Ao adentrar na fábrica, o trabalhador vai encontrar os meios de produção, matéria-prima e ferramentas, necessárias à produção durante a sua jornada de trabalho. Jornada essa, que em parte será destinada a garantir o pagamento da força de trabalho, e a outra parte, o trabalhador entrega gratuitamente ao capitalista, na forma de trabalho excedente (SANTOS NETO, 2013).

Não há violação do intercâmbio de mercadorias no processo de compra e venda da mercadoria através da força de trabalho, pois trocaram-se coisas equivalentes. O comprador, por ser o proprietário dos meios de produção e da força de trabalho, pode levar sua mercadoria e vendê-la no mercado. Os valores dos meios de produção permanecem inalterados, o que vai variar é o valor da força de trabalho. E é através do valor da força de trabalho que o capitalista extrai o seu lucro. Por meio do trabalhador, o capitalista dá vida a uma coisa morta, segundo o autor,

O capital realiza o milagre do pão e vinho quando o trabalho vivo desperta as coisas do reino dos mortos. Os meios de produção, enquanto trabalho morto, são vivificados pela força do trabalho vivo; desse modo ocorre o processo de valorização do capital, ou seja, do valor que se valoriza (SANTOS NETO, 2013, p. 87).

O elemento principal de todo o processo de produção e circulação do capital tem por finalidade a exploração da mais-valia⁵. Por isso, a lei suprema do capital é denominada de acumulação de mais-valia, sem a qual o capital se torna inviável. O capital aperfeiçoou o processo de exploração da força de trabalho por meio da transformação da mais-valia absoluta⁶ em mais-valia relativa⁷. Enquanto a mais-valia absoluta consiste no tempo de trabalho excedente, convertido em lucro ao capitalista, e esse lucro vai aumentar ainda mais com a introdução de recursos tecnológicos na produção, esse novo lucro denominando-se mais-valia relativa. O processo de exploração da força de trabalho é peculiar ao modo de produção capitalista, pois a essência do capital está fundada na obtenção da mais-valia, lucro.

Segundo Souza (2012), os mecanismos do capitalismo no século XXI, consistem no controle total do capital, no que tange à intensificação das formas de subordinação do trabalho. Visto que, os resquícios da crise dos anos 70 se arrasta até os dias atuais,

Esse processo recessivo é marcado pela inflação, pelo crescimento do mercado financeiro em detrimento do setor produtivo, que não consegue reverter a capacidade ociosa das empresas, pelo aumento dos preços das matérias-primas e pelas altas taxas de juros no mercado. Apesar das iniciativas do grande capital em promover os ajustes necessários para superar a recessão, ainda persiste a baixa dos investimentos produtivos, o endividamento dos países centrais, a relação de dependência econômica dos países periféricos aos países centrais e agudização das precárias condições de reprodução social da humanidade (SOUZA, 2012, p. 146).

⁵ Mais-valia representa o esforço dispendido pelo trabalhador durante a realização de seu trabalho, sendo que este esforço não lhe é recompensado em forma de salário, retornando para o patrão em forma de mais-valia (ou lucro).

⁶ Mais-valia absoluta acontece quando o trabalhador é capaz de produzir o equivalente ao seu salário em uma fração da sua jornada de trabalho.

⁷ Mais-valia relativa, trata-se da implementação de recursos tecnológicos que aumentam a produtividade dos trabalhadores e, conseqüentemente, aumentam o valor absoluto da produção.

De acordo com Souza (2012), as transformações na organização e gestão do trabalho, por meio da produção flexível, ocorrem sobre as condições materiais e pessoais da representação da força de trabalho, pois pretendem intensificar a exploração e as formas de alienação. Principalmente, pela negação da política de pleno emprego e pela redução da política de seguridade social. O Estado já não consegue assegurar trabalho e direitos sociais aos trabalhadores. Os efeitos da produção flexível têm sido danosos, principalmente para os países periféricos com desemprego, pauperismo, precárias condições de trabalho e violência. As maneiras de garantir e expandir a mais-valia incidem sobre o controle arbitrário e coercitivo do trabalho, focado na constante ameaça do desemprego e pelas péssimas condições de trabalho. “Os processos de terceirização, os círculos de controle de qualidade, os programas de qualidade total e a liofilização do trabalho exprimem as formas atuais de domínio do capital sobre o trabalho” (p.148).

Segundo Frigotto (1998), o uso intensivo de tecnologias gerou perdas irreversíveis de postos de trabalho, levando à exploração da força de trabalho de forma mais intensificada,

[...] o monopólio crescente da base científica e tecnológica, a globalização permite uma verdadeira “vingança” do capital contra o trabalho. De um lado a nova base tecnológica, marcadamente flexível, permite um rápido deslocamento de investimentos produtivos de uma parte para outra do mundo (desterritorialização do capital) para buscar novas vantagens nas taxas de lucro e, de outro lado, aumenta exponencialmente a intensidade do capital morto e a consequente diminuição de capital vivo, força de trabalho. Com estas armas o capital vem desmobilizando e minguando a organização e o poder sindical que se vê forçado a negociar direitos conquistados por uma garantia mínima de empregos. Amplia-se, nesse contexto, a possibilidade de superexploração da força de trabalho (FRIGOTTO, 1998, p. 42).

Percebe-se como o trabalho, categoria fundante do ser social, passou e ainda passa por inúmeras transformações ao longo do tempo, e vem se adaptando aos modos de produção vigentes. Essa atividade que surgiu como forma de dignificar o ser, através da sua evolução, na atualidade tem sido usada pelo capitalismo para massacrar a humanidade.

2.4. Reestruturação Produtiva

Segundo Alves (2007), o capital é um sistema da modernidade, próprio do modo de produção capitalista que se constituiu a partir do século XVI, sendo responsável e fundante da sociedade burguesa. A finalidade intrínseca e basilar do capital é a produção de mais-valia. Na sociedade capitalista a economia vai incidir diretamente na reprodução social. A sociedade burguesa oriunda do capitalismo industrial é a sociedade mais sociável, em virtude do avanço tecnológico e da globalização, os quais de certa forma aproximou as sociedades, pois “nesta formação social ocorre o recuo significativo das barreiras naturais em virtude do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social” (p. 16).

A partir do capitalismo ocorre a separação entre os que produzem, os trabalhadores e os que controlam as funções produtivas e de controle, os quais serão exercidos por pessoas diferentes a serviço do capitalista. Ficando a produção para o trabalhador, que vende sua força de trabalho e o controle para o capitalista detentor dos meios de produção e comprador da força de trabalho. O capitalismo é formado pelo tripé entre capital, trabalho e Estado, essas três dimensões são totalmente correlacionadas. O capital é apoiado pelo Estado político na subordinação alienante do trabalho (ANTUNES, 2005).

Conforme Alves (2007), o capital busca expropriar o homem trabalhador de seus objetos, instrumentos e por fim, de suas habilidades. No capitalismo, a força de trabalho, que é o trabalho vivo incorporado na produção de mercadoria, é também mercadoria. A máxima inovação social da burguesia consiste no “desposuimento universal” de homens e mulheres do controle dos meios de produção da vida material, ou seja, o trabalhador proletário se dispõe a venda no mercado de trabalho para sobreviver. O capitalismo necessita de homens livres para serem explorados, dispostos a vender sua força de trabalho, em troca de um salário, para satisfazerem suas necessidades vitais

O modo de produção capitalista é o primeiro modo de produção da história do homem baseado na lógica do mercado. A economia capitalista é a mais complexa que já existiu, pois sob o capitalismo, o mercado tende a dominar a dinâmica social, imprimindo sua marca nas múltiplas relações sociais. A vendabilidade universal apresenta-se como o princípio da produção capitalista, a qual consiste em que tudo pode ser vendido, principalmente a força de trabalho. O mercado é a mediação suprema da acumulação da mais-valia. É por meio da venda

de mercadoria que ocorre a acumulação do capital-dinheiro. No capitalismo tudo tende a tornar-se mercadoria, pois é através dela que acontece a acumulação da mais-valia, que é o objetivo essencial do modo de produção capitalista. Ou melhor, a lógica do capital consiste no movimento do dinheiro, que busca fazer mais dinheiro através da venda de mercadorias. O capitalismo é o único modo histórico de produção em que a força de trabalho é mercadoria. Só com a força de trabalho transformada em mercadoria é possível se produzir mais-valia (ALVES, 2007).

Marx (1997), em o Manifesto do Partido Comunista, já relatava sobre essas constantes mudanças, sejam nos instrumentos de produção, sejam nas relações de produção, feitas pela burguesia no modo de produção capitalista, unicamente como forma de ampliação dos lucros. Isso decorre das crises estruturais do sistema, que precisa se reinventar a todo momento para se manter no domínio e com alta rentabilidade.

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, portanto todas as relações sociais. Manter inalterado o modo de produção antigo era, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes ativas anteriores. O revolucionamento contínuo da produção, o abalo ininterrupto de todas as condições sociais, a perene insegurança e movimento caracterizam a época burguesa em face de todas as outras épocas anteriores. Todas as relações fixas, enferrujadas, com seu séquito de veneráveis concepções e opiniões são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo o que é sólido e estabelecido evapora, todo o sacro é profanado e, finalmente, os homens são obrigados a encarar com olhos sóbrios suas condições de vida e suas relações recíprocas (ENGELS; MARX, 1997. p. 5.)

O modo de produção capitalista pode ser considerado como uma estrutura de intensa dominação, não só do modo produtivo, como também dos homens. O capitalismo permeia todas as instancias da vida humana, pois ele está diretamente imbricado como trabalho, o qual é responsável pela evolução e subsistência da humanidade (ANTUNES, 2005).

De acordo com Alves (2007), o capital é expansionista em virtude do seu modo de autovalorização do lucro, ou seja, pelo seu conjunto de movimento renovativo de acumulação abstrata. É incontável porque expressa o sistema do fetiche, que em si é a negação da subjetividade, ou melhor, o homem não se identifica como produtor do objeto final. É incorrigível e insustentável porque não admite reformas parciais, devido as suas determinações

sistêmicas. “A própria ideia de sistema é uma ideia-força que traduz a natureza do capital como de controle social *sui generis*” (p.22-23).

A reestruturação produtiva no século XX na Europa foi caracterizada pelas inovações taylorista/fordistas, como as transformações organizacionais e tecnológicas, que modificaram a produção de mercadorias em vários setores da indústria e dos serviços. O fordismo e o taylorismo foram os “modelos produtivos” (p.156) do processo de racionalização do trabalho capitalista do século passado. (ALVES, 2007).

O sistema produtivo taylorista/fordista prevaleceu na grande indústria por quase todo o século XX na Europa. A partir da segunda década deste século, caracterizou-se pela produção em massa de mercadorias, sendo uma produção mais homogênea e grandemente verticalizada. Na indústria automobilística taylorista/fordista, a maior parte da produção era realizada dentro da fábrica. Esse modo de produção se estruturou com base no trabalho fracionado e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo das atividades, cujo somatório resultava no trabalho coletivo produtor de veículos (ANTUNES, 2005).

Para Antunes (2005), a produção era racionalizada para evitar o desperdício, contribuindo ainda para redução do tempo e um ritmo de trabalho mais acelerado, o que caracteriza a intensificação dos meios de exploração.

Paralelamente à perda de destreza do **labor** operário anterior, esse processo de **desantropomorfização do trabalho** e sua conversão em **apêndice** da máquina-ferramenta dotavam o capital de maior intensidade na extração do sobretalho. À mais-valia extraída **extensivamente**, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo da sua dimensão **absoluta**, intensificava-se **de modo prevaiente** a sua extração **intensiva**, dada pela dimensão relativa da mais-valia. A **subsunção real do trabalho ao capital**, própria da fase da maquinaria, estava consolidada (ANTUNES, 2005, P.37, grifo do autor).

O processo de trabalho foi limitado a uma ação mecânica e repetitiva, adotando uma combinação do cronômetro taylorista com a produção em série fordista, além da criação entre elaboração e execução, ou seja, é retirado do trabalho operário a parte intelectual do processo, sendo essa gerenciada por um grupo científico para essa especificidade. A produção industrial capitalista estabeleceu uma produtividade em massa desempenhada por operários

majoritariamente semiquilificados. Todo esse processo do capital contribuirá para uma fantasia de que o sistema era eficaz, estável e fiscalizado, sendo um pacto estabelecido e organizado entre capital e trabalho e mediado pelo Estado (ANTUNES, 2005).

O modo de produção capitalista-industrial é marcado por inúmeros processos de reestruturação produtiva, os quais transformam a objetividade e a subjetividade do mundo do trabalho. “[...] a base dinâmica do sistema capitalista são as relações sociais de ‘trabalho livre’ e do salariedade baseados no contrato de trabalho, legitimado por um Estado de direito (ALVES, 2007).

Para Antunes (2005), o método científico de organização do trabalho pelo sistema taylorista/fordista foi uma forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho por várias décadas do século XX, dando indícios de crise no final dos anos 60 e início dos anos 70, com a crise do Petróleo. Nessa época surge o operário-massa, o qual perdeu a sua característica artesanal e adquire uma identidade fragmentada em virtude da indústria taylorista/fordista. Além da formação de uma sociabilidade entre os trabalhadores fora da fábrica, fato esse que irá caracterizá-lo como o novo proletariado marcado pela massificação e pela qualificação repetitiva de suas atividades, fomentando essa nova identidade e essa nova forma de consciência de classe. Esse processo de massificação e proletarização vigente no taylorista/fordista foi bastante incoerente, pois ao diminuir a autonomia individual do proletariado, desperta inversamente à vontade por emancipação.

No final dos anos 60, os trabalhadores começaram a interrogar sobre o controle social da produção do capital. Culminando na revolução do operário-massa contra os métodos taylorista/fordista de produção, que consistiam em retirar do operário qualquer participação na organização do trabalho. O papel do trabalho do proletariado era uma ação repetitiva e sem sentido, contribuindo para a expropriação intensificada do trabalho proletário, além da incompatibilidade entre produção e consumo (ANTUNES, 2005).

[...] no processo de criação de valores, que “subordina estruturalmente o trabalho ao capital, de algum modo esse processo pode ser suportável pela primeira geração do operário-massa, para quem as vantagens do fordismo compensavam o ‘preço’ a pagar pelo seu acesso. Mas certamente esse não foi o caso da segunda geração. Formada nos marcos do próprio fordismo, ela não se encontrava disposta a ‘perder sua vida para ganha-la’: a trocar o trabalho e uma existência desprovida de sentido pelo simples crescimento de seu ‘poder de compra’, privando-se de **ser** por um excedente de **ter**.

Em suma, a satisfazer-se com os termos do compromisso fordista, assumido pela geração anterior” (grifo do autor, p. 42).

A permanência do período expansionista do capital, vigente desde o pós-guerra, com o esgotamento econômico do ciclo de acumulação, as lutas de classe abalaram a base do domínio do capital e despertaram a possibilidade de uma contra hegemonia provinda do mundo do trabalho. Esse estagnamento econômico e a intensificação das lutas de classe foram primordiais na crise dos fins dos anos 60 e início dos 70 (ANTUNES, 2005).

A crise estrutural do capital, que aconteceu no centro dinâmico do sistema mundial, formado pelos Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão, culminou no processo de reestruturação capitalista, a qual atingiu todos os âmbitos do ser social, principalmente o mundo do trabalho organizado. Esse novo complexo de reestruturação produtiva promoveu inovações sociais interiores e exteriores à produção capitalista, tanto modo organizacional, como tecnológico. Essas novas regras de gestão do trabalho vivo, vão incidir tanto na área da indústria, como na esfera dos serviços (ALVES, 2007).

Segundo Antunes (2005), a partir dos anos 70, com a crise estrutural do capital no padrão de acumulação taylorista/fordista, a qual estende-se até os dias atuais, surge o chamado toyotismo e a era da acumulação flexível, no qual se estabelece um processo de reestruturação, com o objetivo de recobrar ao seu apogeu reprodutivo e reconstruir o seu projeto de dominação sobre a classe trabalhadora estremecida em virtude dos questionamentos dos trabalhadores sobre a sociabilidade do capital e seus métodos de controle social.

Com a crise estrutural do capital em meados dos anos de 1970, este é afetado por múltiplas contradições sociais, decorrente do desemprego estrutural e das várias formas de alienação social. Surgindo o Toyotismo, como o novo complexo de reestruturação produtiva, sendo mais um elemento que compõe ao longo do processo de racionalização da produção capitalista e de manipulação do trabalho vivo que teve origem com o fordismo/ taylorismo (ALVES, 2007).

O capital para achar soluções à sua crise estrutural, busca modificações no próprio modo produtivo, adotando formas de acumulação flexível, novas formas de gestão organizacional, inserção do avanço tecnológico, o modelo toyotismo ou modelo japonês, como alternativa ao taylorista/fordista. Além da tentativa de conter as lutas sociais, bem como, contornar as disputas

concorrenciais entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas. A instalação dessa nova forma de organização industrial e de relacionamento entre o capital e o trabalho, propiciou um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de maior realização no espaço de trabalho. Todavia, houve uma reconfiguração do poder local de trabalho e no próprio mercado de trabalho, o que beneficiou mais os empregadores em detrimento dos trabalhadores (ANTUNES, 2005).

De acordo com Antunes (2005), inúmeras foram as mudanças no mundo do trabalho, desde fatores históricos e geográficos, como novas tecnologias no processo de desenvolvimento organizacional, porém essas transformações não têm trazido vantagens para o trabalho em si, pelo contrário, é possível verificar uma crescente intensificação do trabalho. Apesar da inclusão da tecnologia computadorizada, isso não fomentou o surgimento do trabalho qualificado totalmente, até porque ainda vigoram produções em larga escala e de formas de acumulação intensa. As mudanças no processo capitalista de trabalho não foram tão grandes assim, elas se restringem mais as formas de gestão e o fluxo de controle, corroborando com a intensificação do trabalho.

Para Alves (2007), o novo regime de acumulação flexível, sob a égide do toyotismo, mascara as contradições. É a ideologia radical da abolição do regime salarial, e a adoção do auto empreendedorismo, através do qual, “o sonho toyotista é um mundo da produção constituído apenas por empresas individuais de prestação de serviços individuais” (p.170).

O modo de produção capitalista, apesar das mutações decorrentes de sua crise estrutural, mantém o padrão produtivo e seus pilares fundamentais. No seu interior aflora, a partir de 1973, o regime de acumulação flexível. O qual apresenta algumas peculiaridades, como, nova divisão dos mercados, desemprego, a divisão global do trabalho, o capital volátil, o fechamento de unidades, a reorganização financeira e tecnológica, entre tantas outras mutações que marcaram essa nova fase da produção capitalista. Essa reorganização do capital consiste na retomada de sua acumulação e o seu projeto de dominação mundial. O que representa a liofilização⁸ organizativa da empresa enxuta, com eliminação, transferência, terceirização e enxugamento de unidades produtivas (ANTUNES, 2005).

⁸ Liofilização: Desidratação especial a que se submetem certas substâncias que podem ser alteradas sob a ação do tempo. As indústrias farmacêuticas utilizam a liofilização na preparação de muitos medicamentos.

O capital é o próprio sistema de estranhamento social, ou alienação, que expressa a própria natureza do capital, além da exploração da força de trabalho na produção da mais-valia. O estranhamento assume sua forma sistêmica no modo de produção capitalista. Sua origem é explicada a partir do surgimento da divisão hierárquica do trabalho e da propriedade privada, juntamente com um complexo de objetivações estranhadas, como classe social, Estado político e o trabalho estranhado. Os agentes sociais não conseguem vislumbrar com clareza as relações sociais essenciais. É por essa razão que a exploração da força de trabalho tende a estar oculta e tornar-se obscura para o mundo do trabalho, é essa falta de transparência que se denomina de fetichismo da mercadoria (ALVES, 2007).

Conforme Antunes (2005), o capital é inerentemente expansionista no seu sistema produtivo, logo é preciso diminuir o tempo de vida útil dos produtos para ampliar a velocidade no ciclo produtivo e na produção de valor de troca. Mesmo o modo de produção capitalista estabelecendo a qualidade total dos produtos, esta deve ser totalmente adaptável à lógica de produção de desperdício e destruição do produto, ou seja, quanto mais qualidade os produtos possuam, menos eles duram. O capital se torna opositor a durabilidade dos produtos, sendo essencial a reposição ampliada do capital e seus ditames expansionistas. “As empresas, em face da necessidade de reduzir o tempo entre produção e consumo, ditada pela intensa competição existente entre elas, incentivam ao limite essa tendência destrutiva do valor de uso das mercadorias” (p.51).

Um bom exemplo disso pode ser verificado no caso dos automóveis modernos mundiais que tem cada vez mais reduzida sua durabilidade, uma outra amostra, são os computadores, que inovam os seus sistemas computacionais para acelerar o consumo de novos produtos. Estas são apenas algumas facetas da vigente “lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias” (p.52). Esse modelo de acumulação flexível adotará um padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, com a inserção de gestão da força de trabalho incorporada por computadores no processo produtivo e de serviços. Com isso, haverá uma descentralização produtiva em troca por empresas terceirizadas, no caso, tanto as empresas serão terceirizadas como a própria força de trabalho. Para Antunes, (2005), esse sistema,

Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano do discurso, o “envolvimento participativo” dos

trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (p.52).

Nesse processo de organização do trabalho há uma intensificação das condições de exploração da força de trabalho, no qual o trabalho improdutivo, que não cria valor, é reduzido ou eliminado, e ao trabalho produtivo foram incorporadas funções de manutenção, acompanhamento e inspeção de qualidade. As metas da fábrica moderna será a eliminação dos postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total, uma espécie de reengenharia. Enquanto que no taylorismo/fordismo a importância de uma empresa era medida pela quantidade de operários que possuía, na era da acumulação flexível e da empresa enxuta, essa tem seu poder avaliado pela menor quota de força de trabalho e pelos indicadores máximos de produtividade (ANTUNES, 2005).

Todas essas metamorfoses no processo produtivo repercutiram diretamente no mundo do trabalho, principalmente através de uma ampla desregulamentação dos direitos de trabalho em escala mundial, tanto na produção como nos serviços. Há uma intensificação da fragmentação no interior da classe trabalhadora, uma precarização e terceirização da força humana que trabalha, e ainda uma destruição do sindicalismo de classe e sua transformação em sindicalismo de empresa. A partir dos anos 70, o modelo industrial japonês teve grande impacto no mundo ocidental e se mostrou como uma opção possível para ultrapassar a crise capitalista. De acordo com Antunes (2005),

Seu desenho organizacional, seu avanço tecnológico, sua capacidade de extração intensificada do trabalho, bem como a combinação de trabalho em equipe, os mecanismos de envolvimento, o controle sindical, eram vistos pelos capitais do Ocidente como uma via possível de superação da crise de acumulação (p.53).

Para Antunes (2005), o toyotismo foi uma resposta à crise financeira japonesa do pós-guerra (1945), o qual consistia em maximizar a produção sem aumentar o quantitativo de trabalhadores. O que levou o Japão rapidamente a alcançar altíssimos padrões de acumulação capitalista pela linha de desenvolvimento do capitalismo monopolista no país e seu sucesso de

“liofilização organizacional e do trabalho” (p.55). Esse sistema se caracteriza pela produção direcionada à demanda, é uma produção variada e bastante heterogênea, e com um trabalho em equipe, com multivariadas de funções.

É um processo produtivo flexível, no qual o operário pode ao mesmo tempo manobrar até cinco máquinas, dentro do menor tempo possível de produção, que é denominado de *just intime*. Fazem uso de senhas de comando para reposição de peças e estoque, o que se chama de *Kanban*. Além da estrutura horizontalizada das empresas, tanto do complexo produtivo toyotista, como dos terceirizados, pois a fábrica toyotista se encarrega apenas de 25% da produção, o restante é desempenhado pelas empresas terceirizadas. Essa horizontalização percorre todo o processo produtivo e expande-se também para as empresas terceirizadas. De acordo, com Antunes (2005),

Desse modo, flexibilização, terceirização, subcontratação, Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), controle de qualidade total, Kanban, just in time, Kaizen, team work, eliminação do desperdício, “gerencia participativa”, sindicalismo de empresa, entre tantos outros pontos, são levados para um espaço ampliado do processo produtivo (ANTUNES, 2005, p.55).

O referido teórico (2005), considera que uma característica bem peculiar do toyotismo é incentivar grupos de trabalho a analisar seu trabalho e desempenho com o objetivo de ampliar a produtividade da empresa. Denominada de CCQs, que é apoderar-se do conhecimento intelectual do trabalho. A racionalização do modo de produção toyotista, consiste na redução do quantitativo de trabalhadores, no qual o mistério reside em aumentar a produção sem aumentar os trabalhadores, ou seja, durante as horas de trabalho não pode haver desperdício de tempo livre, todo o seu tempo de trabalho é dedicado única e exclusivamente à produção. Há uma intensidade da exploração do trabalho, no qual o operário trabalha concomitantemente com várias máquinas, e o ritmo e velocidade da produção é ditada por um sistema de luzes, no qual, se a luz estiver verde, a cadência produtiva é normal, caso a luz esteja laranja, o andamento é intensificado ao máximo, e se a luz ficar vermelha sinaliza que houve algum problema e se reduz a execução da produção.

O modelo japonês tem sua origem histórica no Japão, nos anos 50, somente com a mundialização do capital na década de 80, que o toyotismo ganha proporções mundiais. Esse

modo de produção é baseado na produção fluída, flexível e difusa. A produção fluída consiste no envolvimento proativo do operário no desenvolvimento de dispositivos organizacionais. A produção flexível, em seus múltiplos aspectos, desde a contratação salarial, do perfil do profissional ou das novas máquinas de base microeletrônica e informacional. E a produção difusa significa a adoção ampliada da terceirização e das redes de subcontratação. O espírito do toyotismo fundamenta-se em estimular o comprometimento do trabalhador pelo trabalho. É por meio desse aprisionamento pessoal do trabalhador, que o mesmo consegue desempenhar com eficiência uma sequência de procedimentos técnico-organizacionais que mantém a produção fluente e difusa (ALVES, 2007).

O capital consegue retomar o seu ciclo de acumulação e de recuperação de sua sustentabilidade por meio da apropriação intelectual do trabalho, o qual procede da inserção de maquinaria automatizada e informatizada, juntamente com o aumento do ritmo do processo de trabalho. Essa intensificação e exploração da força de trabalho no toyotismo japonês pode ser verificada pela expansão do trabalho *part time* (meio período), pela divisão sexual do trabalho, pelo aumento de trabalhadores imigrantes (dekasseguiss) para realizarem trabalhos desqualificados e geralmente ilegais. Há também a ampliação de um conjunto de trabalhadores instáveis e submissos, bem como um aumento das horas-extras, terceirização dentro e fora das empresas, contratação de trabalhadores temporários. O capital ocidental adotou muitas dessas características do toyotismo japonês, no entanto adaptou-os de acordo com as particularidades de cada país. Desde o final da década de 70 e início dos anos 80, o mundo capitalista ocidental começou a aprimorar técnicas semelhantes ao toyotismo (ANTUNES, 2005).

De acordo com Mézarós (2011), o modo de produção capitalista é uma estrutura de controle totalizadora das mais poderosas, que se constitui como sistema global.

A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura “totalizadora” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e à agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos

de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos (MESZÁROS, 2011, p. 96).

Para Alves (2007), é um novo regime de acumulação centrado no princípio da flexibilidade, no qual todo empreendimento capitalista vai ser obrigado pela concorrência a adotar procedimentos técnico-organizacionais provenientes da matriz de valores toyotista. [...] “mesmo não participando da criação de valor, organizações de serviços, de administração pública e inclusive instancia socio-reprodutivas, tendem a incorporar os valores do neoprodutivismo toyotista” (p. 157).

Esse novo complexo de reestruturação produtiva surge impulsionado pela III Revolução Industrial, no interior da revolução tecnológica, da microeletrônica e das redes de telemáticas e informacionais, no cenário da mundialização do capital, o que vai favorecer a formação do precário mundo do trabalho. A nova hegemonia social do toyotismo, como modo organizado do trabalho capitalista, é o auto empreendedorismo. É propaganda uma nova mitologia, na qual o auto empreendedor é o colaborador da empresa toyotista. A grande firma irá possuir um quantitativo reduzido de assalariados estáveis e em período integral e a maioria dos funcionários será “uma massa variável de colaboradores externos, substitutos temporários, autônomos, mas igualmente de profissionais de alto nível” (ALVES, 2007, p. 170).

De acordo com Alves (2007), “A ideologia do auto empreendedorismo é a solução fictícia à crise estrutural do mercado de trabalho capitalista” (p.170). Através dessa teoria, a pessoa passa a ser comparada a uma empresa, na qual ela própria é responsável por gerir seu capital humano, ou melhor, cabe a ela a responsabilidade de sua saúde, mobilidade, horários e pela atualização de seus conhecimentos. A nova empresa capitalista possui em seu entorno uma rede de subcontratações, os novos proletários serão formados por trabalhadores auto empreendedores, colaboradores externos, terceirizados, formando um complexo conjunto de prestação de serviços. “Por trás do mito da nova autonomia do Você S/A, subsiste um novo tipo de estranhamento capitalista ou de subsunção real do trabalho ao capital, com a disseminação do salariedade precário e da precariedade hipermoderna” (p.170-171).

O processo de precarização do mundo do trabalho é constituído por inúmeras formas de precarização objetiva e subjetiva da força de trabalho e do trabalho vivo. Há uma ligação direta entre essa precarização e o novo regime de acumulação flexível do capitalismo global,

caracterizado pelo capital financeiro e da financeirização da riqueza capitalista por um lado e pelo novo complexo de reestruturação produtiva sob o suporte do toyotismo. O capital é uma contradição latente, pois essas incoerências estruturais do capital assumiram uma dimensão insuportável no século XXI, a “barbárie social”, em virtude da exploração da força de trabalho pelo capitalismo, fazer tudo que estiver a seu alcance para a apropriação constante do mais-valor (ALVES, 176).

O modo de produção capitalista ultrapassa a área econômica, ele se sobrepõe a toda a sociedade, como uma ideologia, que as ideias centrais são a produção em massa, o consumo em massa, a busca do pleno emprego e a diminuição das desigualdades. Transmite uma ideia de que a industrialização é um processo harmônico, progressivo e limitado. Todavia, esse modelo de desenvolvimento capitalista de produção gerou profundos desníveis com relação a renda per capita entre nações, diferenças enormes entre grupos sociais e entre os indivíduos. E para solucionar essas desigualdades internacionais, regionais e individuais, do subdesenvolvimento, a resolução mais adequada seria por meio da teoria do capital humano, que postulava que o trabalho humano quando qualificado por meio da educação era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, logo das taxas de lucratividade do capital (FRIGOTTO, 1998).

Desse modo, o capitalismo é o modo de produção que obtém lucratividade baseado na exploração do trabalho nas mais diversas modalidades. Ele se reinventa constantemente com um único propósito que é o aumento contínuo de seu lucro. Faz uso da ciência e da tecnologia para aprimorar a produção, todavia no século presente essa riqueza tem sido conquistada por meio da exploração da força de trabalho, e pelo descumprimento dos direitos do trabalhador. O que tem contribuído para o emprego estrutural e as precárias condições de trabalho, o que é reforçado pela aliança entre capital e Estado.

2.5. Trabalho Docente na Contemporaneidade

O mundo do trabalho vem sofrendo alterações de todas as ordens em virtude das inúmeras crises que permeiam o sistema capitalista, o qual usa de todos os artifícios para manter sua acumulação. Todos os tipos de trabalho estão sujeitos a lógica do capital, e com o trabalho

docente do ensino superior não é diferente. Seja na esfera pública ou privada, os docentes sofrem os impactos dessas transformações do sistema capitalista como qualquer outro trabalhador.

Para França (2015), há uma interligação direta entre a reestruturação produtiva do mundo do trabalho e a superestrutura dos sistemas educacionais, principalmente com relação as condições estruturais do exercício profissional docente, dos professores que atuam no ensino superior. O desenvolvimento econômico do capitalismo não significou concomitantemente o desenvolvimento social, nas últimas três décadas. O desemprego é pertinente ao próprio crescimento econômico, e não resultado da ausência desse progresso. Ou melhor, o avanço do capitalismo, com sua profunda diversidade produtiva tem levado a uma desigualdade gigantesca sem premissa nas relações de trabalho.

Com a adoção do ideário neoliberal é instaurado à lógica do Estado mínimo, da desregulamentação e privatização da esfera pública. A educação e a formação profissional são ajustadas à reestruturação produtiva, à qual é oriunda da nova base técnica e dos processos de globalização. Essa perspectiva de desenvolvimento da ciência e tecnologia não contempla as relações sociais, eles impactam sobre o mundo da produção e do trabalho, contribuindo para a precarização do trabalho e do desemprego estrutural (FRIGOTTO, 1998).

Adorno (1995), adverte para os efeitos negativos da educação baseada apenas no esclarecimento da consciência, sobretudo quando esta é transformada em apenas mais um instrumento da situação social vigente. O desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, pois, este está vinculado a determinada formação social, pelo contrário, ele pode conduzir a barbárie, principalmente com a conversão da ciência em força produtiva social, bem como, pelo condicionamento dos processos formativos e educacionais ao modo de produção capitalista. Para o autor, “É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado” (p. 27).

No mercado de trabalho brasileiro tem prevalecido situações de trabalho altamente flexíveis, diferenciadas e precárias, enquanto o emprego formal, com garantias e direitos sociais, está cada vez mais escasso para a população em geral. O desemprego da classe trabalhadora é proporcional ao desenvolvimento social e cultural dos países. Por meio de políticas governamentais, subentendidas ou evidentes, estas fizeram desmoronar, em maior ou menor escala, os direitos sociais adquiridos pela classe trabalhadora. A sombra do desemprego

paira sobre a sociedade capitalista e esse temor de perder o emprego tem predominado e conduzido os trabalhadores a aceitarem pacificamente, o processo de exploração desumano do atual contexto de acumulação flexível. Nos moldes atuais tem se acentuados níveis de precarização das relações trabalhistas e desemprego desenfreado (FRANÇA, 2015).

De acordo com França (2015), essas transformações tiveram início a partir da revolução da microeletrônica, que estabeleceu por um lado, mais qualificação dos trabalhadores e por outro reduziu o quantitativo de empregos. Além da diminuição dos postos de trabalho e das novas exigências de qualificação adequada para atender o mercado ocorre o aumento das privatizações, um acentuado processo de reestruturação industrial, expansão de terceirizações, desemprego estrutural devido ao aumento do emprego informal e a ausência efetiva de atuação dos sindicatos. Esse é o novo modelo de trabalho pós-fordista, é caracterizado por um novo contrato social baseado nos interesses individuais, na flexibilidade, na rejeição do conflito e da luta, e na negação do outro. É um pacto posto do mais forte sobre o mais fraco, e no qual, o menos favorecido não possui o direito de negociar.

Para a realização do trabalho se faz necessário uma articulação direta com a educação, e o alvo da ação educativa no modelo educacional atual é a preparação para o mercado de trabalho. Isso decorre do avanço científico e tecnológico no mundo do trabalho e a maior sociabilização da política mundial, através da política neoliberal, que é uma doutrina teórica-política da reação burguesa em busca da regularidade do sistema capitalista. Nesse contexto a educação adquire um novo valor e uma nova necessidade de adequar-se às carências do mercado, bem como, de atender aos interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista (FRANÇA, 2015).

No capitalismo tudo se mercantiliza, a relação mercantil invade completamente tudo, e na área educacional não seria diferente, na lógica do capital a educação é transformada em mercadoria, o que torna cada vez mais difícil lutar pela defesa da educação pública e de qualidade. O neoliberalismo conseguiu impor suas políticas antidemocráticas ao dissolver o direito à educação como um direito social e de desintegrar o aparato institucional que garantia essa concretização (GENTILI, 1995).

A doutrina neoliberal adotada como política de Estado tem intensificado a privatização da escola pública, a qual deve funcionar por suas próprias condições, captando seus próprios recursos na dinâmica do mercado. A escola é transformada em uma instituição onde a administração educacional deve assumir novos modelos de produtividade e qualidade, ou

melhor, o sistema educacional adota o caráter de empresa, facilitando informações gerais sobre a qualidade do ensino, como uma ferramenta de atração para os consumidores. Na ótica neoliberal é necessário estabelecer mecanismos de diferenciação entre as instituições de ensino, isso ocorre por meio do controle e avaliação, como forma de estimular a competição entre elas. O capital tem necessidade de controlar o processo de trabalho escolar por meio da gestão de qualidade, estabelecendo assim, uma nova divisão do trabalho na educação (FRANÇA, 2015).

O neoliberalismo necessita despolitizar a educação dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir o sucesso de suas medidas mercantilizantes, as quais precisam do consenso em volta delas. Para facilitar esse acolhimento da educação como mercadoria, o discurso neoliberal ataca em duas vertentes que são a qualidade da educação e a articulação da área educacional como área de trabalho, uma espécie de nova teoria do capital humano. A qualidade da educação ao ser transformada em propriedade se torna algo passível de desejo, o que favorece sua oferta pelos empreendedores da área, ou melhor, ela pode ser adquirida no mercado, deixando de ser um direito ofertado exclusivamente pelo Estado, e passando a ser totalmente possível de ser comprada no mercado educacional (GENTILI, 1995).

A educação apresenta também uma particularidade contraditória, pois tem um lado mais humanizado, através do qual é possível incluir o sujeito no mercado de trabalho, e outro alienado, que nega essa inserção. E nesse contexto capitalista, a educação estará a serviço da humanização ou da alienação? O conhecimento será o instrumento que pode contribuir ou negar o processo de humanização. O Estado ao se abster da função reguladora do mercado de trabalho delega as empresas e o monopólio do conhecimento científico e tecnológico, isso tudo em busca da competitividade a todo preço, operando com poucos trabalhadores, aumentando a produção com o abuso de jornadas de trabalho, diminuição da produção por meio de férias coletivas, redução da jornada de trabalho ou até mesmo demissões em massa (FRANÇA, 2015).

O trabalho docente possui um duplo sentido, tornar-se produtivo à acumulação do capital na atual realidade brasileira, e passar de uma força de trabalho social à uma rentável mercadoria. A mercadoria força de trabalho docente do ensino superior, está sujeita as contradições próprias da relação capital e trabalho. Todavia, no setor público, não ocorre essa relação direta entre capital e trabalho. Mas, mercadoria é tudo o que é produzido com finalidade de troca. Para o capitalista é indiferente produzir mesas ou educação, conquanto, que suas mercadorias atendam uma necessidade social, pois o que realmente importa são as possibilidades de lucro (SILVA, 2012).

A educação é considerada um processo de trabalho. O professor é considerado um trabalhador produtivo, porque ao empregar sua força de trabalho, produz mais-valia, concorrendo para o processo de reprodução e expansão do capital. E esta determinação, é fundamental para as possibilidades e limites do seu trabalho. A partir da Lei nº 5.540 de 1968, responsável pela reforma do ensino superior, o trabalho docente se divide em dois momentos, o docente como um trabalhador de um sistema produtivo e o docente como o próprio produto de seu trabalho. O docente, ao ser considerado um trabalhador do sistema produtivo, estará sujeito a precarização do trabalho docente, seja nas instituições de ensino superior pública, seja nas IES privadas (FRANÇA, 2015).

Segundo Silva (2012), o trabalho docente é considerado bem complexo, e é assim, concebido por ser um trabalho instigante, desafiador, fascinante, multidimensional por sua natureza, enfim um trabalho ambíguo. Mas, também é visto como um trabalho simples, que pode ser de fácil execução pelo professor bem formado e bem preparado para o ensino. Essa complexidade se deve ao fato de o docente estar constantemente sendo desafiado a manter-se atualizado, e é instigante, pois se direciona a atividades diversas, como ensino, pesquisa e extensão. E esse caráter multifacetado do trabalho não permite uma atitude passiva do docente frente ao exercício profissional.

É um trabalho ambíguo, pois envolve forças intelectuais, forças operacionais de tempo e espaço, forças de articulação entre teoria e prática, enfim, não é simplesmente um trabalho intelectual. O trabalho docente possui uma dimensão instrumental, relacionada ao saber fazer, preparar aulas, uma dimensão teórica, de reflexão teórica, e uma dimensão prática que é a inserção no campo da pesquisa e do ensino, sem contar as múltiplas relações: professor-aluno, na sala de aula, e as relações estabelecidas nas supervisões de estágio, com outros profissionais, etc. O docente será responsável pela formação de um profissional que seja capaz de articular teoria e prática, além de ser um profissional reflexivo (SILVA, 2012).

Apesar do aumento de concursos públicos nos últimos anos nas IES públicas, principalmente no governo Lula, ainda é gigantesco o quantitativo de professores substitutos. A precarização do trabalho docente nas IES públicas, consiste nas cobranças intensificadas, em forma de avaliações da produtividade docente, seja para a progressão vertical, que se obtém por meio de títulos, seja na progressão horizontal conquistada através do tempo de serviço. Essas progressões, verticais e horizontais, compõem o regime de trabalho dos docentes, tornando-se extensão de seu trabalho como atividades de ensino, pesquisa e extensão, administração e

diversas outras atividades, como forma de ocupação do tempo de dedicação do docente à instituição a que pertence (FRANÇA, 2015).

Nas IES públicas, o quadro docente é composto por professores efetivos e professores substitutos. Geralmente, os efetivos trabalham em regime de dedicação exclusiva – DE, 40 horas, e na maioria, são doutores e concursados. Já os docentes substitutos, são na maioria mestres, e trabalham em regime de 20 horas por meio de contrato de trabalho, muitas vezes precários. Os docentes substitutos passam por um processo seletivo simplificado e são contratados por um ano, prorrogável por mais um ano, de acordo com o estabelecido na Lei nº 8.774/1993, que regulamenta a contratação de professores substitutos nas universidades públicas (SILVA, 2012). Todavia, essa lei já passou por duas novas atualizações, que são as Leis Nº 12.772/2012 e Nº 12.863/2013.

Ainda segundo Silva (2012), a remuneração dos docentes para a carreira do magistério público superior é vinculada ao regime de trabalho (40h DE, 40h ou 20h semanais) e obedece a uma escala de valores, de acordo com a qualificação do professor (graduação, mestrado ou doutorado) segundo níveis e categorias (auxiliar, assistente ou adjunto). A essa remuneração é acrescida gratificação de atividades executivas – GAE, de acordo com a formação do professor. E há também a progressão funcional que ocorre a cada dois anos. E em 2006, foi criada uma nova progressão funcional, a qual gerou uma expectativa de melhoria salarial para os docentes. Há uma certa insatisfação pelo valor da força de trabalho e o salário em virtude da formação/qualificação e atribuições desempenhadas, o que desvaloriza o trabalho docente. O valor do salário também desagrada o professor substituto, sendo que este, tem sua motivação principal a experiência que vai adquirir, com vistas a um futuro ingresso na carreira do magistério de nível superior.

A face mais impiedosa dessa ação recai sobre os docentes da pós-graduação, os quais são cobrados constantemente para intensificar e expandir suas produções intelectuais como publicações de livros, artigos, participação em eventos científicos. Tendo a obrigatoriedade de publicar em revistas editoriais e eventos que estejam validados e reconhecidos pelos órgãos responsáveis por essa verificação. O estímulo a competitividade entre docentes tem levado a um isolamento acadêmico-científico, mesmo entre os docentes que se reúnem em grupos de estudos e de pesquisas, estes acabam empreendendo seus trabalhos individualmente. Vale ressaltar a existência de uma cisão da categoria docente percebida através da pouca mobilização coletiva dos docentes. Em época de greve essa dissidência fica mais visível a fragmentação da

categoria docente, entre aqueles que percebem a exploração do capital e aqueles que não entendem dessa forma, ou realmente se abster sobre esse assunto (FRANÇA, 2015).

A desvalorização da força de trabalho docente se encontra nas ingerências governamentais, na concessão de bolsas e em relação à procedimentos de pesquisa, e também, na abertura de cursos de pós-graduação. Bem como, na sobrecarga de trabalho, percebida pelo cansaço e exploração entre os professores, com uma péssima distribuição do trabalho. Há uma mudança na produtividade do trabalho docente, a partir da organização do processo de trabalho e o volume e a eficácia dos meios de produção docente. Segundo Marx (1996), a produtividade do trabalho não depende apenas da virtuosidade do trabalhador, depende também da perfeição de suas ferramentas. Ou seja, o docente necessita de condições de trabalho satisfatórias para desempenhar um bom trabalho.

A produtividade cobrada tem produzido uma concorrência acirrada, tanto na aprovação de projetos nas instâncias de fomento, como no critério de quem produz mais na orientação nas pesquisas de pós-graduação, para quem ocupará funções administrativas, cargos em órgãos importantes de fomento e outros postos expressivos, além de conquistar mais facilmente recursos para financiar suas pesquisas. Esses critérios produtivistas têm provocado profundos problemas de convivência e na conduta de todos aqueles que trabalham nas IES, precarizando consideravelmente o trabalho docente. Segundo França (2015), a flexibilidade do trabalho docente tem ocorrido das mais variadas formas de responsabilidades, como por exemplo, o professor possui uma infinidade de relatórios para serem preenchidos,

[...] relatórios de previsão de participação em eventos científicos, relatórios de produtividade anual, relatórios de atualização de currículos, planejamento de trabalho anual, relatórios de progressão, relatórios de capacitação, emissões de pareceres sobre “tudo”, busca intensa de recursos financeiros para financiar as pesquisas da instituição que impacta sobre sua produtividade e sobre sua própria faculdade a qual está inserida e ainda mais estar anualmente submetido a rigorosos processos de avaliação feita intra e extra instituição que buscam medir a eficiência do professor quantitativamente no que se refere a sua produtividade, avaliação didático-metodológica procedida pelos seus alunos e pares (FRANÇA, 2015, p. 8).

Segundo Marx (1996), o trabalho produtivo é todo aquele subordinado ao capital. Pela sua característica excludente, o capital gera um exército industrial de reserva, e esse temor, leva os empregados a se contentarem com a sua situação de trabalho. Esse exército industrial pode

ser verificado também na educação, pelo aumento significativo de professores com títulos de Mestres e Doutores formados nas indústrias produtivas das IES públicas ou privadas do país, à espera de uma oportunidade de trabalho na docência do ensino superior. A esse processo de expropriação, Marx denomina de trabalho alienado.

A escola em si não produz mercadorias diretamente, mas ela se aproxima de alguma de suas esferas de produção, onde pode viabilizar a produção de mercadorias no contexto capitalista. Por exemplo, o trabalhador necessita de um conhecimento prévio, formação ou qualificação, para desempenhar sua capacidade produtiva. E também no caso das IES privadas, como circulação de mercadoria, como um produto destinado ao consumo. O docente é o próprio produto de seu trabalho, uma máquina especial dotada de condições de operacionalização fundamental para que possa produzir mercadorias e colocá-las à disposição do mercado consumidor.

Com a adoção do modelo flexível pelo o governo brasileiro de FHC, a partir de 1995, ocorre a expansão do ensino superior no Brasil, levando uma demanda de professores a buscarem no processo de capacitação, condições de garantir empregabilidade, vislumbrando melhores níveis de trabalho e salários. O produto do trabalho docente pode assegurar empregabilidade. O docente pode ser definido como um trabalhador produtivo e como improdutivo, tendo como característica fundamental a capacidade de produzir mais-valia.

De acordo com Lessa (2015), o professor não gera capital, ele apenas é responsável pela circulação do que já foi produzido anteriormente.

O trabalho produtivo não-proletário, como o professor de escola privada, não produz capital, apenas converte a riqueza já produzida pelos proletários e que se encontra sob a forma de dinheiro para a forma de capital. Concentra a riqueza, já produzida e difusa na sociedade nas mãos da burguesia. A mais-valia produzida pelo professor, faz parte, portanto, da porção da sociedade burguesa fundada pelo trabalho proletário.

A docência no ensino privado tem empregado muita gente nesse país como alternativa para a complementação salarial, como trabalho informal, ou mesmo, única fonte de renda. É uma realidade desgastante em virtude do valor baixo pago pelas hora-aula, muitas disciplinas, em mais de uma instituição, deslocamentos intensos, jornadas exaustivas, insegurança de contratos temporários, submissão ao poder do cliente, redução da autonomia na expressão de

suas ideias, transformação do docente em animador de auditório nas salas com excesso de alunos, obrigação de tornar o produto atraente e de fácil apreensão em sintonia com as exigências do mercado, as quais tem sido a realidade bem perversa das condições de trabalho do docente (FRANÇA, 2015).

No atual mundo do trabalho, permeado pela ameaça constante do desemprego, da redução salarial, de punições e da subtração de direitos conquistados, gerando um clima de medo, desespero, ansiedade e incertezas. É difícil conviver com duplos sentimentos, frente essa realidade das condições do trabalho docente, como lidar com o prazer e sofrimento, criação e destruição, emancipação e alienação, historicamente presentes na categoria trabalho. E ainda, como articular tudo isso, com individualismo e competição, negociação e cooperação. [...] os trabalhadores que sofrem por causa da intensificação do trabalho, do aumento da carga de trabalho e da fadiga, ou pela “degradação progressiva” das relações de trabalho, como arbitrariedade das decisões, desconfiança, individualismo, concorrência desleal entre agentes, arrivismo desenfreado, etc. (DEJOURS, 1992, p.108).

Silva (2012), acredita que há um descontentamento com as agências de fomento à pesquisa, que não estabelecem critérios específicos de produtividade para cada área. Essa homogeneização dos critérios de produtividade, não dão conta de uma pesquisa de natureza diferente. E também, com relação a exigência de relatórios da produção dos docentes, tanto de liberação para se qualificarem ou participar de congressos. Essa ênfase indiscriminada na produtividade e na formação continuada do professor interfere no ânimo do docente.

Em 2007, o governo federal, institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com o objetivo de dobrar o quantitativo de discentes das universidades públicas, sem alterar as condições de trabalho dos docentes. Ou melhor, houve um aumento do quadro discente das universidades sem a contrapartida de ampliação do quadro docente, sem a correspondente contratação de professores. As condições de falta de professores foram contornadas devido à contratação de um número considerável de docentes temporários⁹, entretanto o quantitativo ainda se revela insuficiente para atender à demanda de discentes (SILVA, 2012).

⁹ O professor temporário tem os mesmos direitos legais do professor substituto. A Lei que rege os dois tipos de contratação é a mesma, Lei nº 8.745/93, de 9-12-1993, com as alterações introduzidas pela Lei nº 12.425/11, de 17-6-2011. O professor substituto é contratado para suprir falta de professor efetivo em razão de: vacância do cargo; afastamento ou licença, na forma do regulamento; ou nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretor de campus (Art. 2º, § 1º, incisos I, II e III, e § 2º -Lei nº

As precarizações das condições de trabalho estão relacionadas às condições materiais, infraestrutura, falta de recursos e até problemas de gestão. A diversificação de demandas da universidade em relação ao professor agravam as condições de trabalho, gerando um produtivismo que o afasta do centro de seu trabalho (a leitura, a busca do conhecimento, a produção intelectual, a pesquisa, a aula, etc.), ficando a preparação das aulas no segundo plano. O produtivismo gera prejuízo também ao aluno, pois o tempo entre o aluno e professor fica reduzido. A sobrecarga de trabalho crescente, a ampliação do quantitativo de alunos por turma e de turmas por professor, por exigências de pesquisa e extensão da universidade, relatórios acadêmicos que medem a produtividade do professor. A política educacional dos últimos anos causou transtornos na organização do trabalho docente, com as mudanças e as exigências de produtividade. Essas determinações de produtividade exacerbada, a ampliação dos cursos, o aumento significativo de discentes por turma, causaram angústias e apreensão, sobretudo aos docentes que atuam na pós-graduação. De acordo, com Silva (2012),

A organização do trabalho na instituição pública, devido ao acúmulo de tarefas requeridas ao corpo docente, afeta a produção acadêmica do professor, na medida em que ele, para atender à diversidade de demandas, prejudica o desenvolvimento do próprio projeto (p. 200).

O docente não escapa a essa conjuntura de intensificação do trabalho, um desconforto que vai ao longo do tempo desencadeando um adoecimento psíquico e somático, conforme as circunstâncias vivenciadas no âmbito do trabalho. Essa supervalorização do trabalho, como um instrumento de sucesso, relegando para segundo plano, a vida familiar e a social. Pois, o mercado exige dedicação total à carreira profissional, seja para admissão ou permanência nos

8.745, com redação dada pela Medida Provisória nº 525). O professor temporário é contratado para suprir demandas decorrentes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), respeitados os limites e as condições fixados em ato conjunto dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação. Portanto, a diferença existente é para a Instituição: enquanto o professor substituto, para ser contratado, necessita que haja um código de vaga docente correspondente a uma vacância ou a um afastamento previsto em lei, e seu quantitativo total não pode ultrapassar 20% (vinte por cento) do total de docentes efetivos em exercício na Instituição, para contratar um professor temporário não há essas exigências, posto que ele é admitido para atender à expansão das Instituições Federais de Ensino (UFGD, p. 01, 2015).

empregos. Exige ainda do docente, níveis mais elevados de qualificação e permanente necessidade de atualização dos conhecimentos para a efetivação das aulas. Além de muitas vezes esse docente possuir outra atividade profissional paralela. O docente necessita se qualificar constantemente para atender as exigências do mercado de trabalho quanto à empregabilidade devendo ainda fornecer subsídios em conhecimento para instrumentalizar os alunos para essa mesma competição no mercado de trabalho (FRANÇA, 2015).

Há um apelo acalorado à especialização, aos inúmeros encontros, projetos, eventos, cada vez mais, divididos nas áreas e subáreas, e essa participação constante dos docentes, deixa-os com pouco tempo para reflexão, apropriação e socialização desse conhecimento adquirido. Essas incontáveis atribuições e compromissos acabam isolando os professores, que não encontram tempo para organizar o trabalho, e que permitam discussões, até mesmo com seus pares de departamento. A realidade da instituição pública é, cada vez menos pessoas para realizar mais atividades, assim, o trabalho docente fica comprometido, a perder em profundidade e em qualidade (SILVA, 2012).

O Estado, assim, como uma empresa, usa de vários artifícios de contenção de investimentos em força de trabalho, intensificando o trabalho docente de diferentes formas. Um exemplo disso é o professor substituto que intensifica e, ao mesmo tempo, precariza as condições de trabalho e salários na formação de profissionais, comprometendo a qualidade dessa formação em virtude do seu caráter provisório, o que evidencia não ser a solução, pois para produzir, deve haver continuidade do trabalho e isso só ocorre com o professor efetivo. O Estado por não dispor de recursos para novos investimentos nas universidades públicas, estabelece por meio de parcerias público-privadas –PPP, alguns acordos com o setor privado que irá aportar um grande volume de recursos nos setores de infraestrutura, educação, ciência e tecnologia, etc. E é nesse sentido que os organismos multilaterais, como o Banco Mundial, fortalecem as políticas públicas que conduzem a privatizações parciais da universidade pública, por meio de mecanismos, como a criação das Fundações de Apoio Institucional – FAI. Segundo Silva (2012),

[...] a falta de autonomia da universidade pode acabar transformando-a em uma universidade orientada pela lógica e pelos interesses do mercado e que assume um poder cada vez maior de definir a agenda universitária, no âmbito da administração, do ensino, da pesquisa e da extensão (p. 211).

A universidade pública se mercantiliza em diferentes áreas, ao se estabelecer as parcerias público-privadas. E será nesse contexto que o professor encontrará financiamento para os seus projetos, mesmo sendo o professor um servidor público, ele será um trabalhador produtivo para o capital. Há uma assimilação da lógica mercantil entre os trabalhadores docentes, não há embates, pelo contrário, o público e o mercantil se mesclam e se naturalizam no cotidiano das trocas universitárias (SILVA, 2012).

E esse panorama só se agrava ainda mais com a adoção das políticas neoliberais, que acentuam a retirada do Estado do financiamento das instituições públicas, levando-as a uma privatização interna e proporcionando mais subsídios às instituições privadas, consideradas como modelo de gestão. São as atuais indústrias da educação brasileira, o alvo principal do capitalismo na atualidade.

No tópico seguinte analisaremos como essas mudanças, tanto no mundo do trabalho, quanto na área da educação superior vão incidir na atuação dos docentes da UFAM.

CAPÍTULO III: O TRABALHO DOCENTE NA UFAM

A universidade é uma instituição social que sofre as influências da sociedade na qual está inserida. No contexto brasileiro, a universidade tem sido impactada pelos processos de desenvolvimento econômico e social. Quando de sua criação foi pensada para formar os filhos da burguesia, só posteriormente a Universidade foi pressionada a atender também aos filhos da classe média. Ao longo de sua trajetória, foi se transformando no lugar apropriado para autorizar o exercício das profissões por meio da concessão de diplomas conferidos por órgãos governamentais.

Este capítulo vem analisar o trabalho docente no âmbito da UFAM, considerando o histórico dessa instituição. Adentramos nos dados da pesquisa de campo, isto é, na voz dos sujeitos envolvidos, fundamento empírico desta pesquisa, mas visando a articulação com a discussão teórica desenvolvida. Assim sendo, é possível cotejar os objetivos propostos e realizados.

3.1. Breve histórico do surgimento da Universidade Federal do Amazonas

Em 17 de janeiro de 1909, o tenente-coronel do Clube da Guarda Nacional do Amazonas, Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves, transformou a Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, na primeira Instituição de ensino superior do país, A Escola Universitária Livre de Manaus, a qual é considerada a primeira universidade brasileira. A estrutura da universidade era composta pela junção de cinco faculdades, eram elas: Faculdade Militar, Faculdade de Medicina, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Faculdade de Engenharia e Faculdade de Ciências e Letras (BRITO, 2009).

De acordo com a autora, em 1913, em sessão solene, a Escola Universitária de Manaus passou a denominar-se Universidade de Manaus. Ela era mantida oficialmente pelo Governo do Estado, e de doações financeiras de simples cidadãos e de grandes proprietários de seringais, os quais representavam tanto o poder financeiro, político e administrativo do Estado. Apesar de possuir duas fontes de recursos sua manutenção sempre foi muito difícil. Com a crise da

borracha¹⁰ em decorrência das plantações asiáticas, essa refletiu também na educação, a Universidade de Manaós teve de enfrentar redução de gastos, o que desencadeou seu desmembramento gradual.

A experiência da primeira universidade brasileira durou somente 17 anos, sendo ela desativada em 1926. A partir daí, passaram a funcionar como unidades isoladas de ensino superior, mantidas pelo Estado, as Faculdades de Direito, Odontologia e Agronomia. Com a extinção das duas últimas, poucos anos depois, restou apenas a Faculdade de Direito, a qual formou os primeiros bacharéis em 1914. Somente em 1962, com a criação da Universidade do Amazonas, esses cursos que ainda se mantinham isolados foram incorporados novamente a universidade (BRITO, 2009).

Constituída atualmente por 18 unidades de ensino, entre institutos e faculdades, sua estrutura incorporou de início a Faculdade de Direito, remanescente da Universidade de Manaós, e as faculdades de Ciências Econômicas e de Filosofia, Ciências e Letras, unidades isoladas de ensino superior, criadas e mantidas pelo Estado. A essa estrutura juntou-se também, por doação do desembargador André Vidal de Araújo, o patrimônio da Escola de Serviço Social de Manaus. Já no final dos anos 1990 outra unidade de ensino superior incorporou-se à estrutura da UFAM - a Escola de Enfermagem de Manaus, anteriormente mantida pela Fundação SESP, do Ministério da Saúde (UFAM, 2015).

A instituição está presente no interior do estado, por meio de seus centros universitários, desde os anos de 1970, quando implantou o primeiro Pólo no município de Coari, posteriormente nos municípios de Benjamin Constant, Humaitá, Itacoatiara e Parintins. Como resultado do inegável esforço e investimentos empreendidos pela comunidade universitária para efetivar a política de expansão do ensino superior, o ano de 2005 representou um marco no tocante às medidas adotadas no âmbito das propostas de adequação dos projetos de interiorização. Esse empenho resultou na criação em 2005 do Programa de Expansão do Ensino Superior, promovido pelo Governo Federal, denominado no Amazonas pela sigla “UFAM Multicampi” (UFAM, 2015).

¹⁰ O ciclo da borracha foi um importante momento histórico econômico e social do Brasil, o qual está relacionado a extração e comercialização da borracha. O seu auge ocorreu de 1879 a 1912, porém com a plantação de seringueiras na Ásia, em larga escala e custos baixos, conquista rapidamente o mercado mundial, o que contribuiu para a crise da borracha brasileira, a partir de 1919 (BUENO, 2012).

Com a maioria de suas unidades administrativas e de ensino instaladas no Campus Universitário, a UFAM oferece, atualmente, 115 cursos de graduação (81 cursos na capital e 34 cursos no interior) e 39 de pós-graduação *stricto sensu* credenciados pela CAPES. São ao todo 31 cursos de Mestrado e 8 de Doutorado. Em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, são mais de 30 cursos oferecidos anualmente. No que se refere à Extensão, são mais de 600 projetos que beneficiam diretamente a população e 17 grandes programas extensionistas (UFAM, 2015).

Entre os alunos dos cursos regulares de graduação ministrados em Manaus e no interior do Estado e dos cursos de graduação conveniados, a Universidade reúne mais de 20 mil estudantes. Nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) e *Lato Sensu* são mais de 2 mil estudantes. A Instituição oferece inúmeros laboratórios e bibliotecas para a prática acadêmica e a pesquisa (UFAM, 2015).

A Universidade realiza anualmente dois tipos de seleção para o ingresso no Ensino Superior: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Processo Seletivo Contínuo (PSC), com 50% de vagas para cada um deles.

A estrutura acadêmica da UFAM está dividida entre institutos, faculdades e uma escola, distribuídos de acordo com sua área temática.

Institutos:

- Instituto de Ciências Biológicas (ICB);
- Instituto de Computação (ICOMP);
- Instituto de Ciências Exatas (ICE);
- Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL);
- Instituto de Natureza e Cultura em Benjamin Constant (INC);
- Instituto de Saúde e Biotecnologia em Coari (ISB)
- Instituto de Agricultura e Ambiente em Humaitá (IAAH);
- Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia em Itacoatiara (ICET) e
- Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia em Parintins (ICSEZ).

Faculdades:

- Faculdade de Ciências Agrárias (FCA);
- Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCF);
- Faculdade de Medicina (FM);
- Faculdade de Odontologia (FAO);
- Faculdade de Direito (FD);
- Faculdade de Educação (FACED);
- Faculdade de Estudos Sociais (FES);
- Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF);

- Faculdade de Tecnologia (FT) e
- Faculdade de Psicologia (FAPSI).

Escola:

- Escola de Enfermagem (EEM).

Ao mesmo tempo em que busca manter o melhor padrão de ensino nas diferentes áreas do conhecimento, a UFAM dispõe hoje de um quadro docente altamente qualificado. São professores que buscam constantemente, o seu aprimoramento, comprometidos com o ensino, a pesquisa e a extensão. E é em relação ao trabalho docente que iremos nos deter em nossa pesquisa.

Assim, diante do exposto, esta pesquisa tem por objetivo analisar as transformações do trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas a partir dos cursos de Pós-Graduação. Conhecer a rotina, as condições de trabalho, a produção e o produtivismo, bem como, as ações desenvolvidas por esses docentes, em relação ao ensino, pesquisa e extensão, e entender como as metamorfoses do mundo do trabalho influencia em suas atuações profissionais.

3.2. Caracterização dos docentes da UFAM

Nesse tópico faremos uma breve caracterização dos docentes que compõem o quadro da universidade como um todo. Posteriormente, traremos as informações acerca da pesquisa de campo propriamente dita. Segundo o Departamento de Planejamento Institucional – DPI, da Pró – Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PROPLAN, em junho de 2015, o quadro de docente da UFAM contava com um total de 1766 professores (PROPLAN, 2015).

Destes, 1529 são docentes do quadro permanente, 223 substitutos, 13 visitantes e 1 temporário.

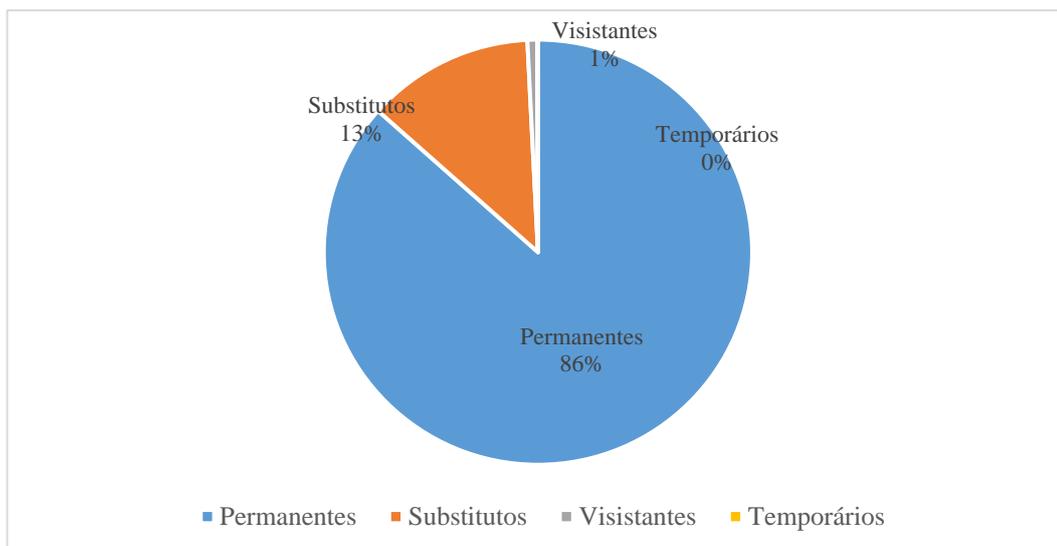


Gráfico 01: Quadro de Docentes da UFAM – Catálogo Fevereiro, 2015.
FONTE: PROPLAN, 2015.

Esse gráfico pode sofrer uma pequena variação do quantitativo dos docentes em virtude de férias, licenças de saúde, dentre outros.

Quanto à distribuição dos docentes na instituição, 49 dos docentes se encontram em 19 setores diferentes da universidade. Temos 1013 professores que estão divididos em 9 institutos, tanto da capital como do interior. Há ainda 22 docentes exercendo cargos em 6 pró-reitorias da universidade. Podemos ainda encontrar 674 docentes distribuídos nas 10 faculdades que integram a UFAM. Essas informações podem ser conferidas de acordo com os quadros 1, 2, 3 e 4, os quais se encontram a seguir.

QUADRO 1 – Distribuição dos Docentes por Diversos Setores

Lotação	Ativo	Cedido	Visitante	Substituto	Temporário	Total	%
Biblioteca Central	1	0	0	0	0	1	1,23
Biotério Central	1	0	0	0	0	1	1,23
Centro de Apoio Multidisciplinar	1	0	2	0	0	3	3,70
Centro de Artes	0	0	0	7	0	7	8,64
Centro de Ciências Ambientais – CCA	4	0	0	0	0	4	4,93
Centro de Educação à Distância	11	0	0	0	0	11	13,58
Comissão de Vestibular	1	0	0	0	0	1	1,23
Comissão Permanente de Avaliação	1	0	0	0	0	1	1,23
Comissão Permanente de Procedimentos Disciplinares	1	0	0	0	0	1	1,23
Diretoria Executiva	2	0	0	0	0	2	2,46
Editoração	2	0	0	0	0	2	2,46
Gerência Multidisciplinar de Telessaúde	1	0	0	0	0	1	1,23
Hospital Universitário Getúlio Vargas – HUGV	0	1	0	0	0	1	1,23
Museu Amazônico	3	0	0	0	0	3	3,70
Ouvidoria	1	0	0	0	0	1	1,23
Prefeitura do Campus Universitário	1	0	0	0	0	1	1,23
Reitoria	7	0	0	0	0	7	8,64
Representação da UFAM em Brasília	0	1	0	0	0	1	1,23
Total	38	2	2	7	0	49	100

FONTE: Elaborada pela autora com base em dados fornecidos pela PROPLAN, 2015.

QUADRO 2– Distribuição dos Docentes por Escola e Institutos

Lotação	Ativo	Cedido	Visitante	Substituto	Temporário	Total	%
Escola de Enfermagem – EEM	30	1	0	1	0	32	39,50
Instituto Ciências Exatas – ICE	123	0	7	13	0	143	14,58
Instituto Ciências Humanas e Letras – ICHL	200	4	2	34	1	241	24,57
Instituto de Ciências Biológicas – ICB	79	3	1	15	0	98	9,99
Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia – ICET	94	0	1	17	0	112	11,42
Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ	81	0	0	20	0	101	10,29
Instituto de Computação – ICOMP	33	0	0	1	0	34	3,47
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA	71	0	0	12	0	83	8,46
Instituto de Natureza e Cultura – INC	70	0	0	9	0	79	8,05
Instituto de Saúde e Biotecnologia – ISB	74	1	0	15	0	90	9,17
Total	855	9	11	137	1	1013	100

FONTE: Elaborada pela autora com base em dados fornecidos pela PROPLAN, 2015.

QUADRO 3 – Distribuição dos Docentes por Pró – Reitorias

Lotação	Ativo	Cedido	Visitante	Substituto	Temporário	Total	%
Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós - Graduação – PROPESP	6	0	0	0	0	6	27,27
Pró – Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG	4	0	0	0	0	4	18,18
Pró – Reitoria de Extensão e Interiorização – PROEXTI	4	0	0	0	0	4	18,18
Pró – Reitoria de Assuntos Comunitários – PROCOMUM	3	0	0	0	0	3	13,63
Pró – Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PROPLAN	3	0	0	0	0	3	13,63
Pró – Reitoria de Inovação Tecnológica – PROTEC	2	0	0	0	0	2	9,10
Total	22	0	0	0	0	22	100

FONTE: Elaborada pela autora com base em dados fornecidos pela PROPLAN, 2015.

QUADRO 4 – Distribuição dos Docentes por Faculdades

Lotação	Ativo	Cedido	Visitante	Substituto	Temporário	Total	%
Faculdade de Ciências Agrárias – FCA	78	1	2	7	0	88	13,06
Faculdade de Ciências Farmacêuticas – FCF	27	1	0	5	0	33	4,89
Faculdade de Direito – FD	27	1	0	4	0	32	4,75
Faculdade de Educação – FACED	66	0	0	13	0	79	11,72
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEFF	41	1	0	5	0	47	6,97
Faculdade de Estudos Sociais – FES	88	2	0	4	0	94	13,95
Faculdade de Medicina – FM	96	2	0	17	0	115	17,06
Faculdade de Odontologia – FAO	24	0	0	7	0	31	4,6
Faculdade de Psicologia – FAPSI	21	1	1	6	0	29	4,31
Faculdade de Tecnologia – FT	113	0	2	11	0	126	18,69
Total	581	9	5	79	0	674	100

FONTE: Elaborada pela autora com base em dados fornecidos pela PROPLAN, 2015.

Há, portanto, 71 docentes da UFAM exercendo cargos administrativos, além da docência em si.

Diante deste cenário, é importante considerar a carga horária dos docentes do quadro permanente, onde temos 7% cumprindo carga horária de 20h, 3% com carga horária de 40h semanais e 90% com dedicação exclusiva – DE.

Quanto a titulação dos docentes do quadro permanente temos a seguinte configuração: O maior percentual 44% com a titulação de doutor/pós-doutor, 39% com mestrado, 11% com especializações/ aperfeiçoamento, e 6% apenas com a graduação.

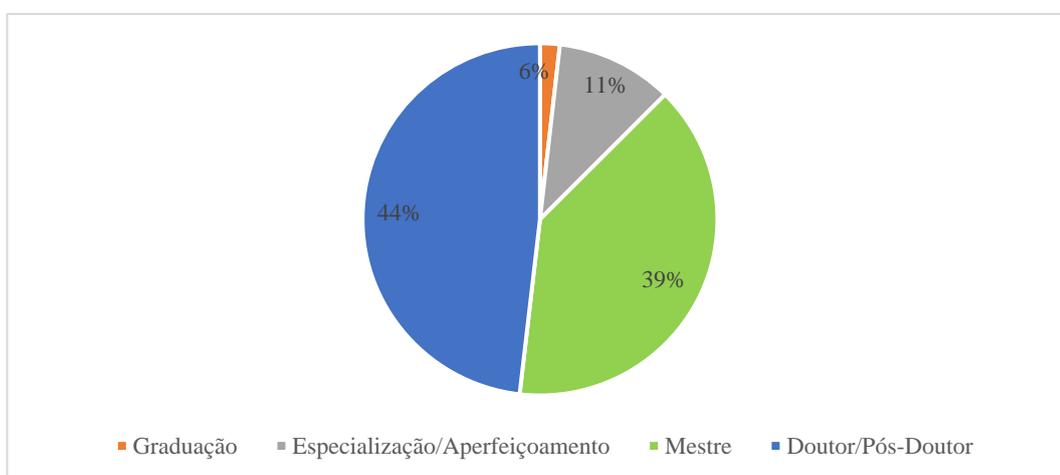


Gráfico 02: Titulação do Quadro de Docentes da UFAM – Catálogo Fevereiro, 2015.

FONTE: PROPLAN, 2015.

Vale ressaltar que os 1766 docentes são distribuídos em 115 cursos de graduação, sendo que 81 cursos estão na capital e 34 cursos no interior.

A universidade possui 106 cursos de pós-graduação *stricto sensu e lato sensu*, dos quais 57% são especializações, 31% mestrados, 09% doutorados e 3% mestrados profissionalizantes, conforme o gráfico abaixo.

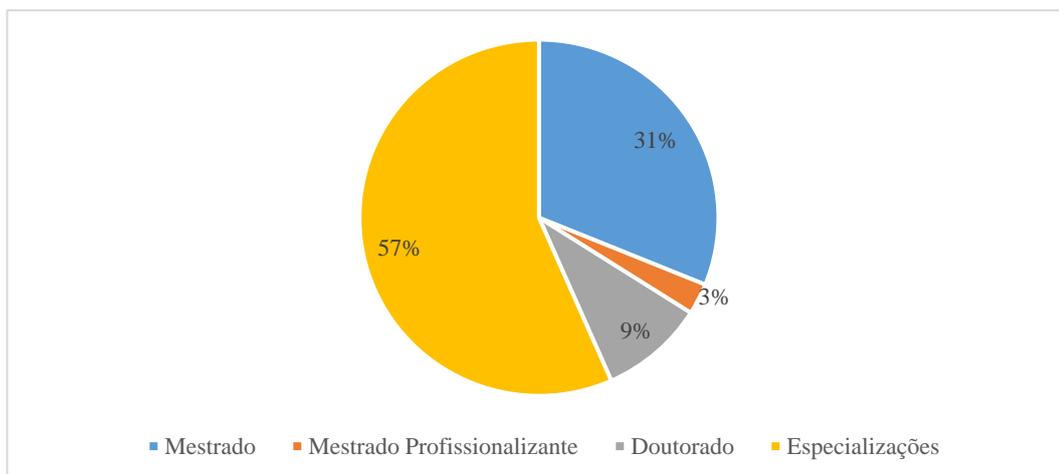


Gráfico 03: Quantidade de Cursos de Pós-Graduação na UFAM.
FONTE: PROPLAN, 2015.

A partir do item seguinte, apresentaremos os objetivos que delinearão essa pesquisa. Nesse primeiro tópico apresentaremos o perfil desses docentes, buscando conhecer mais detalhadamente quem são esses sujeitos que compõem o quadro efetivo da UFAM.

3.2.1 O perfil dos docentes entrevistados

Os sujeitos da pesquisa são docentes do quadro efetivo de 10 cursos de Pós-Graduação, nas áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas e Multidisciplinar, sendo 1 docente de cada programa de pós-graduação.

A coleta de dados realizada com os docentes procedeu da aplicação de questionário contendo 36 perguntas entre abertas e fechadas, divididas em cinco seções: identificação, vínculo institucional, rotina do trabalho docente na UFAM, produção/produtivismo na UFAM e condições de trabalho na UFAM.

No que se refere a naturalidade, a maioria dos docentes, 60% deles, são naturais do Estado do Amazonas – AM, enquanto os 40% restantes, são oriundos do Pará, Rio Grande do Sul, Paraná e Rio de Janeiro.

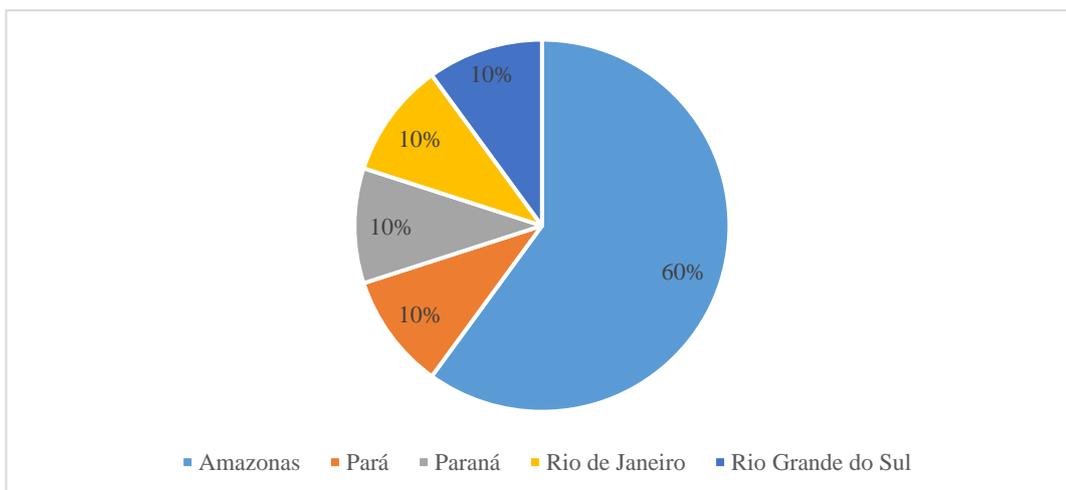


Gráfico 04: Naturalidade dos docentes
FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Com relação ao sexo dos entrevistados, 60% são do sexo feminino e 40% do sexo masculino.

No que se refere à faixa etária dos docentes, 70% se encontram na faixa dos 50 anos, 20% na faixa dos 60, e 10% se não responderam a questão.

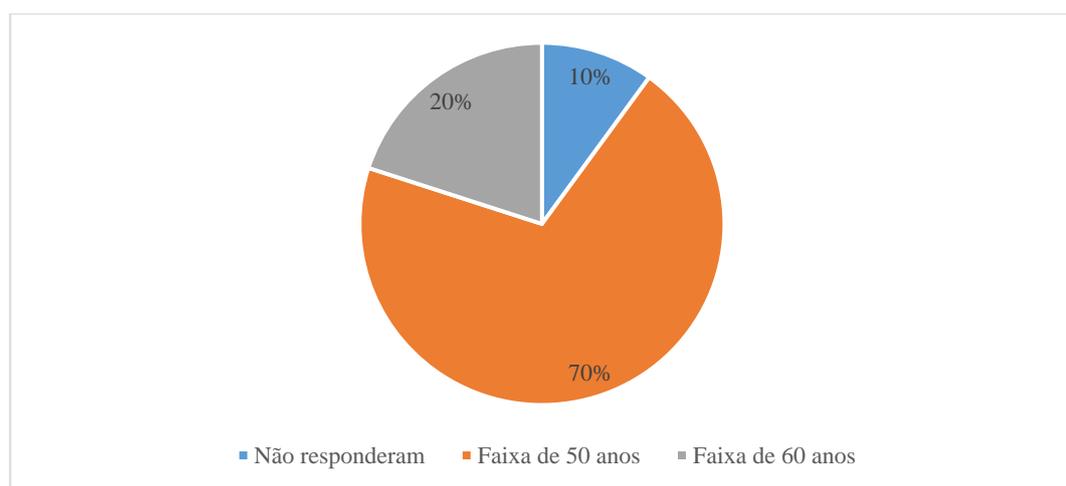


Gráfico 05: Faixa Etária dos docentes
FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

No que diz respeito a sua cor, a maioria dos docentes, 60% se consideram brancos, 30% pardos e 10% não responderam.

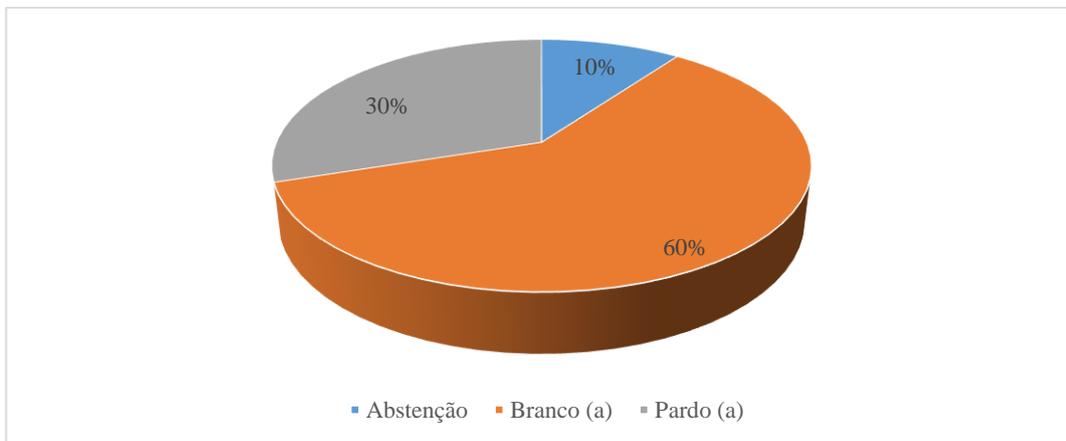


Gráfico 06: Cor dos docentes

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Em relação a religião, 50% professam o Catolicismo, e os outros 40%, são respectivamente, Adventistas, Evangélicos, Ateus e/ou não possuem religião, e 10% não responderam.

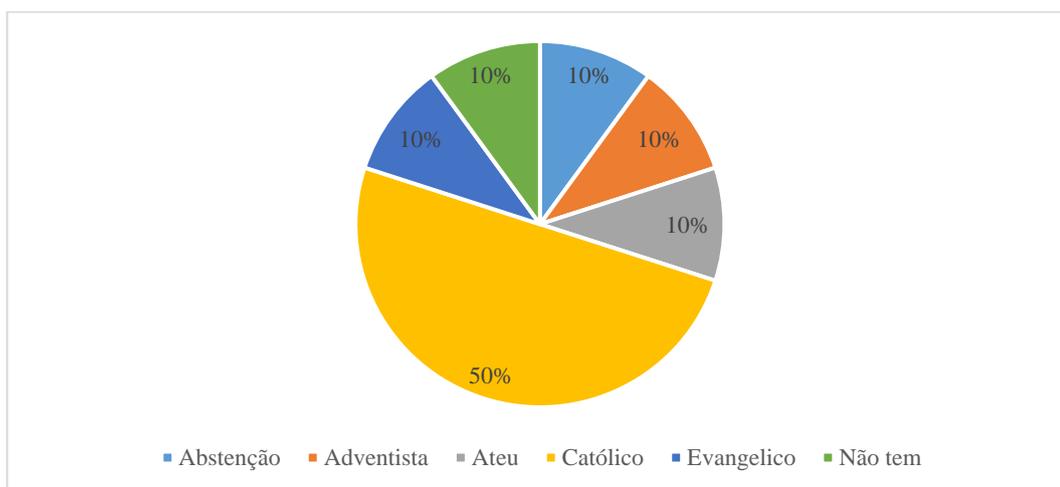


Gráfico 07: Religião dos docentes

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Já com relação ao estado civil dos docentes, há predominância de casados com 70%, seguido pelos divorciados que correspondem a 20%, e 10% são solteiros.

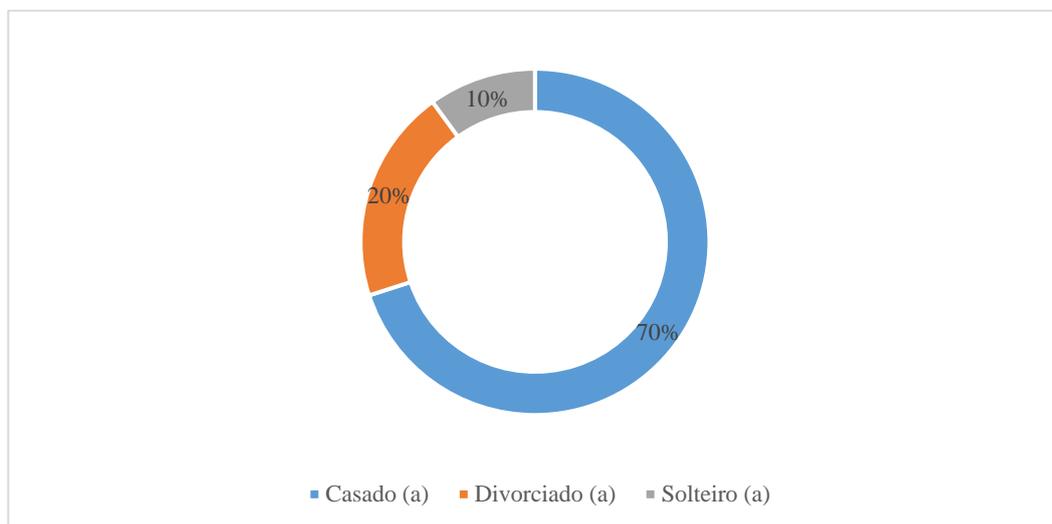


Gráfico 08: Estado civil dos docentes

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Quando questionados acerca de terem filhos, 70% dos docentes tem filhos, 20% não tem filho e 10% não responderam.

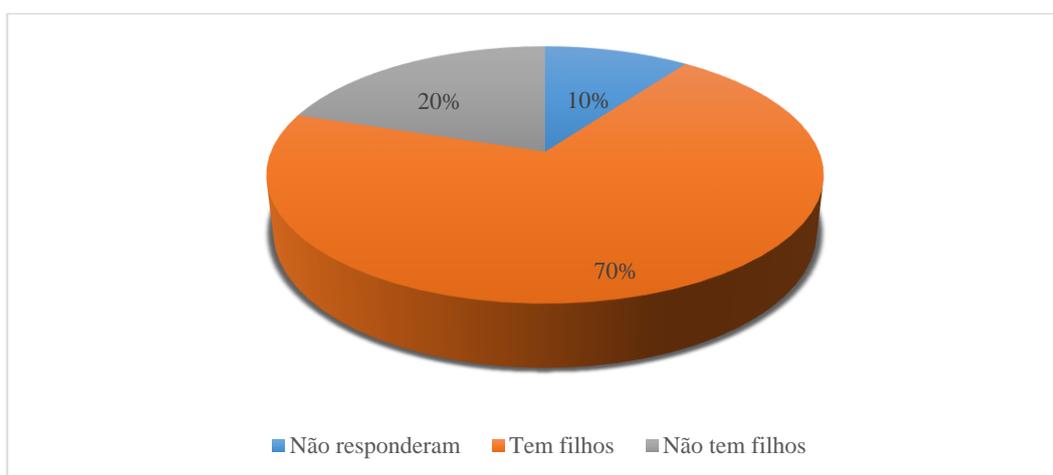


Gráfico 09: Possui filhos

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Já com relação à quantidade de filhos, 43% possuem dois filhos, 43% um filho e 14% não responderam.

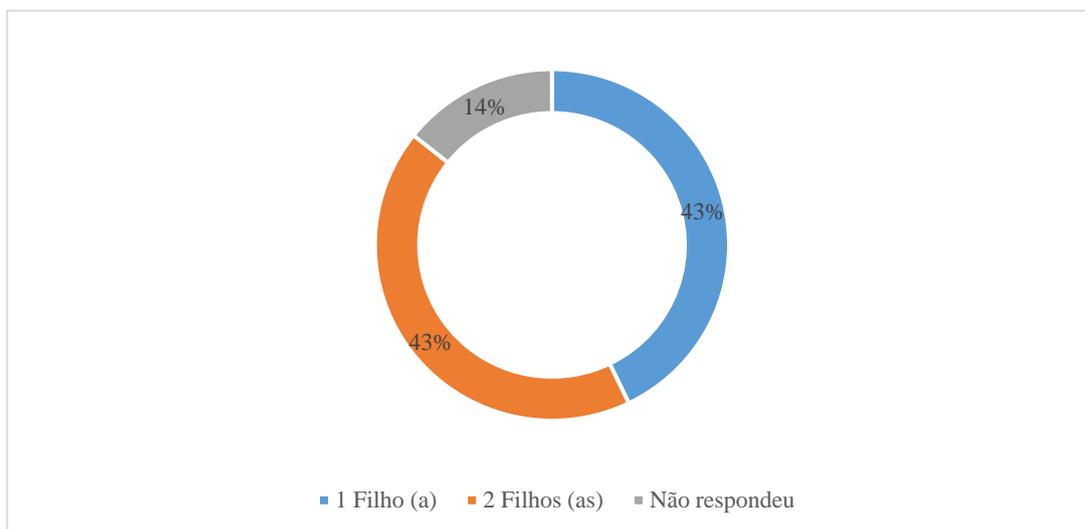


Gráfico 10: Quantidade de filhos

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Com relação ao local onde os docentes obtiveram o título de graduação, 60% se formaram no Estado do Amazonas, na UFAM, 20% no Estado do Rio Grande do Sul, 10% no Estado do Rio de Janeiro e 10% no Estado do Pará. Sendo que 80% dos docentes concluíram suas graduações na década de 80, e 20% na década de 70. Conforme apontado no quadro a seguir.

QUADRO 5 – Cursos de Graduação dos docentes

CURSOS DE GRADUAÇÃO	UNIVERSIDADE	ESTADO	ANO	
1	Pedagogia	UFAM	AM	1991
2	Serviço Social	UFAM	AM	1986
3	História	UFAM	AM	1988
4	Serviço Social	UFAM	AM	1977
5	Letras/ Língua Portuguesa	UFAM	AM	1986
6	Licenciatura Plena em História/Bacharelado em Ciências Jurídicas	UFRGS	RS	1982/1986
7	Geografia	UFAM	AM	1976
8	Psicologia	UFPA	PA	1986
9	Ciências Sociais	UNISINOS	RS	1985
10	Comunicação Social/Relações Públicas	SOBEU	RJ	1986

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

No tocante ao curso de especialização, 50% dos docentes possui cursos *lato sensu*, e 50% não, conforme apontado no gráfico abaixo.

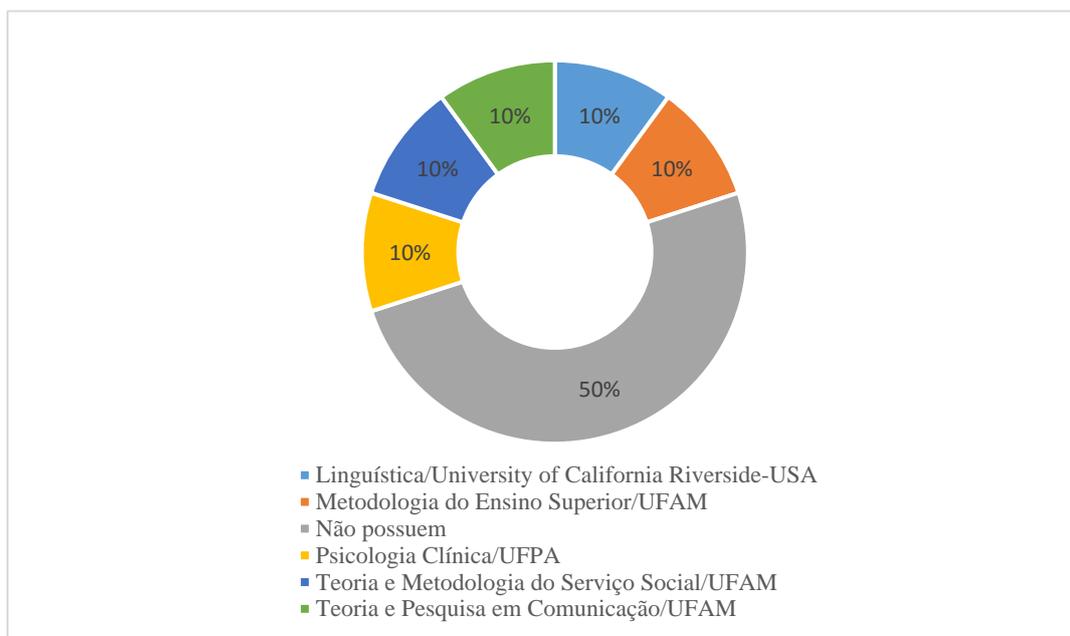


Gráfico 11: Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* dos docentes

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

No que se refere a cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, 90% dos docentes possuem o título de mestre, apenas 10% não. Sendo que 40% dos docentes cursaram seus mestrados no estado de São Paulo, 20% no Amazonas, e os outros 30% cursaram na Paraíba, Rio Grande do Sul e Distrito Federal.

Todos os docentes são doutores. Sendo que 70% dos docentes cursaram seus doutorados no estado de São Paulo e os 30% restantes cursaram respectivamente, nos estados do Ceará, Pará e Rio de Janeiro. Podemos visualizar melhor no quadro abaixo.

QUADRO 6 – Titulação de Mestre e Doutor dos docentes

Sujeitos	Mestrado	Ano	Doutorado	Ano
1	Educação – USP	1997	Educação – USP	2002
2	Serviço Social – UFPB	1996	Serviço Social – PUC/SP	2002
3	Não possui	-	História – PUC/SP	1998
4	Serviço Social – PUC/SP	1989	Serviço Social – PUC/SP	1997
5	Língua Portuguesa – PUC/SP	1994	Língua Portuguesa – UFRJ	2004
6	Antropologia Social – UFRGS	1987	Antropologia Social – USP	2001
7	Geografia – USP	1990	Geografia – USP	1994
8	Educação – UFAM	1998	Ciências: Desenvolvimento Socioambiental – UFPA	2008
9	Sociologia – UNB	1998	Sociologia – UFC	2002
10	Educação – UFAM	2000	Ciências: Psicologia – USP	2010

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Já com relação ao Pós-doutorado, apenas 20% dos docentes possuem esta titulação, os quais foram cursados fora do país, mais precisamente, na França. E 80% dos docentes, ainda não possuem.

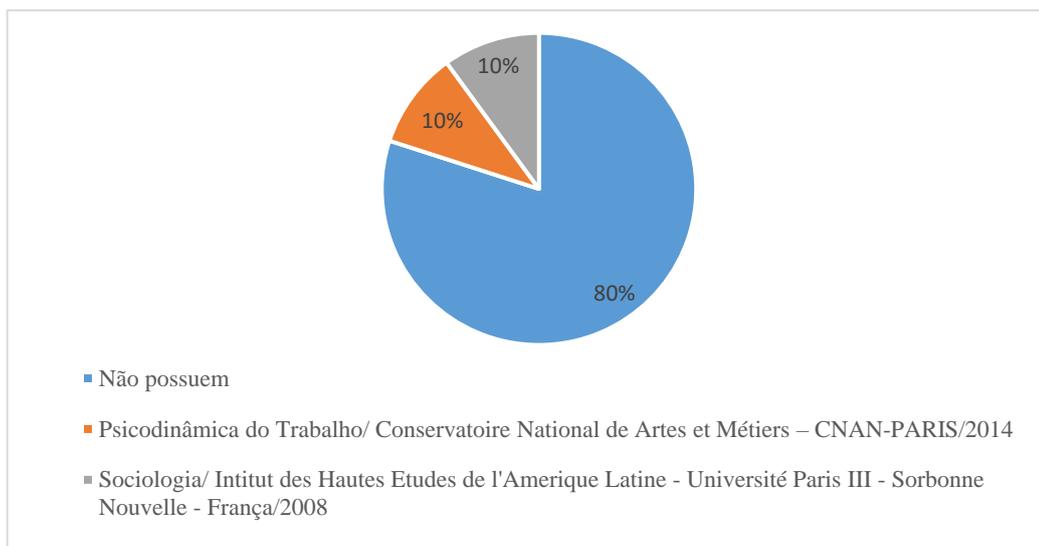


Gráfico 12: Cursos de Pós-Doutorado dos docentes

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

De acordo com as titulações (graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado), os docentes têm pelo menos 10 anos de qualificação, podendo esse tempo ser ampliado um pouco mais com o pós-doutorado. Vale destacar que a maioria dessas titulações foram conquistadas em outros estados, e em até mesmo, em outros países.

Com relação ao estabelecimento de vínculo institucional com a universidade, 25% dos docentes ingressaram na universidade na década de 80, 50% em 1990, e os outros 25% estabeleceram esse vínculo a partir dos anos 2000.

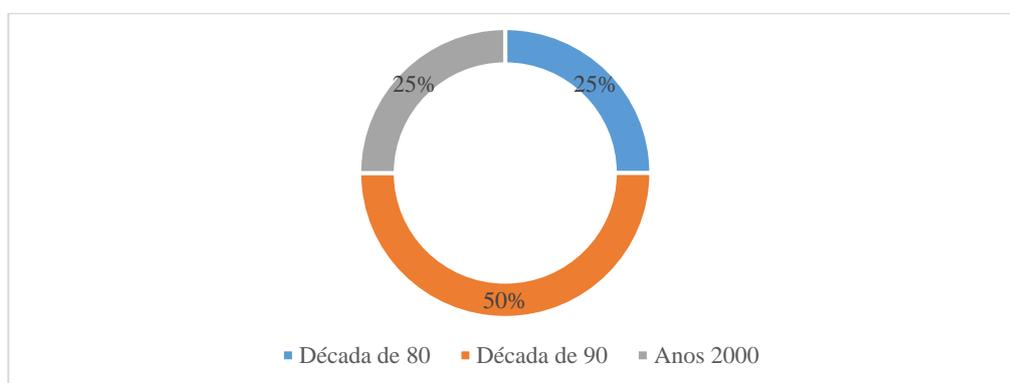


Gráfico 13: Período de estabelecimento de vínculo com a UFAM.

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Já com relação ao tipo de vínculo empregatício, 100% dos docentes ingressaram a universidade por meio de concurso público.

Um dos objetivos específicos dessa pesquisa consiste em conhecer a rotina do trabalho dos docentes da UFAM, reconhecendo quais são as principais atividades desenvolvidas na docência, à qual será abordada no item seguinte.

3.3. Rotina do trabalho acadêmico dos docentes na UFAM

Analisamos como ocorre o trabalho dos docentes na UFAM, principalmente no âmbito das pós-graduações, buscando identificar como se desenvolve a rotina de trabalho deles. Identificamos a carga horária, se atuam só na pós-graduação ou na graduação também, bem como as principais atividades que realizam no exercício da docência.

No que tange à carga horária, 100% dos docentes são dedicação exclusiva – DE, 40 horas semanais, ou seja, devem possuir apenas vínculo institucional, que é com a universidade federal. Todavia, 10% desses dos docentes desempenham essa função também em outras instituições, porém sem vínculo empregatício.

De acordo com a rotina do trabalho docente, os sujeitos atuam na graduação e na pós-graduação, seja *lato sensu* e/ou *stricto sensu*. A pesquisa aponta, com relação a atuação dos docentes na graduação, que 60% ministram aulas apenas um turno, 30% em dois, e 10% nos três.

No que se refere a pós-graduação *stricto sensu*, nos programas de mestrados, 60% dos docentes atuam em um turno, 30% ministram aula em dois e 10% em três. Em relação aos cursos de doutorado, apenas 60% dos docentes atuam nesse nível de pós-graduação e 40% não. Destes que atuam, 30% ministram aulas em um turno, 20% em dois e 10% nos três.

Conforme poderemos acompanhar no quadro abaixo.

QUADRO 07 – Turnos de trabalho dos docentes da UFAM

QUANTIDADE DE TURNOS DE TRABALHO				
SUJEITOS	GRADUAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	MÉDIA
1	2 (FACED)	2 (PPGE)	2 (PPGE)	2
2	1 (DSS)	1 (PPGSS/PPGSCA)	1 (PPGSCA)	1
3	2 (DH)	1 (PPGH)	-	1
4	3 (DSS)	3 (PPGSCA/PPGCASA)	3 (PPGSCA/PPGCASA)	3
5	1 (DL)	1 (PPGL)	-	0,66
6	1 (DA)	1 (PPGAS)	1 (PPGAS)	1
7	1 (DG)	1 (PPGG)	1 (PPGG)	1
8	1 (DPSI)	1 (PPGPSI)	-	0,66
9	1 (DS)	2 (PPGS/PPGSCA/)	2 (PPGSCA/PPGCASA)	1,66
10	2 (DCOM)	2 (PPGCOM)	-	1,33

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

No que se refere a pós-graduação *lato sensu*, 70% dos docentes não atuam nesse tipo de pós-graduação no âmbito da UFAM, e apenas 30% ministram aulas em cursos de especialização, quando ofertadas pelos seus departamentos. Geralmente, esses docentes ministram aulas nos cursos de especialização nos turnos matutino/vespertino e noturno. Conforme o gráfico abaixo.

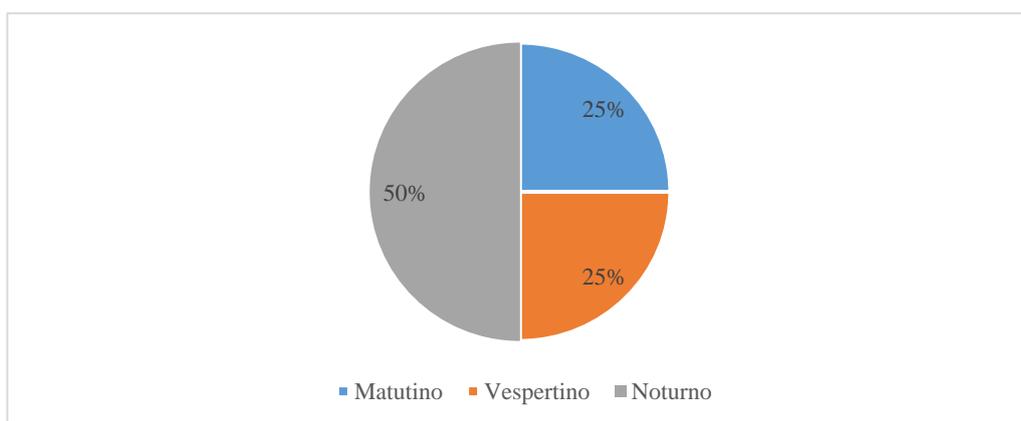


Gráfico 14: Turnos de trabalho nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UFAM

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Como podemos perceber os docentes exercem simultaneamente as atividades pertinentes ao trabalho docente, como elaborar e ministrar aulas, corrigir provas e trabalhos, lançar notas, etc., tanto na graduação como nas pós-graduações *Stricto e Lato Sensu*. Em virtude do acúmulo de atribuições, isso pode ocasionar um excesso de trabalho dos docentes, devido ao quantitativo de alunos.

Em relação à quantidade de disciplinas que os docentes costumam ministrar por período, no âmbito da graduação, e da Pós-graduação - mestrado e do doutorado, é possível identificar tais informações no quadro abaixo.

QUADRO 08 – Disciplinas ministradas por período pelos docentes na UFAM

SUJEITOS	GRADUAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	DISCIPLINAS POR PERÍODO
1	1	1	1	3
2	2	1	1	4
3	3	1	-	4
4	3	1	1	5
5	2	1	-	3
6	1	1	1	3

7	2	1	1	4
8	2	2	-	4
9	1	2	2	5
10	2	1	-	3

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

É possível, através da média aritmética afirmar que os docentes ministram em média 3,8 disciplinas por período. Vale ressaltar, que os sujeitos 4 e 9, que ministram a maior quantidade de disciplinas, ainda realizam pesquisas, publicam artigos e participam de conselhos.

Os docentes foram questionados se costumam trabalhar nos finais de semana e/ou fora do horário do expediente. A maioria, 70% costuma trabalhar em casa para conseguir dar conta de todas as suas atribuições, 30% afirmaram que não fazem mais isso, mas que já fizeram, mas há algum tempo optaram em dedicar mais tempo a suas famílias, ou por comprometimento da saúde não levam mais trabalho para suas casas.

Assim sobre essa questão, podemos ver a fala dos sujeitos sobre suas atividades extraclasse, como correção de provas e de trabalhos, projetos, bancas, relatórios, etc. Segundo, 70% dos docentes, para cumprirem todas as suas atribuições é necessário realizar parte de suas atividades fora do âmbito da universidade, reconhecem que há uma demanda de trabalho crescente, mas alguns acreditam que é uma rotina normal como qualquer outro trabalho.

Sim. Para dar conta de todo o trabalho, como faz qualquer trabalhador (SUJEITO, N° 01).

Sim. Há um conjunto de demandas, cada vez mais crescente, que só podem ser assumidas pelo professor com o sacrifício de seu tempo fora da instituição (SUJEITO, N° 03).

Sim. As atividades acadêmicas não se encerram as 18h. Elas continuam com as atividades citadas acima. Portanto, o trabalho do professor é exaustivo. As pesquisas que desenvolvo são sempre realizadas nos finais de semana. Leituras das monografias, dissertações e teses e elaboração dos relatórios são sempre feitos à noite ou nos finais de semana (SUJEITO, N° 04).

Sim. Porque durante a semana não há tempo disponível para correção de provas e elaboração de exercícios (SUJEITO, N° 05).

Sim. Faz parte do trabalho docente, trabalhar fora de hora. Enquanto docente, você pode escolher o seu horário e fazê-lo (SUJEITO, N° 07).

Sim. Para que possa concluir as tarefas solicitadas (SUJEITO, N° 10).

Segundo a fala do sujeito n° 09 a seguir, a sobrecarga de funções ocorre devido ao fato de nem todos os docentes realizarem as mesmas atividades, e isso acaba demandando mais trabalho para alguns.

Sim. Trabalho muito. A universidade tem três tipos de professores: 1- Os professores que tem compromisso com a universidade pública, gratuita e socialmente reverenciada, como os sindicalistas gostam de falar. Na universidade você tem compromisso com a graduação, você tem compromisso com projeto de pesquisa e você tem compromisso com extensão. São professores que trabalham na graduação, dão aulas no mestrado e doutorado. Eu me considero um professor que está dentro dessa tribo. Eu trabalho muito na universidade e pame você, todos os dias à noite eu trabalho e os finais de semana também. Então, tem um tipo de professor que faz tudo isso. 2- Tem outro tipo de professor que faz o estritamente necessário e ponto final. É como se ele tivesse um relógio de ponto, ele faz o que é absolutamente necessário. 3- E tem professores que não trabalham e trabalham contra a universidade. Eu divido os professores nesses três grandes grupos. Eu estou nesse grupo que trabalha demasiadamente. E não é porque eu seja produtivista, eu trabalho muito porque tem professores que não trabalham como deveriam trabalhar e tem professores que trabalham contra a universidade. Falta uma democratização, no meu departamento, se você fizer um balanço da força de trabalho que a gente tem e o que cada um dos professores está fazendo você vai perceber uma grande assimetria. Os professores que estão trabalhando muito, eles não estão trabalhando muito porque gostam de trabalhar, eles trabalham muito porque tem uma parte que não está trabalhando, ou trabalha pouco, ou tem essa ideia de que esses professores que estão fazendo muita coisa são chamados de produtivistas, e eu não concordo muito com essa classificação (SUJEITO, N° 09).

De acordo com a fala do sujeito N° 09, essa sobrecarga ocorre devido as disparidades e quantidade dos papeis desempenhados pelos docentes, pois alguns só ministram aulas e na graduação, não se envolvem em projetos de iniciação científica e extensão, o que gera mais

encargos aos professores que atuam nessas áreas de trabalho. Ou seja, há uma má distribuição das funções, visto que todos os docentes devem atuar no tripé da educação, que consiste no ensino, pesquisa e extensão.

Ainda sobre essa questão, alguns docentes não levam trabalho para casa, por terem optado passar mais tempo com suas famílias, ou por comprometimento da saúde em virtude de excesso de trabalho anteriormente.

Não. Já fiz muito isso, hoje não faço mais, aproveito meu tempo nos finais de semana para viver com minha família e meu netinho (SUJEITO, N° 02).

Não (SUJEITO, N° 06).

Não. Até o doutorado (2008), sim. A sobrecarga comprometeu minha saúde. Desde 2009 não trabalho aos finais de semana e feriados. Exceto em casos de extrema necessidade (SUJEITO, N° 08).

Os docentes costumam ministrar uma média de 3,8 disciplinas por período concomitantemente na graduação e nas pós-graduações, o que representa uma demanda significativa de docentes por período. Esse fato corrobora para que os docentes necessitem levar parte desse trabalho para suas residências, fora do horário de expediente e nos finais de semana para conseguirem cumprir todas as suas funções dentro dos prazos exigidos. Em virtude da redução de recursos por parte do Estado para as universidades públicas, ocorre a necessidade dos docentes concorrerem constantemente aos editais das agências de fomento em busca de recursos financeiros para suas pesquisas, todavia essas agências sobrecarregam os docentes com o preenchimento de inúmeros relatórios para comprovar a necessidade do recurso e posteriormente informar o que realmente foi gasto no projeto.

Em relação ao desenvolvimento de projetos de pesquisas, de iniciação científica e extensão, dentro da UFAM, os docentes se posicionaram da seguinte forma, 70% dos docentes desenvolvem projetos de pesquisas financiados por agências de fomento (CNPq e FAPEAM), e 30% não. Já com relação a orientação de projetos de iniciação científica, 70% dos docentes

orientam PIBIC, e 30 % não. No que se refere a projetos de extensão 60% não realizam essa atividade, e apenas 40% dos docentes o fazem.

Os professores participam de projetos de pesquisas financiados, os quais demandam tempo, que vão desde a concorrerem aos editais das Agências de Fomento, como a execução dos projetos, bem com relatórios que os mesmos requerem, tudo dentro de prazos estabelecidos. O mesmo ocorre com relação aos projetos de PIBIC e extensão, ambos necessitam de tempo para sua execução dentro dos prazos previstos. O que pode contribuir para um acúmulo de atividades, que podem comprometer a qualidade dos mesmos.

Todos os docentes dão aulas na graduação e na pós-graduação. E os docentes também participam também de bancas de TCC, de mestrado e de doutorado, com exceção do sujeito N°5, que não participa de banca de TCC, e o sujeito N°10, que não participa de banca de doutorado. Além disso, 70% dos docentes participam de conselhos superiores da universidade, (CONSUNI, CONSEPE, CONSAD), Comissões (Institucionais de Avaliação, de Humanização), Comitês (Enfrentamento à mortalidade no trabalho, etc.).

Além das atividades que já foram mencionadas, os docentes compõem bancas de TCC nas graduações, e bancas de dissertações e teses, as quais ocorrerem com certa frequência, o que requer tempo para se desempenhar um trabalho de qualidade. E ainda, os docentes tomam parte em diversos conselhos administrativos da universidade, os quais também necessitam de uma parcela do tempo desses profissionais.

Desta forma, perceber-se que há inúmeras atribuições do trabalho docente, como, planejar e ministrar aulas, corrigir provas e trabalhos, lançar notas, orientar PIBIC, fazer projetos de extensão, etc. conjuntamente com um quantitativo expressivo de discentes, o que faz com que os docentes tenham inúmeras funções e em grande quantidade. O mesmo docente que ministra aulas na graduação e nas pós-graduações, é o mesmo que faz pesquisas, que participa de banca, que está nos conselhos.

QUADRO 09 – Síntese da Rotina do Trabalho Docente na UFAM

Sujeitos	Disciplinas em média na graduação	Disciplinas em média na pós-graduação		Turnos de trabalho	Trabalho fim de semana	Projeto de pesquisa	PIBIC	Projeto de extensão	Conselhos administrativos	Publicação de artigos	Participação em bancas		
		Mestrado	Doutorado								TCC	Mestrado	Doutorado
1	1	1	1	2	Sim	NA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2	2	1	1	1	NA	Sim	Sim	NA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
3	3	1	NA ¹¹	1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
4	3	1	1	3	Sim	Sim	Sim	NA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5	2	1	NA	0,66	Sim	NA	NA	NA	NA	Sim	NA	Sim	Sim
6	1	1	1	1	NA	Sim	Sim	NA	NA	Sim	Sim	Sim	Sim
7	2	1	1	1	Sim	NA	NA	NA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
8	2	2	NA	0,66	NA	Sim	NA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
9	1	2	2	1,66	Sim	Sim	Sim	Sim	NA	Sim	Sim	Sim	Sim
10	2	1	NA	1,33	Sim	Sim	Sim	NA	Sim	Sim	Sim	Sim	NA

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Anteriormente identificamos as principais atividades que fazem parte da rotina de trabalho executadas pelos docentes na UFAM. No tópico seguinte, procuramos averiguar de que maneira os docentes têm trabalhado uma questão tão pertinente à docência, que é sobre a produção e o produtivismo acadêmico.

¹¹ NA: Não se aplica.

3.4. A produção e o produtivismo no trabalho dos docentes na UFAM

Nesse tópico buscaremos averiguar a produção e o produtivismo no trabalho dos docentes na universidade. Analisando se a produção tem se transformado em produtivismo e com tem ocorrido esse processo no âmbito da UFAM.

Antes de adentrarmos nessa temática, faz-se necessário para uma melhor compreensão do assunto, conceituarmos produção e produtivismo. De acordo com o Dicionário Informal (2015), Produção: ato de produzir alguma coisa; Produtivismo: doutrina que considera a produção máxima o fim único da evolução social.

Com o desenvolvimento industrial brasileiro, há a necessidade de aumentar a competitividade no comércio exterior, o que exige uma melhoria da qualidade de nossos processos e produtos, sugerindo a junção da indústria, do governo e dos programas nas universidades para se atingir esse fim. E a pós-graduação é o setor educacional brasileiro, que foi preparado para esse objetivo, com ações da CAPES e do CNPq na formação de mestres e doutores e apoio às pesquisas científicas. Todavia, isso gerou nas universidades a necessidade de produção constante, intensificada pela avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES, os quais precisam produzir muito para não perderem recursos e até mesmo não serem fechados (BARRETO; BORGES, 2009).

A produção acadêmica de qualidade requer tempo para maturação, porém com as exigências do órgão regulador dos programas de pós-graduação, a CAPES, essa produção tende a ser comprometida em sua qualidade. Ocasionalmente o que se tem denominado de produtivismo, em virtude dessa pressão por publicação, onde o quantitativo se sobrepõe ao qualitativo.

Estudos apontam um crescimento significativo da produção científica brasileira em relação as publicações de artigos, tanto no âmbito mundial, como na América Latina. Segundo informações fornecidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, no período de 1996 a 2013, ou melhor, nesse período de 17 anos, o Brasil aumentou suas publicações em relação à América Latina em 16% e no âmbito mundial o aumento foi de 1,64%.

QUADRO 10 – Números de artigos brasileiros da América Latina e do mundo publicados em periódicos científicos indexados pela Scopus

Scopus					
Ano	Brasil	América Latina	Mundo	% do Brasil em relação à América Latina	% do Brasil em relação ao Mundo
1996	8.652	22.511	1.090.435	38,4	0,79
1997	10.622	26.403	1.118.041	40,2	0,95
1998	11.555	27.552	1.113.720	41,9	1,04
1999	12.582	29.830	1.116.780	42,2	1,13
2000	13.739	31.510	1.170.591	43,6	1,17
2001	14.425	32.717	1.221.254	44,1	1,18
2002	16.619	36.487	1.270.808	45,5	1,31
2003	18.744	40.897	1.341.271	45,8	1,40
2004	21.935	46.051	1.484.839	47,6	1,48
2005	24.852	51.941	1.669.046	47,8	1,49
2006	32.151	63.036	1.758.652	51,0	1,83
2007	34.765	67.138	1.853.442	51,8	1,88
2008	40.118	76.672	1.935.132	52,3	2,07
2009	43.959	83.757	2.035.770	52,5	2,16
2010	47.256	88.804	2.144.982	53,2	2,20
2011	51.060	95.591	2.278.411	53,4	2,24
2012	56.195	103.794	2.345.088	54,1	2,40
2013	58.391	107.334	2.404.690	54,4	2,43

FONTE: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2015.

No cenário mundial a participação do Brasil ainda é bem reduzida, com 2,43%. Contudo na conjuntura latino-americana, a produção é bem significativa representando 54,4% de toda a produção. E esse aumento da produção de artigos se deve a contribuição das pós-graduações, as quais vem sendo o campo mais propício para tais produções.

Uma das exigências no mundo do trabalho docente, principalmente nos cursos de pós-graduação refere-se à necessidade de produzir, o que requer tempo e dedicação para um produto de qualidade.

Os docentes quando questionados sobre a pressão por cumprir prazos e metas, tanto na graduação como na pós-graduação, a metade, 50% dos docentes disseram que não se sentem pressionados para cumprir os prazos. Já 40% dos docentes responderam que se consideram usualmente pressionados, enquanto que 10% dos docentes, esporadicamente.

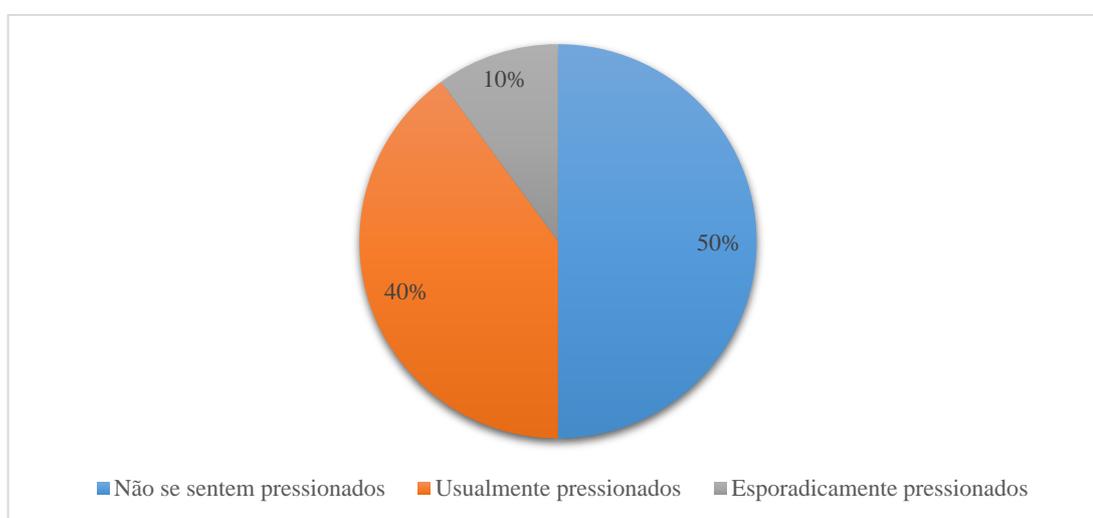


Gráfico 15: Pressão no cumprimento de prazos e metas
FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Vejamos a seguir, a fala de alguns desses sujeitos sobre essa questão, as quais demonstram que há discordância entre os docentes sobre a temática abordada. As opiniões sobre essa questão são bem divergentes, percebe-se que há uma forma de interpretação bem diferente.

QUADRO 11 – Fala dos docentes sobre a pressão no cumprimento de metas e prazos

Sujeito	Relato dos sujeitos
01	Não me sinto pressionado, isso faz parte das atribuições do docente.
02	Não me sinto.
03	Me sinto usualmente pressionado. Ou melhor, sempre. Esse foi o motivo pelo qual não encaminhei pedido de renovação da Bolsa Produtividade do CNPq que expira agora em fevereiro de 2016. Porque essa pressão é tirânica e não há verdadeiramente reconhecimento pelo que se faz.
04	Na graduação os prazos para os trabalhos realizados com os alunos, tais como correção de provas. Prazos para lançamento de notas, etc. Na pós-graduação os prazos estabelecidos para os exames de qualificação e defesas de dissertação e teses. Na pesquisa em geral, trabalho de acordo com os cronogramas que estabeleço. No entanto, as vezes nem sempre é possível realizar a contento o trabalho de campo devido as interferências do movimento do ciclo hidrológicos e do período de chuvas nas pesquisas realizadas nas áreas rurais. Na produção e elaboração de textos para publicação e elaboração de relatórios, em geral, é sofrido, pois não existe tempo disponível e carga horária alocada para tal.
05	Usualmente. Os prazos comumente são curtos em comparação ao número de atividades que temos de cumprir. As coisas pioraram devido ao período atípico devido as greves
06	Não me sinto
07	Não me sinto pressionado, isso faz parte do trabalho docente. Há uma auto pressão pessoal.
08	Usualmente. Publicações em periódicos Qualis B ou acima exigem tempo para reflexão e maturação das ideias. Tenho muitos artigos “faltando apenas uma revisão.” Não tenho tempo para concluí-los.
09	Não me sinto. Eu trabalho na Universidade Federal do Amazonas a 26 anos. Fiz concurso em 1990, e eu me considero um homem muito feliz porque eu acho que estou no lugar certo, fazendo as coisas que eu gosto de fazer. O trabalho para mim na Universidade Federal do Amazonas é como se não fosse trabalho, porque eu gosto de dar aula, eu gosto de orientar meus alunos, eu gosto de fazer pesquisas, eu trabalho menos com extensão, mas eu trabalho também. Então, eu não me sinto pressionado, eu faço as coisas que eu acho que posso fazer.
10	Usualmente. Exigências burocráticas, acadêmicas e administrativas.

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Apesar de 50% dos docentes não se sentirem pressionados, acreditam que tudo faz parte as suas competências profissionais, mas 40% se sentem pressionados conforme podemos acompanhar nas suas falas anteriormente, são inúmeras atribuições que requerem cumprimento de prazos.

No que tange à concorrência a editais nas Agências de Fomento para aquisição de recursos financeiros e materiais destinados às pesquisas, a maioria dos docentes, 70% concorrem aos editais, e 30% não.

Já com relação a frequência com que os docentes concorrem a esses editais, 60% destes concorrem anualmente aos editais das agências de fomento com o intuito de conquistarem

recursos financeiros para suas pesquisas, 30% não responderam e 10% concorrem semestralmente.

Com relação a possuírem algum projeto financiado pelas agências de fomento, 60% dos docentes possuem sim projetos financiados, e 40% não possuem.

No que se refere ao redirecionamento de suas pesquisas para adequá-las aos editais da Agências de Fomento, 70% dos docentes disseram que não direcionam suas pesquisas, 30% disseram que direcionam suas pesquisas de conformidade com os editais.

Sobre os questionamentos em relação aos docentes concorrerem a editais nas Agências de Fomento, a frequência com que concorrem, se possuem projetos financiados e se costumam redirecionar suas pesquisas aos editais, poderemos acompanhar melhor essas informações no quadro abaixo.

QUADRO 12 – Os docentes concorrem aos editais das Agências de Fomento

Sujeitos	Concorrem a editais nas Agências de Fomento	Frequência que concorrem aos editais das Agências de Fomento	Possuem projetos financiados pelas Agências de Fomento	Costumam redirecionar suas pesquisas para adequá-las aos editais da Agências de Fomento
01	Sim	Anual	Sim	Não
02	Não	-	Não	Não
03	Sim	Anual	Sim	Não
04	Sim	Anual	Sim	Sim
05	Não	-	Não	Não
06	Sim	Anual	Sim	Sim
07	Sim	Semestral	Sim	Sim
08	Sim	Anual	Não	Não
09	Sim	Anual	Sim	Não
10	Não	-	Não	Não
Total %	70% concorrem 30% não	60% anual 10% semestral 20% não responderam	60% tem projetos financiados 40% não	70% não direcionam 30% direcionam

FONTE: Pesquisa de Campo, Janeiro/2016.

A pesquisa apontou que 100% dos docentes costumam publicar artigos. Ainda no que se refere à frequência de publicação de artigos, todos os docentes, disseram que publicam anualmente, nos mais diversos meios de divulgação, como em capítulos de livros, em periódicos, em congressos nacionais e internacionais, etc.

Segundo Silva (2009) as universidades brasileiras estão sendo avaliadas e pontuadas de acordo com a produção de seus cursos, principalmente as pós-graduações. Isso tem gerado uma produção em massa nas IES públicas brasileiras. A universidade está adquirindo características de empresa, na qual é avaliada de acordo com o que produz, é o pensamento positivista dominante de tudo quantificar. E isso tem gerado mudanças no desenvolvimento do trabalho docente, visto que recai sobre estes a obrigação por esta produção. A produção se transformou em produtivismo, ou melhor, em uma produção em série. A publicação é uma das atribuições do docente, porém essa pressão por publicar tem acarretado na vida pessoal e profissional do docente um desgaste excessivo e não há dados sobre a qualidade dessas publicações.

A pesquisa apontou que se há uma valorização da quantidade em detrimento da qualidade, com relação às pesquisas e publicações de artigos, 60% disseram que sim, 20% não, 10% responderam que isso ocorre às vezes e 10% falaram que isso é relativo.

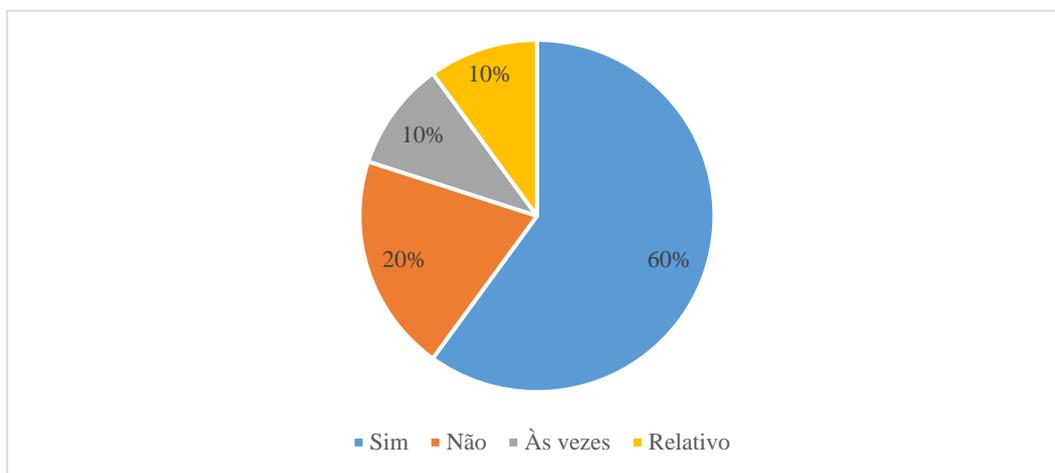


Gráfico 16: Valorização da quantidade em detrimento da qualidade dos artigos.

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Para uma melhor compreensão desta resposta, é necessário considerar a fala destes sujeitos. É possível perceber as diferentes opiniões sobre a questão. Os próprios sujeitos divergem sobre o assunto, enquanto uns tratam isso com naturalidade, a maioria deles percebe essa valorização da quantidade, em virtude das exigências por produtividade pela CAPES.

Sim. Exigência de produtividade exacerbada das Agências de Fomento. Não me enquadro nessa perspectiva (SUJEITO, N° 02).

Sim. Porque o sistema se estruturou, em que se pese discursos contrários pela quantificação. Não há avaliação qualitativa que possa ser considerada séria (SUJEITO, N° 03).

Sim. Porque somos obrigados a publicar todos os anos/semestres (SUJEITO, N° 05).

Sim. Porque os padrões de avaliação da CAPES são baseados na quantidade. Embora o “Qualis” se proponha a “qualificar” (SUJEITO, N° 08).

Sim. Há um certo produtivismo, como as revistas de Qualis B1, B2, são menos exigências, os docentes preferem produzir mais artigos para essas revistas, do que para as de Qualis A (SUJEITO, N° 09).

Sim. Para o cumprimento das exigências da CAPES (SUJEITO, N° 10).

Não. É relativo (SUJEITO N° 06).

Não. Ruim é não publicar (SUJEITO, N° 07).

Às vezes. Isto depende muito das áreas do conhecimento e dos grupos de pesquisa no interior das agências de fomento CNPq e CAPES. Em algumas áreas do conhecimento

percebo um excesso de produtivismo que é diferente do produtivo. Na área que pertence, não vejo excesso e nem preocupação excessiva com publicação (SUJEITO, N° 04).

É relativo. Porque na pós-graduação, se não estiver constantemente estimulando os docentes a publicação, estes deixam de publicar (SUJEITO, N° 01).

É possível perceber a contradição na fala dos sujeitos, os quais reconhecem o excesso de publicações, porém na fala dos próprios docentes no quadro 11, a maioria deles disseram que não se sentem pressionados no cumprimento dos prazos e metas.

Sabe-se que uma das mudanças no mundo do trabalho consiste na intensificação e a exploração do trabalho, e o trabalho docente, como qualquer outro trabalho, também vai sofrer com essas transformações do mundo do trabalho, principalmente em extensão e intensidade. Conforme Antunes (2005) as metamorfoses do mundo do trabalho têm afetado com bastante intensidade a classe-que-vive-do-trabalho em suas formas de ser, existir e se organizar. Por meios extremamente degradantes como a precarização, flexibilização das condições de trabalho, exige-se um trabalhador polivalente e versátil, o qual sofre a intensificação e exploração do trabalho.

Com relação a essa questão no trabalho docente, a maioria dos docentes, 80% percebe essa intensificação e exploração em seus trabalhos e 20 % não percebem.

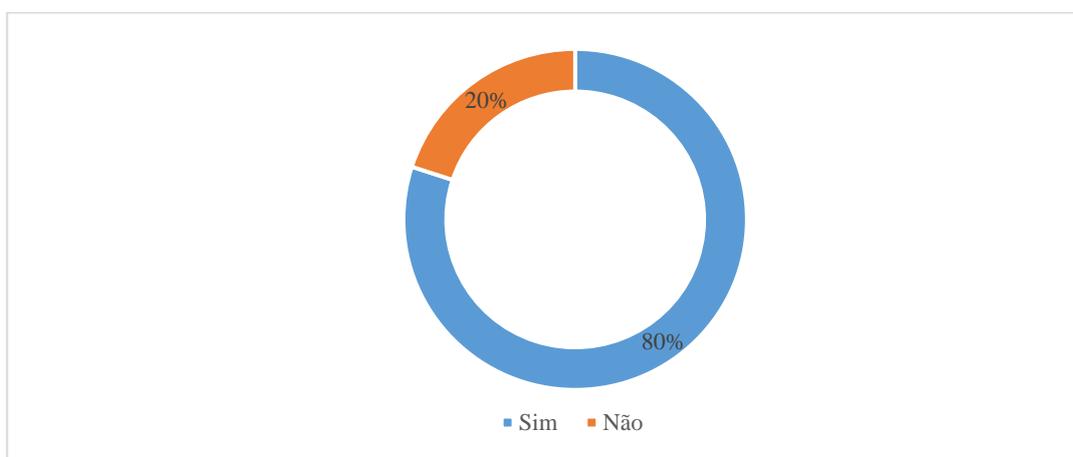


Gráfico 17: Intensificação e exploração do trabalho docente.

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Essa intensificação decorre da forma de gestão, avaliação e financiamento dos Programas de Pós-Graduação coordenados pela CAPES, que em sua criação (1950) visa apoiar a formação de professores para atuação no ensino superior e atualmente prioriza a formação de pesquisadores. As principais mudanças que colaboraram para a intensificação e a extensão do trabalho docente consistem na redução do tempo para a conclusão das dissertações e tese, a submissão do financiamento à avaliação trienal (atualmente quadrienal), constantes publicações, etc. Essas mudanças atingem também os coordenadores de Programas e os pós-graduandos, os quais são compelidos a se preocupar com índices, classificações, ranking, competição entre Programas (BIANCHETTI; VALLE, 2014).

Os docentes que percebem essa intensificação e exploração de seu trabalho, apontam a falta de concurso para docente, o excesso de discentes oriundos do REUNI, a produção em massa de pesquisas/artigos, a falta de recursos humanos no quadro administrativo. Os docentes deram as respostas mais variadas sobre essa temática, as quais podemos conferir no quadro abaixo.

QUADRO 13 – A que se deve a intensificação e a exploração do trabalho docente

Sujeitos	Relato dos docentes
01	Relativa, pois é uma opção pessoal assumir cargos administrativos. Foi uma escolha da gestão institucional em delegar cargos administrativos aos docentes. E também é um aprendizado atuar em áreas diferentes.
02	Nem sempre a exploração se deve à falta de docentes, percebo que muitos fazem pouco para qualificar a formação profissional com o compromisso necessário. Enquanto outros, cuidam de seus objetivos pessoais e profissionais.
03	Falta de concurso para docentes, excesso de discentes - REUNI, Produção em massa de pesquisas/artigos. Insensibilidade administrativa para com as ações docentes que não sejam aulas. As próprias instituições, como a UFAM, não respeitam as suas próprias resoluções, que asseguram alocação de carga horária para pesquisa, administração, publicação e extensão.
04	Falta de planejamento e injustiça na hora de distribuição da carga horária de ensino. Não se leva em conta a carga horária dos professores envolvidos na pós-graduação e nem aqueles que desenvolvem pesquisa, sobretudo aquelas financiadas. Em síntese, a distribuição de cargas horárias de ensino é desigual. Sobrecarrega o professor – pesquisador. Uns trabalham mais que os outros e não são reconhecidos por isso. Ao contrário, são <i>punidos</i> por excesso de trabalho. Enfim... Não existem na UFAM projetos institucionais e penso que não é importante para a instituição a pós-graduação

	e a pesquisa. Faz-se pós-graduação e pesquisa na base no voluntarismo e de muito sacrifício por parte daqueles que se aventuram. O pior: o salário é igual entre aqueles que trabalham muito (por que querem???) e aqueles que trabalham menos. Não há reconhecimento. Há sim, atualmente, um compromisso e responsabilidade pública daqueles professores que são produtivos, como todo professor deveria ser. Ave rara, na UFAM nos últimos anos.
05	Falta de concurso para docente, excesso de discentes – REUNI e produção em massa de pesquisas/artigos.
06	Não.
07	Não.
08	Falta de concurso para docente; produção em massa de pesquisas/artigos. No plano macro nas últimas décadas os recursos públicos estão sendo transferido para as faculdades privadas através de bolsas e financiamentos. Há uma retração progressiva de investimentos na universidade pública, para “sucatear ” e promover a ideia de que privatizar é a solução. Mas a qualidade da UFAM mostra a resistência e a mobilização de seus professores. Não sem custo! A sobrecarga é onipresente e compromete a saúde.
09	Falta de concurso para docente; produção em massa de pesquisas/artigos; falta de RH no quadro administrativo
10	Falta de concurso para docente; Produção em massa de pesquisas/artigos.

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

De acordo com a fala do sujeito N° 04, a universidade não prioriza os programas de pós-graduações e as pesquisas, além de não possuir projetos institucionais que estimulem e valorizem o docente pesquisador. A instituição não reconhece o trabalho realizado pelos docentes envolvidos em pesquisas. A redução de recursos do Estado para as universidades públicas tem levado os docentes a se tornarem empreendedores, ou seja, esses profissionais buscam captar recursos públicos e privados para custear suas pesquisas.

A pesquisa aponta que os docentes reconhecem que a falta de concurso para aumentar o quadro efetivo contribui significativamente para a intensificação do trabalho docente, visto que houve um aumento do quantitativo dos discentes em virtude do REUNI. Bem como, a produção em massa de pesquisas e artigos sobrecarregam os docentes.

Outro aspecto importante a ser destacado nesta pesquisa refere-se às Pós-Graduações *Lato Sensu* particulares são um passo rumo à privatização da Universidade Pública. A maioria dos docentes, 60% não consideram isso uma privatização da universidade pública, enquanto que 40% acreditam que isso é sim a privatização do ensino público.

As opiniões dos docentes são bem variadas, alguns acreditam que pelo fato das especializações serem pagas os discentes valorizam mais o ensino, outro que o compromisso da universidade é apenas com a graduação e não com as pós-graduações e que é possível ofertar um serviço de qualidade a um valor razoável. É possível perceber que a ideologia neoliberal permeia a fala dos docentes de forma sutil, sendo que eles mesmo não percebem, pelo contrário tentam naturalizar a situação.

No quadro a seguir apontamos a justificativa dos docente quanto à questão da pós-graduação *lato sensu* pagas dentro da UFAM.

QUADRO 14 – Justificativas sobre se as Pós-Graduações *Lato Sensu* pagas são um passo rumo à privatização da Universidade Pública

Sujeitos	Relato dos docentes
01	Não. É fundamental, é um estímulo principalmente para os alunos da graduação em dar continuidade ao ensino e pesquisa. As especializações em nosso departamento são parcerias entre a universidade e o MEC (paga). Poucas especializações são pagas.
02	Não. Não concordo, para se ter um exemplo, já coordenei cursos lato sensu gratuito e o interesse para concluir o curso não foi o esperado.
03	Sim. A ideologia liberal que tem se alastrado no ambiente de gestão de Estado é privatista e antidemocrática. Se não houver oposição a privatização do ensino superior, será um fato em breve.
04	Não. O compromisso público das IES deve ser com o ensino na graduação e na pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>
05	Não. Desde que não se pague um valor alto.
06	Não.
07	Não. Não é negativa, é possível ofertar um serviço de qualidade com menor preço.
08	Sim. Desde a década de 90 a “banda privada” (paga), capta recursos. Os desmandos da UNISOL mostram o quanto esta postura está equivocada.
09	Sim. Sou contra. Se existe mestrado e doutorado que são gratuitos, as pós-graduações <i>lato sensu</i> devem ser gratuitas também.
10	Sim. É uma realidade que precisa ser discutida...apreciada.

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

No quadro abaixo podemos ter uma visão geral desse tópico sobre a produção e o produtivismo no trabalho docente na UFAM.

QUADRO 15 – Síntese da produção e do produtivismo no trabalho docente na UFAM

Sujeitos	Pressão para cumprir prazos e metas	Concorrem aos editais das agências de	Frequência com que concorrem aos editais	Projetos financiados pelas agências de	Direcionam as pesquisas aos editais das	Publicam artigos anualmente	Valorização da quantidade em detrimento da qualidade	Intensificação e exploração do trabalho docente	Pós-graduação lato sensu pagas - privatização
01	Não	Sim	Anual	Sim	Não	Sim	Relativo	Relativo	Não
02	Não	Não	NR ¹²	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
03	U ¹³	Sim	Anual	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
04	E ¹⁴	Sim	Anual	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Não
05	U	Não	NR	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
06	Não	Sim	Anual	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
07	Não	Sim	Semestral	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
08	U	Sim	Anual	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
09	Não	Sim	Anual	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
10	U	Não	NR	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

A ideologia neoliberal se faz presente em todos os ambientes da sociedade, e dentro da universidade isso tem ocorrido de forma bem natural, foi possível perceber com essa pesquisa como a lógica do capital está inserida no âmbito universitário, por meio da redução de investimento do Estado, as parcerias público-privadas, pós-graduações *lato sensu* pagas dentro das universidades públicas, etc. Como os docentes estão exercendo diversas funções além de suas atribuições, cada um de forma individualizada buscando meios financeiros para seus projetos, e a produção em série de artigos e pesquisas. No próximo item buscaremos conhecer as condições de trabalho que a UFAM disponibiliza aos seus docentes.

¹² NR: não respondeu.

¹³ U: usualmente.

¹⁴ E: esporadicamente.

3.5. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES NA UFAM

Nesse tópico procuramos conhecer as reais condições de trabalho nas quais os docentes realizam suas atividades cotidianas, quanto tempo se dedicam a prática profissional, quais os meios materiais para o desenvolvimento das mesmas, dentre outras, bem como se essas condições físicas influenciam de alguma forma na execução desse trabalho.

Sobre a questão de quantas horas os docentes trabalham diariamente, 60% deles disseram que trabalham mais de 8 horas por dia e apenas 40% trabalham 8 horas.

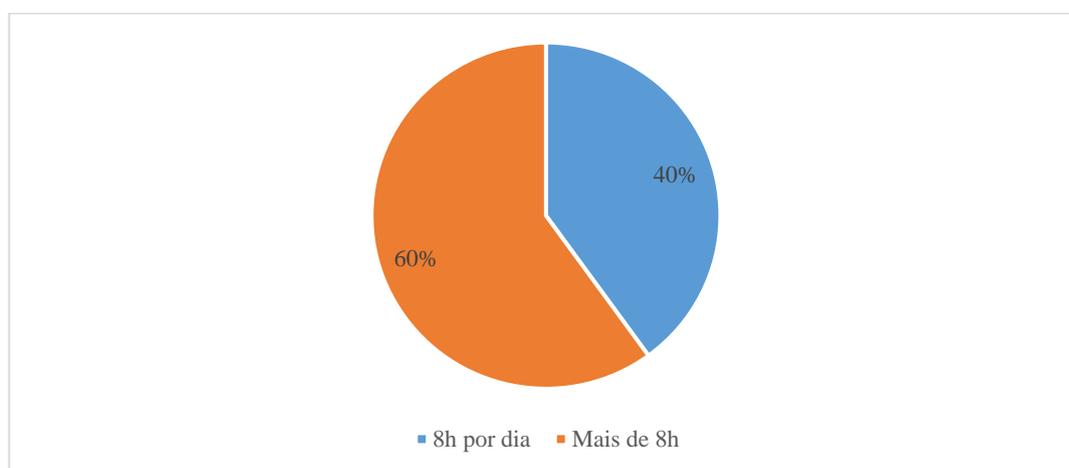


Gráfico 18: Quantidade de horas que costumam trabalhar diariamente.

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Todos os docentes entrevistados já exerceram ou exercem cargos administrativos na UFAM, concomitantemente à sua atuação na docência.

Quando questionados se identificavam uma sobrecarga de trabalho, 80% dos docentes opinaram que sim, enquanto que 20% discordaram plenamente.

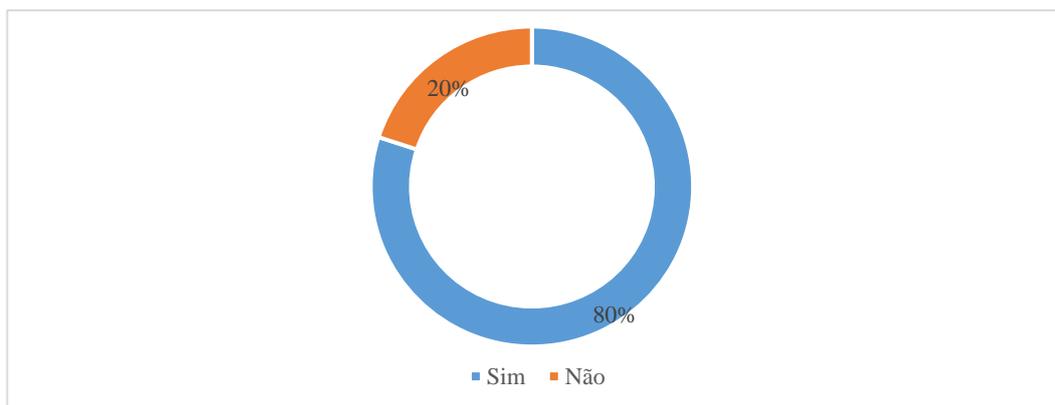


Gráfico 19: Quanto a sobrecarga de trabalho na UFAM.
FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

A maioria dos docentes, 80% afirmam que se sentem sobrecarregados, o que representa certa contradição, visto que, no gráfico 15, a maioria diz que não se sentia pressionado no cumprimento dos prazos e metas.

Quando interrogados se havia uma invasão crescente do tempo de trabalho sobre a vida pessoal dos sujeitos, os mesmos responderam da seguinte maneira, 80% concordam que há uma invasão sim, 20% não concordam que há essa invasão.

Segundo Alves (2007), o mercado será a categoria reguladora da vida social. Na sociedade do trabalho, o tempo de vida social tende a ser dilacerado pelo tempo de trabalho.

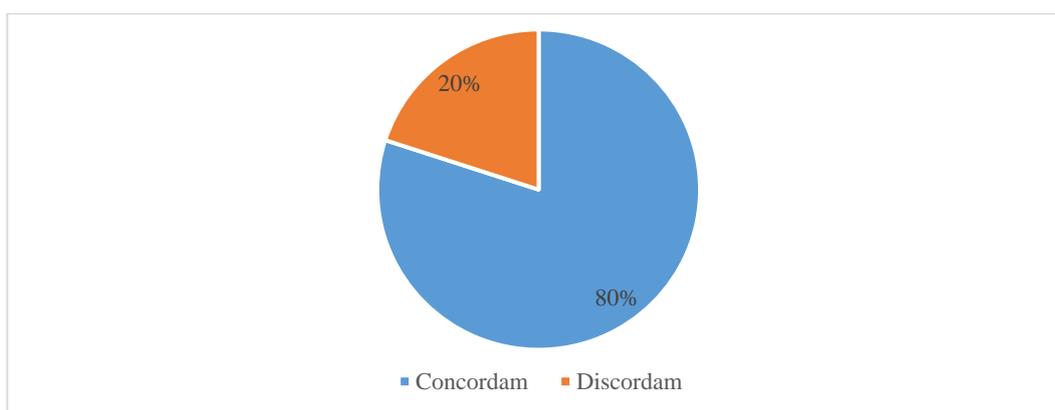


Gráfico 20: Invasão crescente do tempo de trabalho sobre a vida pessoal dos docentes da UFAM.
FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Já com relação ao tempo semanal para a realização de atividades esportivas e/ou lazer, 70% dos docentes disseram que disponibilizam de tempo, 20% disseram que não possuem e 10% possuem tempo esporadicamente para a realização dessas atividades.

A maioria dos docentes disseram que disponibilizam de tempo para práticas esportivas, geralmente eles realizam essas atividades três vezes por semana, ou no final de semana. Talvez isso ocorra em virtude deles levarem parte do trabalho docente para ser feito em casa no final de semana, e também pelo fato deles possuírem famílias, o que reduz ainda mais o tempo para essas práticas.

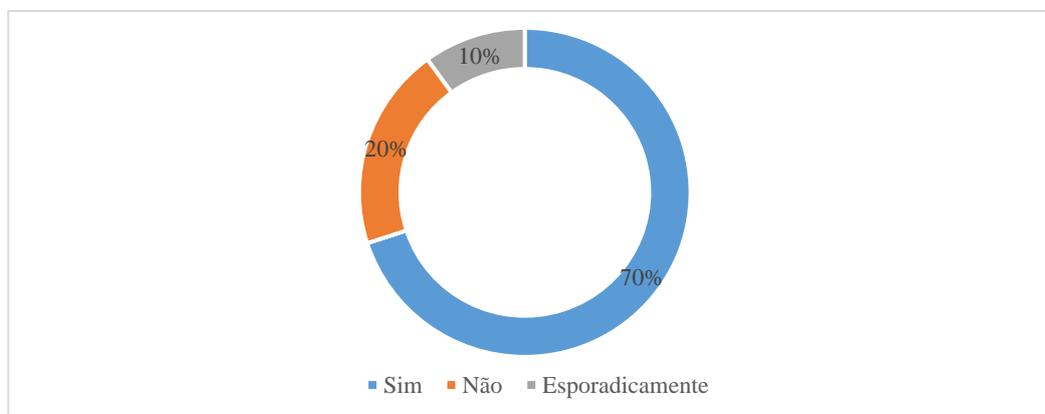


Gráfico 21: Tempo semanal para atividades esportivas e/ou de lazer.
FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Os docentes foram questionados se costumavam adoecer frequentemente, 60% disseram que não, 20% falaram que sim, 20% raramente.

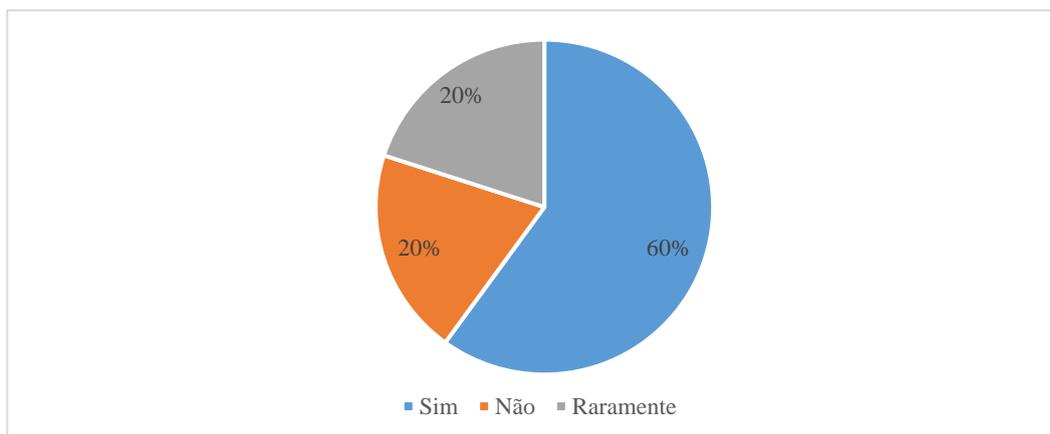


Gráfico 22: Adoecerem frequentemente.
FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Quando inqueridos se seus problemas de saúde têm relação direta com o seu trabalho, 40% dos docentes disseram que sim, 30% desconhecem essa relação e 30% opinaram que não.

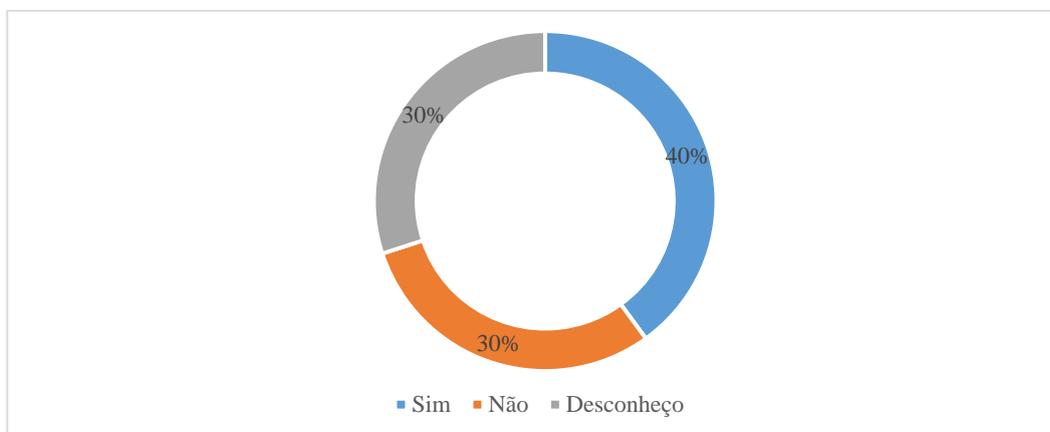


Gráfico 23: Relação direta entre problemas de saúde e trabalho.
FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

No que se refere às condições de trabalho da sua unidade de ensino, mais especificamente do seu setor, 60% dos docentes disseram que não são adequadas e para 40% são parcialmente adequadas.

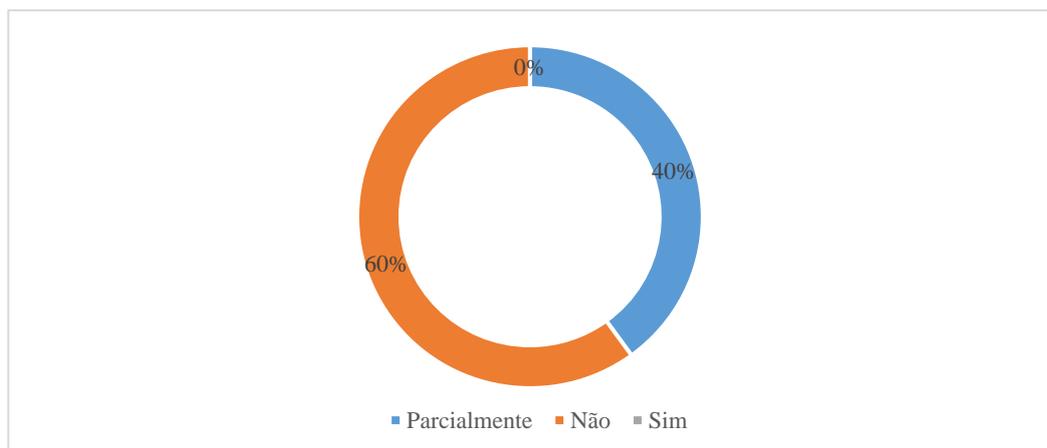


Gráfico 24: Condições de trabalho adequada em sua unidade de ensino/setor.

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

A pesquisa revela a insatisfação dos docentes com relação às condições de trabalho das unidades e departamentos para suas atividades cotidianas, evidenciando que segundo a visão da maioria, 60% a universidade não garante as condições adequadas para o desempenho do trabalho docente.

O Estado brasileiro sob a influência da política neoliberal passa a investir minimamente no setor público, principalmente, na educação. Isso vai refletir diretamente nas condições do trabalho docente com o sucateamento das universidades públicas, em virtude da redução de recursos financeiros para essas instituições.

Conforme podemos constatar na fala dos sujeitos, a seguir.

Não. Espaço reduzido. Restrito a uma pessoa. Sem espaço para atendimento de aluno. Cheio de mofo e úmido. Porta sem segurança. Necessidade de mais salas de aula e salas para professores, bem como, para o professor atender o aluno. Sala de aula sujas, cadeiras quebradas, ar condicionada sem limpeza. Enfim... condições de trabalho precárias. Todas as mudanças que valorizem o trabalho docente e da educação brasileira superior (SUJEITO, N° 04).

Não. Necessidade de mais salas de aula e salas para o professor, bem como, para o professor atender aluno (SUJEITO, N° 05).

Não. Falta equipamentos e recursos humanos de apoio (SUJEITO, N° 06).

Não. Uma internet melhor, melhores salas, estrutura física em si, acabar com essa poluição visual nos corredores, falta de recursos humanos (temos uma secretária paga com o financiamento dos editais de pesquisa), ambiente mais adequado, mais opção de alimentação e de melhor qualidade, locais confortáveis para tomar um café (SUJEITO, N° 07).

Não, são inadequadas. Faltam salas de mais adequadas, uma biblioteca mais moderna, com internet e matriz energética segura e de qualidade, pois o laboratório do ICHL é a biblioteca. Precisamos de um prédio gigantesco com salas de estudo de última geração para que possamos estar conectados com o mundo, ter acesso a livros, paper, textos de qualquer parte do mundo. Como podemos produzir sem ter acesso a livros básicos da nossa área (SUJEITO, N° 09).

Não. Infraestrutura física, maior número de servidores técnicos e docentes (SUJEITO, N° 10).

Ainda nessa questão, vale ressaltar a fala dos docentes que disseram ser parcialmente adequadas as condições de trabalho da sua unidade de ensino, considerando que as condições são parcialmente satisfatórias, e ainda relatam que muita coisa precisa ser mudada, como uma biblioteca com espaço adequado para os alunos, sala de convivência para os docentes, salas para atendimento aos alunos, dentre outros, conforme a fala dos próprios sujeitos abaixo.

Parcialmente/reestruturação física (falta de salas para convivência coletiva entre os docentes e individual; laboratório para os alunos), falta de recursos humanos (docente em áreas específicas de conhecimento, principalmente na graduação); Mas, há um problema muito grave, que é a falta uma Biblioteca, com instalações agradáveis e materiais de excelente qualidade, como há em outras instituições brasileiras (SUJEITO, N° 01).

Parcialmente. Não gosto da estrutura física, mas, pretendo modificar e organizar o espaço esse ano (SUJEITO, N° 02).

Parcialmente. Redução dos encargos com sala de aula; ampliação e aparelhamento dos espaços para atuação dos professores na preparação de aula e atendimento aos alunos; ausência de suporte médico de emergência; melhoria na climatização das salas, etc. (SUJEITO, N° 03).

Parcialmente. Estamos em um prédio provisório. Dentro desta situação, o novo prédio vai melhorar as condições de trabalho. Os equipamentos são captados por “editais.” É um desgaste extra, não faz parte da carreira docente dedicar horas para elaborar projetos e relatórios para agências de fomento. A prestação de contas é extremamente desgastante (SUJEITO, N° 08).

No que se refere aos recursos que os docentes costumam utilizar para o desenvolvimento de suas atividades, 50% deles fazem uso de materiais da instituição e particular, 40% utilizam somente seus recursos particulares e 10% recursos institucionais. Sendo que os materiais institucionais mais usados são pincéis, apagador e xerox, enquanto que os particulares são: Datashow, notebook e livros.

Os docentes que responderam fazer uso de seus materiais particulares, na verdade concorrem aos editais das agências de fomento para a aquisição desses materiais de suma importância para o desempenho de suas atividades, assim esses materiais que os docentes consideram particulares, na realidade são institucionais. Como podemos verificar na fala de um dos sujeitos.

Equipamentos importantes como scanners e materiais (acervos) que utilizo, como microfilmes da Biblioteca Nacional, só consigo mediante aprovação de projetos nas agências de fomento (SUJEITO, N° 04).

Segundo todos os docentes, sujeitos da pesquisa, há professores substitutos em seus departamentos. A pesquisa demonstra que há a necessidade de mais concurso público para a ampliação do quadro efetivo de docentes da UFAM.

A contratação de professores substitutos é uma forma de precarização do trabalho docente, sobre essa questão, 60% dos sujeitos concordaram com essa afirmação, e 40% discordaram. Os professores substitutos têm por função substituir os docentes em casos de licença maternidade, afastamento para cursar doutorado, pós-doutorado, etc., o que não pode ultrapassar um percentual de 20% de contratações. Porém, segundo a fala dos próprios docentes, os professores substitutos estão sendo contratados para suprir o quadro efetivo deficitário. A precarização do trabalho nesse caso, consiste na utilização desses profissionais como uma opção mais barata para o Estado, pois o desresponsabiliza de realizar mais concursos públicos, paga-se baixos salários e não há necessidade de se cumprir os direitos trabalhistas como

previdência, saúde, etc., além da desvalorização desse profissional, que vive essa constante instabilidade dos contratos temporários, que representa uma terceirização do trabalho docente.

A contratação de professores substitutos para minorar o déficit do quadro efetivo, apenas ameniza a verdadeira necessidade de ampliação do quadro de docentes por meio de concurso público. Na contemporaneidade, segundo Antunes (2005), há uma disseminação nas formas de trabalho terceirizado, *part-time*, temporário, que podem indicar a precarização que incide sobre a classe trabalhadora.

Vale apenas destacar a fala de alguns desses sujeitos sobre a temática em debate:

Sim. Nosso departamento funciona há mais de uma década com professores substitutos todos os semestres, o que por si só, já configura uma necessidade de ampliação do quadro efetivo (SUJEITO, N° 03).

Sim. A forma de contratação é especial, sem direitos em comparação ao professor concursado. O Estado brasileiro deveria abrir concursos públicos para contratação de professores efetivos (SUJEITO, N° 04).

Sim. Desde a titulação até a capacitação para a docência, há um prejuízo para os alunos. O substituto é um paliativo. A solução é contratar professores efetivos, que tenham carreira (SUJEITO, N° 08).

Sim. Há necessidade de um número maior de professores de carreira para que a tríade universitária proposta seja contemplada. Principalmente para que as atividades desenvolvidas tenham continuidade (SUJEITO, N° 10).

O trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos das relações de emprego, há um aumento de contratos de professores temporários nas redes públicas de ensino, em virtude da expansão das vagas com o REUNI, da ampliação dos programas de pós-graduação, bem como da propagação dos cursos de especializações pagas no interior das universidades públicas.

Se os departamentos, nos quais os docentes fazem parte, ofereciam especializações pagas, 50% disseram que não, 30% responderam que sim e 20% que seus departamentos não oferecem atualmente, mas que podem ofertar futuramente.

Quanto a seus departamentos possuem convênios/parcerias com empresas privadas, 80% dos docentes disseram que não e 20% desconhecem essas parcerias. Essas parcerias públicas privadas, geralmente ocorrem mais nos setores de tecnologias, ou melhor, nas áreas que podem render lucros as empresas parceiras. Essas parcerias decorrem da Lei de Inovação Tecnológica N°10.973/2004 que estabelece a constituição de ambiente propício a parcerias estratégicas entre universidades, institutos tecnológicos e empresas; o estímulo à participação de institutos de ciência e tecnologia no processo de inovação; e o estímulo à inovação na empresa.

Quando arguidos se em suas opiniões existe uma desigualdade de investimentos nos diversos setores/áreas da UFAM, 70% dos docentes responderam que sim e 30% opinaram negativamente. Esses dados só reforçam que os setores mais visados pelo mercado capitalista são os que mais recebem investimento do próprio Estado. Dando seguimento a essa questão, em caso afirmativo, quais seriam os setores mais beneficiados por essas parcerias, segundo a fala dos docentes,

Sim. Não há transparência e um exercício de prioridade. Há muita centralização, devido ao entrave institucional, que é uma opção da gestão. As necessidades deveriam ser compartilhadas com um colegiado e este decidiria as questões mais prioritárias (SUJEITO, N°1).

Sim. Nas áreas tecnológicas (SUJEITO, N° 03).

Sim. Geografia possui 3 cursos de graduação (licenciatura e bacharelado), Pós-graduação (Mestrado e Doutorado), teve a maior nota de PG – 4. Falta ter esse olhar de incentivar quem mais precisa. O nosso grupo de pesquisa é um dos que mais produz na área das Ciências Humanas. E não se tem tanto apoio, como por exemplo, um bolsista-trabalho não se consegue (SUJEITO, N° 07).

Segundo a fala dos sujeitos, a área das Ciências Humanas são as que menos recebem incentivo e recursos institucional, não há interesse do governo federal pelo desenvolvimento dessa área, pois ela não gera lucro diretamente para o mercado capitalista. Há prioridade pelas áreas que podem gerar recursos financeiros ao capital.

No que tange aos editais de pesquisas, se os mesmos geram disputas entre os docentes, 80% disseram que não, 20% responderam que sim.

E a opinião dos docentes sobre essa concorrência tem afetado as relações interpessoais dos docentes, 80% disseram que não, 20% responderam sim.

Com lação se a universidade está adequando-se à lógica de mercado os docentes deram as seguintes respostas, 40% disseram que sim, 30% responderam que não, 10% concordam em parte, e 20% não responderam essa questão.

Os docentes que participaram dessa pesquisa deram sua opinião sobre e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho afetam seu trabalho na UFAM, 60% disseram que sim, 40% responderam que não.

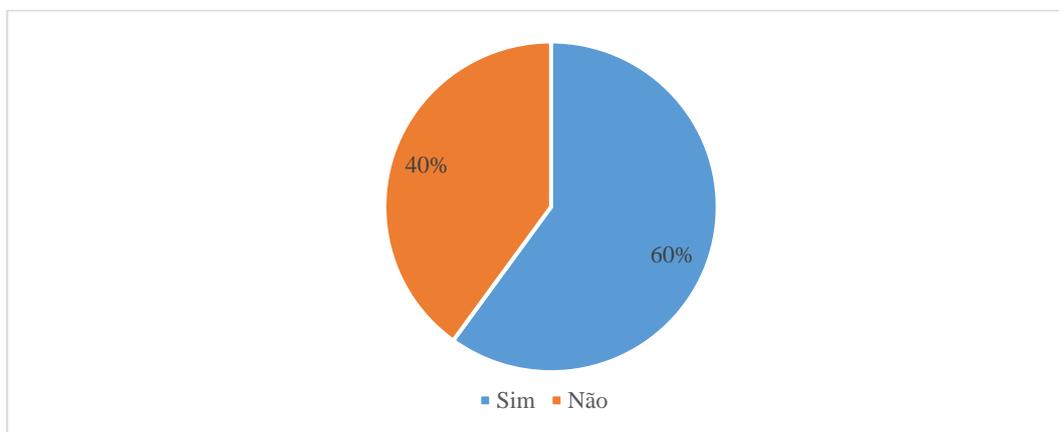


Gráfico 25: Mudanças do mundo do trabalho incidem no trabalho docente na UFAM
FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Se essas mudanças do mundo do trabalho são positivas ou negativas, os docentes responderam da seguinte forma, 80% são negativas, 10% que são positivas e 10% falaram que essas mudanças algumas vezes são positivas e outras negativas.

A maioria consegue perceber que as transformações do mundo trabalho repercutem em toda a sociedade de forma negativa, pois o trabalhador tem perdido seus postos de trabalho para máquinas, seus direitos trabalhistas têm sido desrespeitados, há uma exigência maior por qualificação profissional, mas não há campo de inserção profissional para a maioria dos trabalhadores, enfim inúmeras são as transformações na vida do trabalhador.

Vale ressaltar a visão dos docentes sobre essas mudanças no mundo trabalho as quais repercutem diretamente na sociedade, visto que as opiniões dos docentes foram bem divergentes.

Positivas. Pois, se houvesse a contrapartida da avaliação permanente do desempenho, como no Sistema Canadense, que avalia o trabalho docente há cada cinco anos e desde a graduação. Pois, hoje dispomos de recursos humanos como nunca tivemos, no governo FHC, não houve concurso para docentes de IES. Nessa mesma época, as despesas da instituição como energia e o Restaurante Universitário eram mantidos pela prefeitura de Manaus. Essa avaliação permanente deveria priorizar a graduação que é o foco maior da instituição. Deveria haver mais estudos sobre essa temática para que pudéssemos perceber e apreender mais com essas mudanças do mundo fabril, para melhorar a produtividade na instituição (SUJEITO, N° 01).

A lógica empresarial na minha opinião, não deve ser igualada de maneira forçada dentro da universidade. A produtividade é lógica do capitalismo. Por tanto, essa lógica é típica do mundo do capital. O debate é bem mais profundo (SUJEITO, N° 02).

Negativas. A pressão por resultados maiores é crescente e desvia o professor para uma prática que privilegia a produção pela produção, sem nenhum compromisso com a qualidade. Pesquisa séria e com grande impacto, em especial nas Ciências Humanas, só se faz com maturação e tempo largo para reflexão e análise madura (SUJEITO, N° 03).

Negativas. Reforça a precarização do trabalho docente. Institucionaliza o trabalho precário docente na medida em que são feitas semestralmente cobranças e controle do trabalho docente (SUJEITO, N° 04).

Não respondeu essa questão (SUJEITO, N° 05).

Negativas. Redução de editais para pesquisas, conjuntura desfavorável para a pesquisa (SUJEITO, N° 06).

Negativa. Principalmente para os discentes de licenciatura, que estão sujeitos as mudanças do mundo do trabalho, como motivar os alunos que vão trabalhar em escolas em condições precárias e para receber um salário muito baixo. Quantos mestrands sem vínculo empregatício (SUJEITO, N° 07).

Negativas. O avanço do produtivismo, sobrecarga, competição, individualismo, esfacelamento dos laços sociais (SUJEITO, N° 08).

Negativas. A precarização é negativa em todos os aspectos, não dá estabilidade intelectual e moral para os professores, porque o professor de universidade federal, ele deveria ganhar um salário, ter condições de trabalhar, para que ele pudesse fazer as três atividades, que ele tem que fazer, que são ensino, pesquisa e extensão. Ele pode até fazer mais duas do que uma terceira, mas pelo menos ele fazer duas e fazer bem feito. Isso gera uma instabilidade moral, ética que compromete o trabalho (SUJEITO, N° 09).

Mais ou menos. As mudanças ocorrem algumas vezes de forma positiva outras negativas. Fazem parte do ciclo (SUJEITO, N° 10).

De acordo com a fala dos sujeitos foi possível perceber que a maioria deles, 60% dos docentes afirmam que as transformações do mundo do trabalho são negativas, principalmente pelo avanço do produtivismo e da individualidade entre os docentes, pelas cobranças constantes por resultados, pela conjunta desfavorável a pesquisa e a preocupação com a inserção no mercado de trabalho dos discentes em formação.

O conjunto de transformações no mundo do trabalho, que se alastrou a partir da década de 1970, afetou com bastante intensidade a classe trabalhadora, e os professores, enquanto trabalhadores inseridos na divisão social e técnica do trabalho também vivenciam esse conjunto de determinações em seus espaços de trabalho, mais do que nunca a precarização, flexibilização das condições de trabalho, entre tantas outras dimensões dessa totalidade podem ser vistas e sentidas pela classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2005).

Nos quadros a seguir demonstraremos uma visão de todas as questões trabalhadas nesse tópico sobre as condições de trabalho na UFAM.

QUADRO 16a – Síntese das Condições de Trabalho dos Docentes na UFAM

Sujeitos	Horas de trabalho diário	Exerce/ exerceu algum cargo administrativo	Sobrecarga de trabalho	Invasão crescente do trabalho na vida pessoal	Tempo para atividades esportivas/lazer	Adoecer frequentemente	Problemas de saúde têm relação com o trabalho	Condições de trabalho adequadas	Recursos materiais para desenvolver as atividades	Professor substituto no departamento
01	Mais de 8h	Sim	Não	Mais ou menos	Sim	Não	Desconheço	Parcialmente	Institucional/ Particular	Sim
02	Mais de 8h	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Parcialmente	Institucional	Sim
03	8h	Sim	Sim	Sim	E ¹⁵	Sim	Sim	Parcialmente	Institucional/	Sim
04	Mais de 8h	Sim	Sim	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Não	Particular	Sim
05	8h	Sim	Sim	Sim	Não	Raramente	Desconheço	Não	Particular	Sim
06	8h	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Institucional	Sim
07	Mais de 8h	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Institucional	Sim
08	8h	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Parcialmente	Institucional	Sim
09	Mais de 8h	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Desconheço	Não	Particular	Sim
10	Mais de 8h	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Institucional/ Particular	Sim

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

¹⁵ E: esporadicamente.

QUADRO 16b – Síntese das Condições de Trabalho dos Docentes na UFAM

Sujeitos	Professor substituto é uma forma de precarização do trabalho docente	Especializações pagas	Convênio/parcerias com empresas privadas	Desigualdades de investimentos nas áreas da UFAM	Editais geram disputas entre os docentes	Concorrência afeta as relações interpessoais entre os docentes	Universidade adequando-se à lógica de mercado	Mudanças do mundo do trabalho afetam o seu trabalho docente	Essas mudanças são positivas ou negativas
01	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Pouco	Positivas
02	Não	Sim	Desconheço	Não	Não	Não	Não	Não	Mais ou menos
03	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Mais ou menos	Sim	Sim	Negativas
04	Sim	Não	Desconheço	Sim	Desconheço	Desconheço	Mais ou menos	Sim	Negativas
05	Sim	Não	Não	NS	Não	Não	NR ¹⁶	Não	NR
06	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Negativas
07	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Negativas
08	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Parcialmente	Sim	Sim	Negativas
09	Sim	Não	NS ¹⁷	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Negativas
10	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	NR	Sim	Mais ou menos

FONTE: Pesquisa de Campo, janeiro/2016.

Assim, diante dos resultados apresentados, conhecemos parcialmente a realidade do trabalho dos docentes que compõem o quadro efetivo da UFAM, representando as áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Interdisciplinar, os quais foram os sujeitos

¹⁶ NR: não respondeu.

¹⁷ NS: não sei.

dessa pesquisa. Por meio dessa pesquisa foi possível conhecer a rotina do trabalho acadêmico, saber ainda como tem ocorrido essa relação entre a produção e o produtivismo no interior da universidade, bem com, tomar conhecimento real das condições de trabalho desses profissionais da UFAM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente na UFAM tem sofrido total influência da política neoliberal, que age sobre todos os setores da sociedade mundial, logo o Brasil também se insere nesse cenário da globalização sob controle do capitalismo.

A ideologia neoliberal exige a adoção do Estado mínimo, ou seja, o Estado reduziu seus incentivos financeiros principalmente em relação às políticas sociais, como educação, saúde, dentre outras, o que abre um campo propício para o setor empresarial atuar com o respaldo do próprio governo.

A educação pública superior constitui-se um alvo para o setor empresarial, o qual atua tanto na mercadorização da educação superior, por meio do aumento expressivo de inúmeras instituições de ensino superior privada, como através das parcerias público-privada com as universidades federais, com foco direcionado para as áreas tecnológicas, visto que são as mais rentáveis de lucro ao mercado capital.

A educação superior brasileira passou a ser uma área de interesse da lógica capitalista, pois é um mercado altamente lucrativo, recebedora de incentivos fiscais do governo e dispõe de recursos públicos para fomentar a atividade privada da educação superior. A isenção desses impostos a serem concedidos às IES privadas poderiam ser aplicados na ampliação de oferta de vagas em IES públicas. A verdadeira democratização do ensino superior ocorrerá pela inserção da população, independente da classe social, nas universidades públicas e gratuitas, mas para que isso ocorra faz-se necessário uma melhoria na educação como um todo, desde a educação básica.

Devido a uma formação básica deficitária, fator que dificulta o acesso dessa demanda ao ensino superior público somado ao número reduzido de vagas disponíveis nesse setor, característica histórica do ensino superior brasileiro, além de potencializada pela política neoliberal, a ação do Estado na educação superior aumenta o incentivo para o setor educacional privado através do PROUNI, do Fies, etc.

A reforma universitária realizada no governo Lula atende as diretrizes estabelecidas (maior eficiência, qualidade e equidade nesse nível de ensino) pelos organismos internacionais, BM e OMC, e legitima a concepção da educação como um serviço não exclusivo do Estado, o que justifica a transferência de verba pública para o setor privado, que é um dos princípios

neoliberais em mais um setor de exploração do capital. Os incentivos nesse nível de ensino contribuem para o aumento da produtividade do trabalho e conseqüentemente maior crescimento econômico a longo prazo. Daí a necessidade de se investir no setor privado, que seria um ensino terciário não universitário, voltado às transformações do mercado de trabalho, o qual pouparia recursos públicos, visto que o modelo tradicional de universidades europeias de pesquisas é oneroso.

Os princípios neoliberais adotados pela educação superior têm incidido diretamente nas universidades públicas, pois o Estado tem reduzido os investimentos nesta área e estimulado as parcerias público-privadas, o que altera a funcionalidade das universidades, ou seja, a lógica capitalista adentra o âmbito das universidades públicas, transformando o trabalho docente, que é o nosso objeto de estudo, analisar como essas mudanças tanto no campo da educação como no mercado de trabalho, podem ter de alguma forma influenciado no trabalho dos docentes da UFAM. A falta de incentivos financeiros pelo governo federal tem alterado tanto as condições de trabalho com a rotina desses profissionais, pois os mesmos precisam direcionar boa parte do tempo para concorrerem aos editais das agências de fomento para angariarem recursos financeiros e matérias com o intuito de suprir as necessidades para a produção de suas pesquisas, as quais deveria receber todos os incentivos do Estado.

O Estado reduziu o seu incentivo financeiro nas universidades públicas, visto que, a prioridade é para as instituições privadas, mas exige que os docentes produzam uma quantidade significativa de pesquisas e artigos, porém tendo que se submeterem a processos seletivos nas agências de fomento para se manterem nesse segmento e ainda devem fazer relatório detalhadíssimos com relação os custos das pesquisas, é um processo longo e exaustivo.

A falta de recursos para investir na melhoria da infraestrutura física da universidade é outro ponto que foi destacado na fala dos docentes, os quais relatam as limitações de suas práticas profissionais em razão das condições físicas disponibilizadas pela UFAM, como mais salas para atendimentos individualizados dos discentes, salas amplas para o convívio entre os próprios docentes, espaços de convivências mais receptivos e aconchegantes (restaurantes e cafeterias) e uma biblioteca estruturada com recursos modernos e acomodações adequadas, visto que a biblioteca é o laboratório das áreas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, e essa insuficiência de física e material prejudica a qualidade e o tempo das pesquisas desenvolvidas pelos docentes e discentes dentro da UFAM.

A atuação do Estado no que se refere aos poucos concursos para a ampliação do quadro docente necessário para atender a demanda de discentes, proveniente da implantação do REUNI, o qual visa a ampliação de vagas nas universidades com pouco investimento estatal, acaba sobrecarregando os docentes com um quantitativo de alunos por turma acima do ideal para a realização de um trabalho de qualidade. Além desses docentes compõem cargos administrativos paralelos à docência, o que de certa forma sobrecarrega a prática docente, ou até mesmo a prejudica de alguma maneira.

A lógica capitalista está imbricada diretamente no trabalho docente, onde os professores são estimulados pelo órgão que gerencia os programas de pós-graduação, a CAPES, a essa concorrência por produtividade, o que acerbta o individualismo entre os sujeitos em questão, pois cada um visa apenas lutar pelos seus próprios interesses e não pela coletividade dos docentes. A CAPES submete os programas de pós-graduação a métodos avaliativos que condicionam os recursos financeiros que estes irão receber de acordo com a produção em massa a que tanto os docentes, como os discentes que compõem os programas e, caso essas exigências não sejam atendidas, os programas podem ter suas atividades finalizadas, em virtude das notas de avaliação do órgão responsável por esse nível de ensino.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho repercutem diretamente no trabalho docente, principalmente com as alterações no plano de cargos e carreira do magistério superior, que gera um desestímulo aos novos profissionais que se interessam por essa carreira profissional, tendo em vista que a desconstrução da carreira docente é uma das estratégias do governo federal para acelerar o processo de privatização por dentro do ensino público superior.

A ideia é retirar a função social da universidade e transformá-la em uma prestadora de serviços com foco nas demandas do mercado. O Estado se livra de sua obrigação com a sociedade e transforma a atividade docente em parte de um grande negócio, isso faz parte da reforma de Estado nos moldes do neoliberalismo. Daí a necessidade de um plano de carreira condizente com essa lógica mercantilista. O Estado que antes detinha o papel de provedor, agora se transforma em uma espécie de regulador do mercado, pois quem dita as regras do nosso projeto de educação é o mercado (RODRIGUES; XAVIER, 2013).

As universidades passam a ser geridas como empresas comerciais, instituições privadas, e ao mudar a concepção de universidade, muda também a forma como o docente interage com a instituição, ela sofre efeitos da nova forma de organização e dos interesses do capital. O docente deixa de contribuir para a construção do conhecimento coletivo e passa a se dedicar à

formação de novos profissionais ou à pesquisa condicionada aos interesses de seus próprios patrocinadores. Surgindo a figura do docente empreendedor, aquele que tem a iniciativa própria para captar recursos públicos e privados no mercado. E os critérios de avaliação do corpo docente dos programas de pós-graduação pela CAPES/MEC, vão pontuar melhor na progressão vertical esse docente que buscar financiamentos.

E a Lei nº 12. 863/ 2013, favorece ainda mais com ganhos financeiros os docentes que fazem parcerias com empresas que buscam nos centros de pesquisas a oportunidade de desenvolver seus projetos, isso passa a ser uma atividade individual do docente, o que fragmenta a coletividade do trabalho. O docente que não é bem pontuado (bem avaliado) tem dificuldade em ascender na carreira. Com isso o governo cria uma cisão entre as universidades: aquelas que se tornam centro de excelência e as que viram grandes escolas de terceiro grau. E o docente das áreas cujas pesquisas não têm interesse comercial, vai encontrar mais dificuldades não importando qual seja a relevância do seu trabalho para a sociedade. O seu setor geralmente é sucateado e depende exclusivamente do financiamento do governo pelo MEC. Essa lei estabelece uma nova carreira e precariza o trabalho dos professores ainda mais.

Um bom exemplo disso, é o REUNI, uma espécie de contrato de gestão, a universidade passa a receber dinheiro do governo se conseguir cumprir as metas estabelecidas pelo MEC. Outra consequência danosa dessa lei é a desvalorização da Dedicção Exclusiva – DE, com a instituição do Banco de Professor Equivalente, que é a contratação de professores com contratos de 20 horas sem dedicação exclusiva, pois é mais vantajoso contratar dois docentes de 20 horas sem DE, do que um com DE, porque esse tipo de docente não faz pesquisa, nem extensão, e nem tem tempo para se dedicar ao ensino de qualidade. Com esse contrato de organização social, o Estado vai diminuindo gradativamente seu financiamento para as universidades, fazendo com que ela necessite buscar outras formas de financiamento.

Assim, essa é a realidade do ambiente de trabalho no qual estão inseridos os sujeitos dessa pesquisa, o qual tem se tornado um espaço bem contraditório, em função da lógica neoliberal que aos poucos vem se apoderando desse reduto cultural. A rotina de trabalho é bem exaustiva em virtude das inúmeras atribuições e exigências que o trabalho docente requer, principalmente pela limitação do quantitativo do quadro efetivo, o que sobrecarrega os docentes. As condições físicas são bem limitadas e cada vez mais tendem a piorar, devido à redução paulatina de investimento pelo Estado, com o intuito de sucateamento para justificar a privatização das universidades públicas. A política neoliberal permeia todos os setores da

sociedade civil, e com a universidade pública não seria diferente, a lógica de mercado, de produção em série, adentrou também esse meio educacional. Os docentes são avaliados pelo que produzem, seus salários são relacionados com o quantitativo de suas produções acadêmicas, levando a um produtivismo sem precedentes na história do Ensino Superior público, onde há uma valorização gigantesca da quantidade em detrimento da qualidade, quando o objetivo principal é a produção, quantificar e classificar, desconsiderando se essas produções possuem relevância político-social, o que mais importa é se o veículo no qual a produção científica foi publicada tem “Qualis.” Segundo Silva (2009), “O imperativo é publicar, ainda que não se saiba bem o que deve ser publicado e nem importa se alguém lerá” (p. 03).

Além das demais características pertinentes ao capitalismo que podemos identificar nessa área, ainda temos a valorização da competitividade e do individualismo, levando os docentes a abrirem mão de serem colegas de trabalho para se tornarem eternos concorrentes, devido ao estímulo de produtividade, o qual enaltece o docente que mais publica, que mais tem projetos aprovados. Esse é o docente que deve ser almejado. Não se leva em consideração se todas as pessoas possuem as mesmas habilidades, nem se todos os docentes querem ou conseguem escrever e publicar como os demais, e o fato de não publicar ou não na mesma proporção, isso pode gerar uma condenação à exclusão desse docente, ou até mesmo uma espécie de morte acadêmica.

Enfim, o trabalho docente tem se tornado uma corrida intensa para publicar, os docentes precisam se destacar nas avaliações de órgãos do governo, as universidades necessitam atingir conceitos e notas altas, os programas de pós-graduação dependem da produção dos docentes e discentes para manterem suas posições. Os docentes precisam manter seus currículos sempre repletos de produções sejam de revistas, livros, artigos, e etc. Essa pressão por publicar de qualquer modo tem gerado uma expansão de revistas e livros não tão bons, textos apressados, sem tanta qualidade e profundidade, tudo com um único propósito, que é publicar para pontuar no currículo, os quais renderão melhores gratificações salariais, bem como, o reconhecimento do profissional ideal. As produções acadêmicas estão em linha de montagem, uma produção em massa.

Contudo, se pretendemos alterar essa realidade do trabalho docente, bem como do ensino superior público e de qualidade, devemos seguir o pensamento de Mészáros (2008), o qual consiste em, “[...] romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (p.27). E segundo Adorno (1995), a

verdadeira democracia só é possível com uma sociedade de emancipados por meio da educação. Para ele, a educação deve simultaneamente evitar a barbárie e buscar a emancipação humana. Segundo o autor,

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. Esta, porém, seria uma tarefa que diz respeito a características do objeto, da formação social em seu movimento, que são travadas pelo seu encantamento, pelo seu feitiço. Por isto, a educação, necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la (ADORNO, 1995, P.12).

Esta dissertação certamente não abrange completamente o tema, o qual torna-se complexo e profundo, suscitando ainda muita discussão sobre a questão em pauta. Este, outrossim, é um documento que está sujeito a críticas, sugestões, inclusões e exclusões.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwing Wiesengrud. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Editora Paz e Terra, 1995. Disponível em: <<http://www.verlaine.pro.br/txt/pp5/adorno-educacao.pdf>>. Acesso em: 28/06/2016.

A educação no período da ditadura militar. Disponível em: <<http://www.semeandohistoria.com/2012/03/capt-4-educacao-no-periodo-da-ditadura.html>>. Acesso em 17/02/2015.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos; 171).

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva** – Ensaio de Sociologia do Trabalho. 2ª ed. Londrina: Praxis, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**:ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Isa Cristina Barbosa; SILVA, Rafael Oliveira da; BANDEIRA, Tainá da Silva. A reforma universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shxix/anais/gt29/a%20reforma%20universit%clria%20de%201968%20e%20as%20transforma%20nas%20institui%20de%20ensino%20superior.pdf>>. Acesso em: 16/04/2015.

BARRETO, Francisco César; BORGES, Mario Neto. **Novas políticas de apoio à pós-graduação**: o caso FAPEMIG-CAPEL. Educ., Rio de Janeiro, v.17, p. 599-612, out/dez. 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. **Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a05v22n82.pdf>>. Acesso em: 18/04/2015.

BOSI, Antônio de Pádua. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 03/02/2015.

_____. Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890. Aprova a Regulamentação da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 04/02/2015.

_____. Decreto nº 8659 de 05 de abril de 1911. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%Elvia%20correia.htm>. Acesso em: 06/02/2015.

_____. Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104708/1915%20%20Decreto%2011530%20-%20Reforma%20Carlos%20Maximiliano.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05/02/2015.

_____. Decreto nº 14.343 de 07 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em: 04/02/2015.

_____. Decreto nº 19.852, de 11 de Abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 01/02/2015.

_____. Decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931. Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-norma-pe.html>>. Acesso em: 12/02/2015.

_____. Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931. Dispõe sobre o Estatuto das Universidades. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 13/02/2015.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 14/02/2015.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acesso em: 13/02/2015.

_____. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Dispõe sobre fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm>. Acesso em: 10/03/2015.

_____. Decreto nº 62.937, de 2 de Julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13/04/2015.

_____. Lei de Diretrizes e Base de 1961. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 17/02/2015.

_____. Lei nº 8745 de 09 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm>. Acesso em: 12/11/2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12/04/2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> . Acesso em 14/04/2014.

_____. Lei nº 12. 772 de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as Carreiras dos Servidores do Ministério Público da União, fixa os valores de sua remuneração e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112773.htm>. Acesso em: 21/03/2015.

BRITO, Rosa Mendonça de. 100 Anos da UFAM, Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

BUENO, Ricardo. Borracha na Amazônia: as cicatrizes de um ciclo fugaz e o início da industrialização. 1ª ed. Porto Alegre: Quattro Projetos, 2012. Disponível em: <<http://www.premiocnh.com.br/livros/livro2012.pdf>>. Acesso em: 10/07/2016.

CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de; SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Orgs.). Serviço Social, Pós-Graduação e Produção de Conhecimento no Brasil. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO. Sintia Said; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina.** IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2009.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho:** estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5 ed. ampliada. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DICIONÁRIO INFORMAL. Conceito de Produtivismo e Produção. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/produtivismo/>> Acesso em: 14/07/2016.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. 2ed., Lisboa: Editorial Avante, 1997.

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

FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de. **A precarização do trabalho docente no ensino superior: o processo de mercantilização da educação e a desprofissionalização docente**. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../PrMv7PRq.pdf>. Acesso em: 01/02/2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTLI, Pablo (Org.). Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

INSTITUTOS FEDERAIS BRASILEIROS. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 24/03/2015.

LANG, Alice Beatriz S.G (org.). **Desafio da Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: CERU, 2001. (Textos. série 2; n.8).

LESSA, Sérgio. Trabalho produtivo e improdutivo. Disponível em: <www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/traproimp.html>. Acesso em: 06/01/2015.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.14, n.1, p.86-94, jan/jun, 2011.

LUKÁCS, Georg. **O trabalho**. Tradução, por Ivo Tonet, de LUKÁCS, György. Per una ontologia dell'esseresociale. Vol. II, Roma: Ed. Riuniti, 1981. p. 11-131, 1971. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6973967/Gyorgy-Lukacs-Trabalho-Para-uma-Ontologia-do-Ser-social>. Acesso em: Dez. 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. **A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro, Volume I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996a.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro, Volume II. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996b.

MEPR – MOVIMENTO ESTUDANTIL POPULAR REVOLUCIONÁRIO. **A Universidade Latino Americana e as Históricas Bandeiras do Movimento Estudantil**. Disponível em: <<http://mepr.org.br/jep/14-jep-6/78-a-universidade-latino-americana-e-as-historicas-bandeiras-do-movimento-estudantil.html>>. Acesso em: 24/02/2014.

MÉSZARÓS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. 1ª ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MORHY, Lauro. **Universidade no Mundo – Universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2004.

NORONHA, Nelson Matos. **Sociedade e Cultura na Amazônia: notas sobre o trabalho multidisciplinar na pesquisa e na pós-graduação (1998-2006)**, Manaus: Edua/Fua-Fundação Universidade Federal do Amazonas, 2008.

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

PNE. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2014/07/entenda-o-pne>>. Acesso em: 07/04/2015.

_____. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07/04/2015

PNPG. Plano Nacional de Pós-Graduação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 05/04/2015.

REFORMA CAPANEMA: Pico na Oferta de Línguas. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63:reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas&catid=1016:1942&Itemid=2>. Acesso em: 14/02/2015.

ROGRIGUES, Valdeci; XAVIER, Fátima. Ataques à carreira preparam o terreno da privatização. **Revista ANDES especial**, Dossiê Nacional 3, Brasília, 2013.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos Santos. **Trabalho e tempo de trabalho na perspectiva marxista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. **Universidade, ciência e violência de classe**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

SILVA, Antônio Ozaí. Produtivismo no campo acadêmico: o engodo dos números. **Revista Espaço Acadêmico**, n°100, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8148>>. Acesso em 12/12/2015.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SILVA, Ricardo Silvestre da. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n.103, p.405-432, jul./set.2010.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 22, p. 66-75, nov. 2000.

SOUZA, Reivan Marinho. Da coerção ao “envolvimento”: forma “humanizada” de controle do capital sobre trabalho na produção flexível?. In:____.; BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana: frente à necessidade histórica da revolução**, 2012.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 384p. Atualidades Pedagógicas, v.132. 1976. Universidade do Brasil. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3745/EducacaoCulturaPropaganda/UniversidadeBrasil>>. Acesso em: 15/02/ 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. UFGD/MS, 28/02/2012. Diferença entre professor temporário e professor substituto. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/noticias/ufgd-ms-divulga-nota-sobre-a-diferenca-entre-professor-substituto-e-temporario>>. Acesso em: 23/03/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **História da UFAM**: Escola Livre de Manaus e o início de tudo. Disponível em: <www.portal.ufam.edu.br>. Acesso em: 03/02/2015.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) senhor (a) para participar da Pesquisa “**As transformações do trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas: da produção ao produtivismo na pós-graduação**” sob a responsabilidade da pesquisadora Janaína Zildéia da Silva Paiva, discente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia – PPGSS da Universidade Federal do Amazonas. E sob orientação da Professora Doutora Cristiane Bonfim Fernandez

A pesquisa tem por objetivo geral: analisar as transformações do trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas – UFAM a partir dos cursos de pós-graduação. E por objetivos específicos: identificar as rotinas do trabalho acadêmico dos docentes que atuam na pós-graduação na UFAM; conhecer quais são as condições de trabalho dos docentes da UFAM; averiguar a produção e o produtivismo no trabalho dos docentes da UFAM.

O (a) senhor (a) foi escolhido (a) por compor o quadro permanente de docentes da UFAM, os quais são os sujeitos da nossa pesquisa. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento do **questionário** com perguntas abertas e fechadas. E tem todo o direito de não responder a qualquer pergunta que for feita, caso não queira ou não se sinta à vontade. Todas as informações que fornecer, bem como seu nome, permanecerão em sigilo, caso não autorize sua divulgação. Se o senhor concordar em participar, deverá assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual será impresso e assinado em duas vias, ficando uma com o pesquisador e outra com o sujeito da pesquisa.

Para qualquer informação, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone 99325-6981, e-mail: janainajzsp@ibest.com.br, ou no 3305-4578 do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas, situado à Avenida General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroadó. Se tiver alguma observação sobre as condições éticas da pesquisa, pode entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UFAM, localizado na Rua Teresina, no. 495, Adrianópolis – Manaus – Amazonas, telefone (92) 3305-1181 ramal 2004, e-mail: cep@ufam.edu.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____ fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha contribuição, e entendi a explicação. Assim, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não serei pago (a) e que tenho o direito de retirar meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer penalidade ou constrangimento. Tenho ciência de que esta pesquisa pertence à área das Ciências Sociais Aplicadas, não constituindo qualquer risco previsível à minha vida, à minha saúde ou à saúde de outros participantes ou pessoas próximas. Porém, caso haja qualquer problema, a pesquisadora responsável deve reparar o prejuízo.

Manaus, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

1ª via – participante.

2ª via – pesquisadora.

QUESTIONÁRIO

Projeto: AS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: DA PRODUÇÃO AO PRODUTIVISMO NA PÓS-GRADUAÇÃO.

Pesquisadora:JANAÍNA ZILDEIA DA SILVA PAIVA

Orientadora:Prof.^a Dra. CRISTIANE BONFIM FERNANDEZ

I. IDENTIFICAÇÃO			
Número	Campo do Pesquisador		
Nome			
E-mail			
Naturalidade			
Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	
Idade			
Cor / Etnia			
Religião			
Estado Civil	<input type="checkbox"/> Solteiro/a	<input type="checkbox"/> Casado/a	<input type="checkbox"/> União Estável
	<input type="checkbox"/> Divorciado/a	<input type="checkbox"/> Viúvo/a	<input type="checkbox"/> Separado (a)
Filho (s)	Sim <input type="checkbox"/>	Quantos? <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Graduação	<i>Curso</i>	<i>Instituição</i>	<i>Conclusão</i>
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			
Pós-Doutorado			

II. VÍNCULO INSTITUCIONAL				
1 - Qual o ano de ingresso na UFAM?				
2 - Qual o seu vínculo empregatício com a instituição?				
<input type="checkbox"/> Regime estatutário		<input type="checkbox"/> Regime celetista		
Outros:				
4 - Qual a sua carga horária semanal?				
<input type="checkbox"/> 20 h		<input type="checkbox"/> 40 h		<input type="checkbox"/> Dedicção exclusiva
5 - Exerce à docência em outra instituição, além da UFAM?				
<input type="checkbox"/> Sim			<input type="checkbox"/> Não	
Nome dessas instituições:				
Quantas horas atua nessas instituições?				
III. ROTINA DO TRABALHO DOCENTE NA UFAM				
6 - Com relação a sua área de atuação, quais os cursos e os turnos dedicados aos mesmos?				
NÍVEL	CURSO	MANHÃ	TARDE	NOITE
GRADUAÇÃO				
ESPECIALIZAÇÃO				
MESTRADO				
DOUTORADO				
7- Quantas disciplinas, em média, costuma ministrar no período? Quantifique.				
<input type="checkbox"/> Graduação		<input type="checkbox"/> Especialização		<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> Doutorado				

8- Costuma trabalhar nos finais de semana e/ou fora do horário do expediente (correção de provas e de trabalhos; projetos; bancas; relatórios, etc.)?

Sim

Não

Esporadicamente

Por que?

9 - Desenvolve projetos de pesquisa na UFAM?

Sim

Não

Quantos, em média, por período?

PIBIC

PIBIT Outros

Quais?

9.1- Desenvolve projetos de extensão?

Sim

Não

10 - As atividades desempenhadas na graduação.

Elaborar/Ministrar aula

Publicar artigos

Participar de Bancas de TCC

Participar de seminários/congressos, etc

Participa de Conselhos Administrativos

Outros

Quais?

IV. PRODUÇÃO/PRODUTIVISMO NA UFAM

11 - Sente-se pressionado por prazos e metas a cumprir na graduação e pós-graduação?

Usualmente

Esporadicamente

Não me sinto

Exemplifique:

12 - Concorre a editais nas Agências de Fomento para aquisição de recursos financeiros e materiais destinados às pesquisas?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Se sim, com que frequência?	
<input type="checkbox"/> Semestral	<input type="checkbox"/> Anual
Tem atualmente algum projeto financiado?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
13 – Costuma redirecionar suas pesquisas para adequá-las aos editais da Agências de Fomento?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
14 – O (a) senhor (a) costuma publicar artigos?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Com que frequência?	
15 – Na sua opinião, há uma valorização da quantidade em detrimento da qualidade, com relação às pesquisas e publicações de artigos?	
Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Por que?	
16- Percebe a intensificação e a exploração do trabalho docente?	
Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Justifique:	
17 - Se afirmativo, do seu ponto de vista a que se deve essa intensificação/exploração?	
<input type="checkbox"/> Falta de concurso para docente <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Excesso de discentes – REUNI	
<input type="checkbox"/> Produção em massa de pesquisas/artigos <input type="checkbox"/> Falta de RH no quadro administrativo	
Outros (Descreva):	

<p>18 - As Pós-Graduações <i>Lato Sensu</i> pagas são um passo rumo à privatização da Universidade Pública?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Justifique:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
V. CONDIÇÕES DE TRABALHO NA UFAM
<p>19 - Quantas horas, em média, costuma trabalhar diariamente?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Até 4 horas <input type="checkbox"/> 8 horas <input type="checkbox"/> Mais de 8 horas</p>
<p>20 - Exerce ou já exerceu algum cargo administrativo na UFAM?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Caso afirmativo, que cargo/função exerceu e por quanto tempo?</p> <p>Cargo/função: _____</p> <p>Tempo no cargo/função: _____</p>
<p>21 - Em sua opinião, considera que tem uma sobrecarga de trabalho?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Há uma invasão crescente do tempo de trabalho sobre a vida pessoal do docente?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>22 - Dispõe, semanalmente, de tempo para a realização de atividades esportivas e/ou lazer?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Esporadicamente</p> <p>Quantas horas? _____</p>
<p>23 - Costuma adoecer frequentemente?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Raramente</p>
<p>24 - Considera que seus problemas de saúde têm relação direta com o seu trabalho?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Desconheço</p>
<p>25 - As condições de trabalho da sua unidade de ensino, mais especificamente, do seu setor, são adequadas?</p> <p style="text-align: center;">Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/></p> <p>Caso negativo ou parcial, que mudanças são necessárias?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

26 – Os recursos didáticos são disponibilizados satisfatoriamente pela instituição?		
Datashow	<input type="checkbox"/> Fornecido pela UFAM	<input type="checkbox"/> De sua propriedade
Notebook	<input type="checkbox"/> Fornecido pela UFAM	<input type="checkbox"/> De sua propriedade
Apagador	<input type="checkbox"/> Fornecido pela UFAM	<input type="checkbox"/> De sua propriedade
Pincel	<input type="checkbox"/> Fornecido pela UFAM	<input type="checkbox"/> De sua propriedade
Xerox	<input type="checkbox"/> Fornecido pela UFAM	<input type="checkbox"/> De sua propriedade
Livros	<input type="checkbox"/> Fornecido pela UFAM	<input type="checkbox"/> De sua propriedade
Outros	<input type="checkbox"/> Fornecido pela UFAM	<input type="checkbox"/> De sua propriedade
27 - Há professores substitutos em seu Departamento?		
	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
28 – Na sua opinião, a contratação de professores substitutos é uma forma de precarização do trabalho docente?		
	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Justifique:		
29 - Seu Departamento possui convênios/parcerias com empresas privadas, especializações pagas ou outros mecanismos de arrecadação?		
	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Ocorre um financiamento material da sua área, em função das parcerias público-privado?		
	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
30 – Na sua opinião, existe uma desigualdade de investimentos nos diversos setores da UFAM?		
	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
31 – Caso afirmativo, os setores vinculados diretamente ao mercado/capital são os mais beneficiados por essas parcerias?		
	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
32 - Os editais de pesquisa geram disputas entre os docentes?		
	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
33 - Na sua opinião, esse fato tem afetado as relações interpessoais dos docentes?		
	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
34 – Caso afirmativo, a universidade está adequando-se à lógica de mercado? Por exemplo, especializações pagas, valorização por produção, competitividade, dentre outros.		
	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

35 - Na sua opinião, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho afetam seu trabalho na UFAM? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
36 – Essas mudanças podem ser consideradas? Positivas <input type="checkbox"/> Negativas <input type="checkbox"/>
37 – Caso afirmativo, tem trazido consequências na formação dos profissionais do seu curso? <u>Descreva:</u>

Muito obrigada pela sua valiosa colaboração.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: DA PRODUÇÃO AO PRODUTIVISMO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Pesquisador: Janaina Zildêta da Silva Paiva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52217515.8.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.529.023

Apresentação do Projeto:

Segunda submissão.

Este projeto constitui um requisito para a realização da Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas. Tem por objetivo analisar as transformações do trabalho docente nesta

Instituição, a partir dos cursos de pós-graduação do Instituto de Ciências Humanas e Letras. Os sujeitos da pesquisa serão os docentes efetivos da universidade com mais de dez anos de exercício profissional.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas, a partir dos cursos de pós-graduação.

Objetivo Secundário:

Identificar a rotina do trabalho acadêmico dos docentes da Universidade Federal do Amazonas que atuam na pós-graduação; Conhecer as condições de trabalho dos docentes da Universidade Federal do Amazonas considerando sua inserção na pós-graduação; Averiguar a produção e o

Endereço: Rua Teresina, 4050

Bairro: Adilandópolis

CEP: 69.057-070

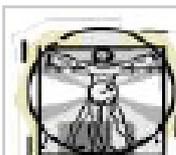
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (02)3305-5130

Fax: (02)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.529.023

produtivismo no trabalho dos docentes da Universidade Federal do Amazonas no âmbito da pós-graduação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Apresentará o menor risco possível. Neste caso a pesquisadora se compromete em minimizar atitudes e ações que possam causar constrangimento de qualquer natureza aos sujeitos da pesquisa, bem como manter o sigilo de sua identidade.

Benefícios:

A referida pesquisa proporcionará conhecer as principais transformações do trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas, a partir dos cursos de pós-graduação. Em virtude das mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho em si, as quais podem influenciar também na educação superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

METODOLOGIA:

A pesquisa tem como locus a Universidade Federal do Amazonas. O universo é composto pelos sujeitos da pesquisa que serão os docentes de pósgraduação que compõem o quadro permanentes da UFAM. Será uma amostra representativa, uma vez que o objetivo do estudo é contemplar os cursos da unidade acadêmica do Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL, o qual possui 10 cursos de pós-graduação. Assim, será escolhido por meio de sorteio um docente por curso, que exerça a docência a pelo menos 10 anos nessa universidade. No ICHL há 7 cursos na área das Ciências Humanas, 2 cursos na área das Ciências Sociais Aplicadas e 1 curso Interdisciplinar, totalizando assim 10 docentes para a aplicação dos questionários. Sendo assim, a pesquisa está dividida em três fases distintas, porém complementares entre si, a saber: A primeira fase é de amadurecimento da compreensão teórica do objeto a ser pesquisado, contempla a pesquisa bibliográfica e documental (documentos, registros e dentre outros), as quais fornecerão subsídios para a qualificação do Projeto de Pesquisa. A segunda fase aborda a pesquisa de campo, propriamente dita, que requer do pesquisador um encontro mais direto com o objeto. Trata-se da consecução da pesquisa quantitativa e qualitativa, em que serão coletados dados e informações, com a finalidade de conhecer acerca do problema estudado. Assim, esta fase compreende o momento de construção empírica do objeto da pesquisa, composta pela coleta de dados e

Endereço: Rua Tereza, 4050

Bairro: Adfianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (02)3305-5130

Fax: (02)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.529.023

Informações. A terceira fase caracteriza-se pela organização e classificação dos dados coletados, bem como da tabulação e sistematização dos dados, apresentados sob a forma de gráficos, tabelas, quadros e categorização das questões abertas. Dessa forma, será utilizada a teoria histórica e dialética, pois ela nos permite um conhecimento mais próximo da realidade estudada. Isto é, ver mais além do que é posto para o pesquisador.

CRONOGRAMA: 02/05 A 29/07/2016

ORÇAMENTO: r\$2.444,00 - RECURSOS PRÓPRIOS - Não atendeu a solicitação do parecer solicitando abertura da rubrica.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO:

Critério de Inclusão:

Ser docente efetivo da Universidade Federal do Amazonas; Ter pelo menos dez anos de exercício profissional nesta Instituição; Fazer parte do quadro de docentes dos cursos de pós-graduação do Instituto de Ciências Humanas e Letras.

Critério de Exclusão:

Não ser docente efetivo da Universidade Federal do Amazonas; Ter menos dez anos de exercício profissional nesta Instituição; Não fazer parte do quadro de docentes dos cursos de pós-graduação do Instituto de Ciências Humanas e Letras.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Mantido

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo apresentado respondeu a pendência sobre a relevância e adequação do objeto Investigado. Da mesma forma atualizou a data da coleta.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Teresina, 4050
Bairro: Adfianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 Fax: (92)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.526.023

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_645112.pdf	12/04/2016 11:21:34		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	16/12/2015 20:07:26	Janaina Zildéa da Silva Palva	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/12/2015 20:05:49	Janaina Zildéa da Silva Palva	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/12/2015 19:34:55	Janaina Zildéa da Silva Palva	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 04 de Maio de 2016

Assinado por:

Elana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4050

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br