

# ■ Proletarização do trabalho docente na Educação Superior: Encaminhamentos e desdobramentos sobre o professor

 *Rodrigo Roncato Marques Anes \**

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é compreender como avançou e se desenvolveu o processo de proletarização do trabalho docente na educação superior brasileira, considerando as transformações políticas e econômicas que ocorreram nas últimas décadas, bem como seus impactos e suas consequências sobre a educação, sobre as universidades e sobre os próprios sujeitos professores. Para isso, como metodologia, foi construída uma pesquisa teórica, buscando refletir criticamente a partir da literatura da área da Educação sobre os movimentos e os encaminhamentos políticos e ideológicos que geraram dois processos diferentes, e ao mesmo tempo dialeticamente complementares, de proletarização do trabalho docente – proletarização técnica e proletarização ideológica. A análise teórica permitiu evidenciar o avanço do processo de precarização, intensificação, avaliação e competição direcionado aos professores na educação superior, que trouxeram forte impacto sobre a própria docência e a produção do conhecimento, com valorização do conhecimento prático e valorização da lógica das competências. Sinalizamos que os desdobramentos para os professores têm sido o aprofundamento da alienação e das formas de exploração do trabalho, que tem gerado a responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso da educação; o mal-estar docente que se adquire na profissão; a despolitização do próprio docente; e a desagregação de ações e associações coletivas.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente. Educação Superior. Proletarização.

---

\* *Rodrigo Roncato Marques Anes é graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás, e doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. É membro pesquisador da Rede de Pesquisadores sobre Professor da Região Centro-Oeste (RE-DECENTRO), é vice-líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação e Intervenção Profissional em Educação Física – “Corpo e Mente” (UEG/CNPq) e pesquisador do Laboratório de Pesquisas em Lazer, Esporte e Estudos do Corpo (LAPELEC – UEG/CNPq). Atualmente é professor do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Goiânia. Contato: rodrigo-roncato@hotmail.com.*

## Introdução

Entendemos que ao longo das últimas três décadas, aprofundou no Brasil o desenvolvimento de medidas regulatórias preocupadas com o controle sobre a educação, e especialmente sobre o trabalho dos professores. Medidas estas que estiveram, assim como ainda hoje estão diretamente voltadas a corresponder os interesses econômicos e políticos neoliberais, que, por sua vez, avançaram no país a partir da implementação de políticas e práticas ideológicas que atenderam as orientações produzidas pelo mercado e pelo capitalismo em processo de reestruturação.

Neste contexto, as universidades e a educação superior de um modo geral, não ficaram isoladas. A universidade pública, por exemplo, apesar de manter-se como importante espaço de resistência política, ideológica e educacional, vem sendo apropriada e utilizada hegemonicamente com a finalidade de atender a interesses políticos neoliberais, sendo acentuada a sua condição de promotora de modelos de formação e preparos profissionais que atendam aos valores competitivos de mercado. Não deixou de apresentar seu importante papel na produção e difusão do conhecimento científico e na formação humana, mas passou a ser estimulada e cobrada a também produzir e se apropriar de conhecimentos adequados à valorização e ao aperfeiçoamento de práticas e trabalhos flexíveis, que geram a eficiência e dinamicidade almejada pela lógica toyotista que, ainda nos dias atuais, baliza o processo de produção.

Sguissardi (2009) revelou que as transformações vividas pela universidade, estão inteiramente articuladas aos movimentos políticos e ideológicos decorrentes das reformas políticas neoliberais, executadas no âmbito global e local, que se sustentaram nas determinações advindas de diferentes documentos<sup>1</sup> produzidos por organismos internacionais. Documentos que, em comum, apontaram para a necessidade de transformação das políticas para a educação em países como o Brasil, incluindo como objetivo o reconhecimento da educação superior como bem privado, justamente para estimular a diminuição dos investimentos públicos a ela destinados e, ainda, acentuar um processo de desprestígio da universidade de pesquisa – caracterizada pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão –, por considerar que, ideologicamente, sua sustentação exige alto investimento financeiro do Estado (SGUISSARDI, 2009).

De acordo com Ferreira e Oliveira (2011), as influências produzidas pelos organismos internacionais na educação e na universidade brasileira ocorreram a partir de publicações de diversos relatórios técnicos, buscando apresentar diagnósticos sobre o desenvolvimento econômico e educacional do país, juntamente com a

apresentação de princípios para serem seguidos e priorizados nos processos de implementação de reformas do sistema educacional. Agindo, portanto, como mecanismos de controle neoliberal para o estabelecimento de estratégias, objetivos e prioridades a serem perseguidas pelo governo brasileiro<sup>2</sup>.

Autores como Chauí (2014), Dourado (2002; 2011), Ferreira e Oliveira (2011), Dias Sobrinho e Dias (2006), Souza e Magalhães (2016) destacaram que na América Latina, e particularmente no Brasil, houve efetiva influência produzida pelos documentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BM), que difundiram, entre outras medidas, orientações “[...] para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (DOURADO, 2002).

Como consequência, no Brasil houve o investimento em ações políticas e econômicas direcionadas ao trabalho docente na educação superior, com a finalidade de exigir maior rendimento, preparação técnica e instrumental, de modo que este assumira um formato utilitário e eficiente, adequado às demandas do setor produtivo e à valorização de práticas educativas instrumentalizadoras e cada vez mais aligeiradas teoricamente. O foco foi profissionalizar o professor que atua neste nível educacional, o que significou o aprofundamento de sua alienação, sua subsunção ao capital, sua adequação aos valores e preceitos economistas impostos pelo toyotismo e pela reestruturação produtiva, desvalorizando sua formação humana, sua autonomia e sua capacidade ontológica de exercício da autonomia, da práxis e do pensamento crítico.

Segundo Silva (2017, p. 118), os projetos de formação e profissionalização que foram direcionados aos professores universitários foram elaborados e implementados para controlá-los ainda mais e exigir maior produtividade destes, “[...] intensificando as demandas e a responsabilização dos mesmo pela qualidade da educação, muitas vezes desconsiderando as determinações [e a complexa realidade na qual o] seu trabalho” encontra-se inserido.

Avançaram projetos que, efetivamente, colaboraram para um processo de aprofundamento da proletarianização do trabalho docente na educação superior. Um processo que, de acordo com Brzezinski (2002) e Oliveira (2004), é caracterizado como mecânico e tecnocrático, instituído na lógica de organização da formação e profissionalização docente, que, como consequência, buscou repercutir no trabalho do professor a perda de sua autonomia, tal como ocorre também com os demais trabalhadores distribuídos em outras áreas de atuação. No caso da profissão docente especificamente, estamos considerando a proletarianização como uma das consequências da alienação, portanto, algo que afasta

o professor de sua própria consciência, lhe retira sua capacidade de produzir intervenções pedagógicas (planejar, ensinar e avaliar) sem que estas já estejam sendo dirigidas e determinadas pelo seu empregador, e pelos especialistas e *experts* que controlam a área educacional no âmbito político, ideológico e administrativo.

Em diálogo com Mancebo, Maués e Chaves (2006), entendemos que as ações voltadas à proletarização dos professores na educação superior, avançou e complexificou já no final do século XX e início do século XXI, juntamente com os desenvolvimentos das reformas políticas neoliberais, trazendo, ao mesmo tempo, sérios impactos ao próprio professor inserido neste nível educacional.

Diante deste cenário, em que localiza-se o professor, nosso objetivo com esta pesquisa teórica é compreender como avançou e se desenvolveu o processo de proletarização do trabalho docente na educação superior brasileira, considerando as transformações políticas que ocorreram nas últimas décadas, bem como seus impactos e suas consequências sobre a educação e sobre os próprios sujeitos professores. Para isso, em sequência, aprofundamos nossa compreensão sobre duas categorias de análise, que representam os diferentes movimentos de proletarização do trabalho docente, os quais consideramos evidentes, e têm sido determinantes para afetar a condição humana do professor.

## Os movimentos de proletarização do trabalho docente na educação superior

Os movimentos de proletarização que entendemos ter afetado o trabalho docente na educação superior, referem-se às ações que promovem no professor *proletarização técnica* e a *proletarização ideológica*. Tratam-se de termos (proletarização técnica e proletarização ideológica) que apropriamos da reflexão produzida por Rodrigues (2002), os quais localizamos também como correspondentes ao tempo histórico vivido e à condição a qual os professores universitários encontram-se submetidos. Ressaltando ainda que, ambos, se referem ideias complementares, derivadas do conceito marxista de proletarização, e, por isso, entendemos que estão diretamente associadas ao declínio da

[...] autonomia do trabalho dos profissionais, resultante dos esforços administrativos e burocráticos [do capital] para melhorar o controle sobre o processo produtivo [, e onde] os profissionais, por força do assalariamento, transformam-se em trabalhadores especializados incapazes de escolher os seus próprios projectos ou tarefas e forçados a trabalharem a ritmos e com procedimentos institucionalizados na descrição de postos ou funções ou nos padrões de operação das organizações (RODRIGUES, 2002, p. 74).

O termo *proletarização técnica*, foi assim denominado

para caracterizar o movimento de controle promovido pelo capital sobre o trabalho e sobre os produtos do trabalho exercido pelo professor, que, conseqüentemente, ainda nos dias atuais, eleva as formas de exploração sobre o trabalho docente na educação superior, e afeta a autonomia e as condições de trabalho. Trata-se de uma proletarização que atinge diretamente os processos produtivos desenvolvidos pelo professor, como também sua própria carreira profissional, uma vez que acentua a precarização e a intensificação do trabalho, como também, a mercadorização dos produtos resultantes de suas ações (aulas, pesquisas, atividades de planejamento, práticas de organização curricular, processos avaliativos, etc), com a perspectiva de que este profissional atenda as constantes exigências por obediência, aperfeiçoamento, qualificação e profissionalização, justamente para ocultar sua capacidade ontológica de promover o exercício da reflexão e do pensamento crítico.

Já o termo *proletarização ideológica*, além de ser dialeticamente complementar e inseparável do primeiro, soma-se a este para garantir ao capital o movimento de controle sobre os valores e os sentidos a serem incorporados e transmitidos pelos produtos do trabalho docente, justamente para que, tanto pela ação de ensinar (docência), quanto pela ação de produzir e publicar conhecimentos científicos (pesquisa), a produção intelectual e imaterial elaborada pelo professor seja cada vez mais orientada a atender às necessidades do capital, mostrando-se como aliada ideológica e política da classe burguesa, e funcionando como instrumento “[...] economicamente útil, isto é, comercializável” (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 47). O que é produzido justamente para afetar a consciência dos professores e dos demais trabalhadores formados na educação superior, de modo a impedi-los de agirem em favor da promoção de atividades que gerem contestação à ordem social vigente.

Destacamos que cada um destes termos – *proletarização técnica* e *proletarização ideológica* –, portanto, representam os movimentos que geram a proletarização do trabalho docente na educação superior de um modo geral. E, cujas consequências, ocorrem e avançam de forma articulada, como resultado das regulações produzidas sobre a educação e sobre os próprios professores, o que não permite serem entendidos como fatores dissociáveis ou desconectados da totalidade.

Mas, em sequência, ambos os termos serão apresentados separadamente, como categorias de análise, em diálogo com as contribuições e reflexões divulgadas e apreendidas no campo acadêmico da área da Educação, com a estratégia didática para compreender como cada um destes movimentos têm se desenvolvido no século XXI, e ainda, como têm afetado o professor da educação superior. Com especial atenção ao professor

da universidade pública, com o propósito de ressaltar como este é diretamente atingido em suas condições de trabalho (objetivamente) e em sua consciência (subjetivamente), em decorrência das transformações econômicas e produtivas ocorridas nas últimas décadas, que tem lhe imposto um sentido estritamente unilateral e econômico ao seu trabalho e à sua função social.

### Proletarização técnica: precarização e intensificação do trabalho docente na educação superior

O foco do capital esteve, assim como ainda hoje está, voltado ao barateamento e desvalorização da mão-de-obra do professor da educação superior, sem que este deixe, contraditoriamente, de ampliar sua capacidade de agir em favor da expansão da margem de lucro e acumulação de mais-valia. E uma das principais ações produzidas pelo Estado brasileiro para garantir esse processo, tem sido a partir da produção de um mecanismo de “[...] racionalização de recursos, que descarta ou, pelo menos, minimiza a centralidade do Estado na manutenção da educação” (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 44), com a transferência de boa parte dos serviços públicos (dentre eles a educação superior) para o setor privado, para serem encarados como “Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado”, justamente para possibilitar a reativação e a manutenção da capacidade de acumulação e reprodução do capital (BOSI, 2007, p. 1507).

Nesse sentido, além de ter havido um amplo investimento do Estado nas últimas décadas, direcionado à expansão e desenvolvimento da educação superior privada, para atender a expectativa do capital e colaborar para submeter os professores vinculados a este contexto educacional às regras e normas de exploração do trabalho cada vez mais duras, específicas e precárias – caracterizadas pela redução salarial; constantes ameaças de desemprego; regime de trabalho extenso e flexível; contratos frágeis ou informais; elevado nível de exigência de produtividade, empreendedorismo e geração de economia (BOSI, 2007; MAUÉS; SOUZA, 2016a). É possível destacar também, que houve a ampliação e valorização de práticas direcionadas à organização do trabalho nas IES públicas (municipais, estaduais e federais), que se associaram à lógica do setor privado e empresarial, justamente para criar mecanismos de mercantilização do trabalho docente, materializada, por exemplo: à custa de vendas e cobranças de serviços públicos e educacionais – como o caso das mensalidades cobradas para cursos de pós-graduação *lato sensu*; à custa de parcerias realizadas entre as IES públicas e fundações de direito privado (MANCEBO, 2010); mas, principalmente, “[...] à custa de muitas modificações na rotina do trabalho do professor”, para intensificar sua produtividade (BOSI, 2007, p. 1507).

Conforme afirma Mancebo (2010), nos governos realizados a partir da década de 1990 no Brasil, com especial atenção aos governos FHC (1995-2002), Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), foram onde as modificações na rotina e no modelo de trabalho designado ao professor universitário das IES públicas sofreram a maior quantidade de ajustes e intervenções, uma vez que, tais períodos, também representaram os contextos em que ocorreram grandes modificações direcionadas ao avanço da privatização e mercadorização da educação superior no país, buscando atender a lógica de limitação orçamentária destinada aos serviços públicos, e correspondendo as diversas pressões advindas e produzidas por documentos de organismos internacionais. Pressões que apontaram para a necessidade da universidade pública e seus professores se tornarem cada vez mais produtivos e eficientes, capazes de formar grande contingente de mão-de-obra barata, através de processos de formação orientados a dar ênfase à epistemologia da prática, à aquisição de competências, à profissionalização e à capacitação técnica-empresarial.

No caso específico dos professores inseridos na IES federais, tais ajustes e intervenções sobre eles se agravaram ainda mais com o advento do REUNI (já destacado na primeira seção deste capítulo), que foi implementado no Brasil em 2007 a partir Decreto n. 6.096. Haja vista que, esse programa, que emerge no segundo governo Lula para promover a reestruturação da educação superior pública, teve como proposição investir na expansão, oferta e readequação de cursos superiores, para associá-los aos parâmetros econômicos e comerciais estabelecidos pelo mercado, e, com isso, promover diferentes impactos nos professores que atuam neste referido contexto, com um forte direcionamento para a minimização de suas capacidades de exercerem seus trabalhos com autonomia pedagógica, política e científica, justamente para que pudessem fazer avançar os cursos e as formações acadêmicas sustentadas prioritariamente no ensino<sup>3</sup>. Colaborando, nesse sentido, para

[...] regredir ou, no mínimo, congelar, o nível científico e técnico da universidade brasileira, sucateando-a e precarizando-a, no geral e, por outro, manter e ampliar os centros de excelência, em determinadas áreas específicas, de acordo com os interesses do capital financeiro, como as relativas a *commodities*<sup>4</sup>, por exemplo, para o desenvolvimento de tecnologia de cana, de minérios, petróleo, biocombustível, dentre outros (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 55, *grifo nosso*)

Tudo isso, obviamente, veio a incidir, e continua incidindo diretamente na organização, na rotina e nas condições do trabalho docente, gerando elevados níveis de proletarização técnica, refletida nas exigências cada vez mais intensificadas por produtividade, qualificação e rendimento aos professores. Por isso, uma série

de medidas passaram a ser tomadas desde então, em todas as IES públicas no país (a exemplo do que veio ocorrendo nas federais), associadas às diversas ações reguladoras que foram se aprofundando no trabalho capitalista de modo geral, com o objetivo de readequar os professores universitários, impondo a estas medidas de profissionalização e processos de trabalho cada vez mais precarizados e intensificados, com o rol de atividades extenso, e carga horária de trabalho bem elevada, que ultrapassa os “muros das instituições”, as oito horas diárias e os cinco dias da semana (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 58).

Maués e Souza (2016a; 2016b) destacam que as principais medidas<sup>5</sup> estabelecidas pelo Estado brasileiro para favorecer o processo de precarização e intensificação do trabalho na docência superior, e que foram determinantes para piorar as condições de trabalho do professor, atingindo a carreira, o salário e a previdência destes servidores públicos, acabaram sendo promulgadas especificamente nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016)<sup>6</sup>.

Tratam-se de medidas reguladoras, que trouxeram consequências graves para carreira e para a rotina dos professores, e foram determinantes para consolidar um quadro severo de precarização e intensificação do trabalho docente na educação superior. Quadro este que se encaminha para aprofundar ainda mais na atualidade, e no futuro que se anuncia, em função das reformas neoliberais produzidas no governo de Michel Temer. Reformas que buscaram de forma acelerada produzir novos desmontes aos direitos dos trabalhadores, reestruturando diretamente as leis que regem e organizam o trabalho na sociedade burguesa, acentuando ações conservadoras por parte do Estado com o objetivo promover a destruição definitiva das mínimas condições com as quais os docentes já vem lidando para conseguir se manter na profissão, garantir a realização do seu trabalho, e o pouco prestígio profissional que lhe vem sendo empregado.

Este quadro tem sido responsável em produzir, como definido por Maués e Souza (2016b, p. 79), um professor universitário cada vez mais “precarizado”<sup>7</sup>: com o salário reduzido ou sem qualquer reajuste; com os direitos trabalhistas duramente conquistados sendo perdidos ou achatados; com sua carga horária de trabalho sendo constantemente aumentada e suas atribuições intensificadas; e com seu direito à aposentadoria constantemente deteriorado. Afinal, o foco de todas estas medidas políticas neoliberais adotadas nos diferentes governos citados, como também no governo vigente, não tiveram e não tem outro objetivo diferente, que não seja “a transformação do professor em um ‘empreendedor’, capaz de investir sozinho no seu trabalho, se manter na profissão com o mínimo possível a ser

disponibilizado pelo Estado, esteja permanentemente a serviço do mercado, [...] capaz de prover o seu grupo de pesquisa e a própria instituição com recursos arrecadados em empresas privadas” (MAUÉS; SOUZA, 2016b, p. 79).

A partir do que foi compreendido por Chauí (1999 *apud* BOSI, 2007, p. 1512-1513), pode-se dizer que tais medidas e projetos direcionados à educação superior e aos professores que nela atuam, são “insanos”. Propõem que o docente universitário busque dedicar o seu trabalho ao atendimento de metas, objetivos e demandas produtivas que são determinadas por fatores comerciais e externos à universidade pública, o que lhe traz como consequência, um “aumento insano de horas-aula”, uma pressão imensa para elevar a produtividade dentro da jornada de 40 horas de trabalho, especialmente no que tange à elaboração de diversos produtos (imateriais) que acabam sendo destinados e programados para atender ao mercado “(aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.)”, sem que para isso haja, por parte do Estado, maior investimento público. Ao contrário, o que vem ocorrendo é um processo permanente de intensificação das cobranças direcionadas ao aumento da capacidade acumulativa e geradora de lucro do professor, acompanhada, intencionalmente, de um progressivo desinvestimento e desvalorização da carreira e das condições de trabalho docente, como viemos destacando.

Essa dinâmica tem representado, na rotina do trabalho docente, não apenas uma assimilação desse padrão de produção (que em realidade é de produtividade), mas uma *necessidade* de criar as condições para a realização dessa produção já que, institucionalmente, os *meios de produção acadêmicos* (livros, laboratórios, computadores, equipamentos, bolsas etc.) foram (e continuam sendo) concentrados e disponibilizados para as áreas que conseguem inverter ciência e tecnologia para o capital. O resultado dessa política tem se materializado num crescimento cavalariço da produção e da produtividade acadêmica, cujo objetivo se encerra no próprio ato produtivo, isto é, *ser e sentir-se produtivo* (BOSI, 2007, p. 1513, *grifos do autor*).

O projeto do capital de intensificar a produtividade docente na educação superior tem sido reforçado pelo Estado, tanto para que os professores possam promover processos de ensino orientados pelas demandas atuais do capitalismo, como também para que possam se adaptar às precárias condições de trabalho e aos elevados índices de exigência por aprimoramento e qualificação profissional aos quais são submetidos continuamente (LÉDA, 2006). Projeto este que preconiza pela necessidade de ampliar as formas de flexibilização da produção acadêmica, que, por sua vez, acabou ganhado ainda mais força com o apoio advindo dos progressos obtidos pela tecnologia (pela microeletrônica), já que esta possibilitou a garantia de formas mais práticas



e rápidas para acelerar e intensificar o trabalho docente, ampliar suas atribuições, expandindo, ao mesmo tempo, “[...] a superficialidade das comunicações virtuais e dos produtos acadêmicos, muitas vezes ‘requeitados’ diante das exigências de rápida produção”. (MANCIBO, 2004, p. 246 *apud* LÉDA, 2006, p. 7).

Segundo Léda (2006, p. 8), esta exigência por processos de trabalho docente na educação superior cada vez mais rápidos, qualificados e intensificados, se agrava ainda mais porque, junto com ela, a lógica da competência que se “alastra pelo universo acadêmico” ganha notoriedade política e ideológica, com a finalidade de naturalizar no trabalho docente da educação superior pública um grande acúmulo de funções e atribuições, com a perspectiva de demandar mais e maiores responsabilidades a serem assumidas pelos professores, de modo que estes se sintam responsáveis diretamente pelo desenvolvimento da educação, pelos seus próprios desenvolvimentos e seus desempenhos profissionais. Santos (2004 *apud* BOSI, 2007, p. 1515) entende que, na realidade, desde o final do século passado, está em andamento um amplo processo de ressocialização dos professores da educação superior, que, necessariamente, os colocam de frente à múltiplas tarefas e metas a serem cumpridas, “[...] com base num padrão produtivo, um tipo de ‘cultura do desempenho’ também percebido nos ensinamentos fundamental e médio”.

Não por acaso, junto a esta “cultura do desempenho” que se instala e avança sobre o trabalho docente na educação superior pública, desenvolvem-se também constantes processos avaliativos institucionais aos quais os professores são submetidos, demarcando um forte movimento de coerção e controle sobre o trabalho e sobre os produtos do trabalho docente, com a finalidade de garantir a constante elevação do nível de competência e de produtividade, sobretudo do ponto de vista quantitativo. Tais processos avaliativos, por sua vez, não têm sido conduzidos pelo Estado e pelos gestores educacionais, com a finalidade de alcançar exclusivamente as reflexões “[...] sobre os valores e sentidos das atividades pedagógicas e científicas, das estruturas e funções, dos processos e resultados educativos com objetivos de melhoramento” (DIAS SOBRINHO; DIAS, 2006, p. 17), ao contrário, eles têm sido tomados prioritariamente, de forma estratégica, como ferramentas para produzir dados mais mensuráveis, visíveis e quantificáveis, justamente porque estes são mais úteis para efeitos de comparação, exposição, standardização e convencimento da população de que há “investimentos” do Estado numa suposta “qualidade” para educação e para o trabalho docente.

Shiroma e Schneider (2013, p. 89) explicitam que esta lógica, compreendida e denominada por elas como “Avaliação de Desempenho Docente (ADD)”, acabou

se desenvolvendo e avançando na educação superior brasileira, tendo como base orientadora os documentos produzidos por organismos internacionais<sup>8</sup>, que agiram para estimular o Estado a produzir reformas das políticas docentes, ao mesmo tempo em que trataram de destacar também a necessidade de controlar a produção e os produtos do trabalho dos professores, sob o discurso ideológico de que isso traria importante melhorias na qualidade educacional do país. Entretanto, como revelado pelas autoras (Idem), o que houve, e o que ainda há na verdade por trás do desenvolvimento desta lógica avaliativa, é a intencionalidade de profissionalizar os professores aos moldes neoliberais, racionalizar os “custos e os recursos docentes”, afetando o “[...] desenho dos currículos e programas de formação inicial e contínua de professores, no sentido de adequá-los aos padrões de competência esperados dos docentes” (p. 92).

Este controle sobre o trabalho e sobre os produtos do trabalho dos professores na educação superior, elaborado a partir da lógica avaliativa, tratou de prezar, essencialmente, por estabelecimentos de metas classificatórias e seletivas, com o intuito de profissionalizar e condicionar os professores a corresponderem ao viés produtivo, e ainda, condicionar suas ações educativas para que atendam determinações externas (do mercado). Por essa razão é que, de acordo com Dias Sobrinho e Dias (2006, p. 17-18), o crescente controle do capital em favor da “qualidade” (total, empresarial e tecnocrática) educacional

[...] é justificado por uma retórica que impõe à educação em geral, mas, em particular, às instituições e sobretudo aos professores, a exigência da promoção das capacidades para o trabalho, para o empreendedorismo e o *ethos* competitivo. Na lógica da regulação externa, que tem sido marcada predominantemente pelo controle dos resultados, produtos e rendimentos da educação, mas propriamente das instituições educativas, instaura-se um duplo movimento. A mesma retórica da culpabilização dos indivíduos, sobretudo dos professores, pelas supostas deficiências das instituições e dos programas educativos, exige deles mais produtividade e “excelência”. Desta forma, os Estados costumam eximir-se de culpa pelos fracassos da educação e imputar aos professores a responsabilidade de superar as deficiências, sem contudo dar-lhes as condições adequadas para isso.

Do mesmo modo que os cursos superiores são avaliados, classificados e hierquizados na atualidade a partir dos resultados obtidos no Enade, e os programas de pós-graduação são submetido ao gerenciamento e às classificações produzidas pela Capes, a produtividade dos professores da educação superior também acabou sendo, gradativamente e constantemente, mensurada, analisada e comparada, a partir de critérios estritamente quantitativos, estabelecidos em âmbitos políticos e

institucionais. Neste caso, portanto, passa a valer mais, ser mais rentável, produtivo e colaborativo para as universidades e para o próprio capital, aquele professor que, quantitativamente, tem publicações em periódicos indexados internacionalmente ou indexados pelos níveis mais elevados existentes no “Qualis” da Capes (processo avaliativo e classificatório nacional dos periódicos científicos); está inserido na pós-graduação e apresenta elevados níveis de atribuições e rendimentos nesta área de atuação (expressiva quantidade de orientandos e publicações de livros e artigos); e alcança, por méritos próprios e individuais, outras fontes de recursos para desenvolvimento do seu trabalho, ao participarem e ganharem editais referentes à bolsa de produtividade em pesquisa ou à financiamento de projetos, laboratórios e equipamentos (BOSI, 2007).

Processo este que, intencionalmente, de forma manipulatória e persuasiva, tem impulsionado os professores da educação superior a aderirem e reproduzirem a lógica da produtividade, especialmente quando os resultados que apresentam, por corresponderem as metas estabelecidas pelo padrão produtivista que foi instituído nas universidades públicas, podem ser recompensados por meio de bolsas, auxílios, acréscimos no salário, gratificações ou outros tipos de bonificações. O que, conseqüentemente, além de gerar um quadro bastante complexo de diversificação e diferenciação da carreira (que envolve salários e acesso as distintas formas de progressão) entre os docentes a partir do nível de produtividade quantitativa que cada um apresenta, favorece o desenvolvimento de um ambiente competitivo entre eles. Ambiente que acaba sendo até mesmo defendido e conformado por parte

[...] de uma elite [de docentes] definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no score da produtividade acadêmica. Aparentemente, esse docente [age assim porque] tende a acreditar que o seu desempenho é excepcional [se comparado com outros docentes], fruto de algum tipo de genialidade que o distingue de seus pares. Em essência, geralmente passa despercebido que sua suposta genialidade é eleita por critérios definidos [nas universidades e nos sistemas de avaliação, em favor dos] interesses do mercado e que, ela mesma, é produto da própria escassez dos recursos que se tornam alvo de disputa (BOSI, 2007, p. 1516).

Bosi (2007) alegou ainda que este ambiente competitivo, em que alguns docentes se beneficiam a partir de critérios avaliativos que lhes favorecem, e onde outros acabam sendo duramente punidos institucionalmente e publicamente em suas carreiras por não atenderem às elevadas metas quantitativas, contribui para que se consolide na educação superior a realização recorrente de processos avaliativos direcionados em medir a

produtividade docente, como também contribui para que tais processos se desenvolvam e avancem ano a ano, expandindo cada vez mais seus critérios de análise, de avaliação e mensuração, o que também repercute para intensificar a competitividade e as cobranças para estimular o espírito empreendedor e competitivo nos próprios docentes. O que colabora de forma efetiva para que os professores se tornem cada vez mais re-fêns de critérios de produtividade, que por sua vez não se esgotam, são permanentemente reconstruídos, readaptados, e que, “[...] ao instituírem novos valores no espaço universitário, ressocializam todas as atividades componentes do trabalho acadêmico, permitindo e legitimando a invasão crescente do tempo do trabalho na vida dos docentes” (CAMPOS et al, 2004 *apud* BOSI, 2007, p. 1517).

Uma das conseqüências naturais deste ambiente competitivo que foi se aprofundando ao longo das últimas décadas, trata-se da expansão e naturalização da ideia de meritocracia, com a finalidade de que os docentes vinculados as IES públicas busquem ultrapassar constantemente os limites de sua produtividade e o limite da produtividade dos outros professores, em busca de recompensas prometidas pelo Estado, funcionando como um mecanismo ideológico e político para acirrar ainda mais as disputas entre trabalhadores de uma mesma classe, justamente para que estes tornem-se cada vez mais individualizados, distantes da sua compreensão enquanto sujeito social e coletivo. Como descreve Freitas (2011, p. 17), neste caso, a meritocracia aparece como um ingrediente importante para o capital, já que, com ela e sua funcionalidade avaliativa, “ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação”, busca-se “estimar metas a serem cumpridas [...] pelos profissionais”, ampliar as formas de controle sobre os professores, reunindo os instrumentos e os resultados necessários “[...] para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional)”.

O foco almejado com a expansão das formas de competição e meritocracia está, conseqüentemente, na garantia de um mecanismo de fragilização das condições objetivas do trabalho e da carreira dos docentes da educação superior, articulado ao avanços do Estado neoliberal, que age em favor da proletarianização técnica e em favor da (des)profissionalização dos professores, com a perspectiva de que estes sejam reconduzidos a assumirem uma postura profissional cada vez mais individualista e especialista, tal como um *expert*, competente, técnico em multitarefas (ensino, gestão, planejamento, pesquisa, orientações, avaliações, etc.), inofensivo politicamente, comprometido com os avanços de sua produtividade, com

suas avaliações, suas recompensas, com o desenvolvimento econômico e com a reafirmação da hegemonia burguesa (MAGALHÃES, 2013; 2014).

Encaminhamento este que, ao mesmo tempo, dialeticamente, avança para promover o movimento concebido como *proletarização ideológica*, que, como veremos adiante, acaba “traduzindo-se na perda de valores e de sentido do próprio trabalho” (RODRIGUES, 2002, p. 82).

### **Proletarização ideológica: o controle sobre os valores e os sentidos dos produtos do trabalho docente**

A partir do que foi compreendido e mencionado por diferentes autores (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; BOSI, 2007; SILVA JÚNIOR; LUCENA; FERREIRA, 2013; MAGALHÃES, 2013; 2014), o processo de proletarização técnica que viemos analisando, que ocorre especificamente em função do acelerado investimento do Estado para precarizar e intensificar o trabalho docente na educação superior, e para manter o controle do capital sobre a produção e sobre os produtos elaborados pelos professores, necessariamente, acabou afetando também os valores e os sentidos que os produtos do trabalho docente carregam.

Trata-se de um mecanismo ideológico, orquestrado pela lógica neoliberal que se instala na educação superior, para promover sobre o professor e sobre os produtos do seu próprio trabalho o processo compreendido como *proletarização ideológica* (RODRIGUES, 2002). O que permite ao capital avançar no movimento de alienação do professor, tanto em relação ao seu próprio trabalho, como também em relação aos produtos resultantes do seu próprio trabalho, justamente para estes produtos sejam direcionados a atender aos anseios do mercado, mostrando-se adequados, ideologicamente e tecnicamente, aos parâmetros produtivistas em vigência, utilizando-os e moldando-os em favor da profissionalização (como prática de treinamento e adiestramento) dos demais profissionais formados na educação superior, como também em favor da valorização comercial do trabalho que os professores da educação superior exercem.

Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 47) entenderam que este processo, que conduz ao aprofundamento do controle do capital sobre os valores e os sentidos que os produtos do trabalho docente carregam, atinge principalmente: *as atividades relacionadas à docência na educação superior* (ao ensino e às atividades pedagógicas) – já que são apropriadas pelo capital para aderir a lógica compreendida pelas autoras como “neoprofissionalização do sistema de educação superior” – e *as atividades relacionadas à pesquisa na educação superior* – uma vez que são apropriadas pelo capital para

serem submetidas a amplos processos de “mercadorização da produção científica”.

No primeiro caso, relacionado ao controle sobre as *atividades relacionadas à docência na educação superior*, Mancebo, Maués e Chaves (2006) explicaram que, nas últimas três décadas, essa ação se desenvolveu para acompanhar o movimento reformista nas universidades, orientada por um viés pragmatistas, destinado a atender à promoção de formações acadêmicas cada vez mais aligeiradas, superficiais, técnicas, imediatistas e à distância. O que, inevitavelmente, exigiu ampliar o permanente controle existente sobre as ações (pedagógicas, didáticas, avaliativas, etc.) promovidas pelos professores, de modo a exigir com que estes obedecessem a lógica racionalizadora estabelecida pelo capital, agindo como sujeitos conformados tecnicamente e burocraticamente, habilitados para atender ao grande acúmulo de funções (aulas; planejamentos; avaliações; preenchimentos de relatórios e planilhas; participação em processos seletivos e editais para solicitação de financiamento para pesquisa, para publicações e para apresentações em eventos científicos; etc.) que passam a compor a organização dos seus próprios trabalhos, valendo-se do uso de respostas e soluções técnicas, práticas e eficientes, altamente rentáveis e produtivas (MAGALHÃES, 2013).

Estas ações, que colaboram para promover o processo de controle sobre os valores e os sentidos que irão sustentar as diferentes atividades que compõem a docência da educação superior, são determinantes para promover o distanciamento do professor do sentido de práxis, uma vez que fragmentam seu trabalho, afastam dele seu significado humano e ontológico, disponibilizando-o ao domínio de interesses externos, subsumindo-o aos parâmetros que lhe exigem, como prioridade, a transmissão de saberes especializados para o desenvolvimento da formação superior técnica e profissional. Ou seja, a docência passa a ser organizada e controla ideologicamente a partir dos fundamentos que dão sustentação à lógica das competências, e, por isso, além de basear-se no ideário pedagógico tradicional, pragmático e conservador (SOUZA; MAGALHÃES, 2018),

[...] tende a perder seu sentido de mediação do conhecimento e do sujeito, convertendo-se em atividade puramente prática: realização de tarefas diversificadas, a serem cumpridas em ritmo acelerado e forçado, [e] avaliada com índices de produtividade. A formação do sujeito, que só pode ser resultante da práxis, descaracteriza-se, reduzindo-se à preparação (treinamento) para o desempenho de atividades “relevantes”, assim definidas pelo mercado de trabalho (QUEIROZ, 2014, p. 71-72).

Isso ocorre, como parte de um projeto maior definido pela classe dominante que controla o Estado brasileiro,



com o objetivo de produzir uma educação superior que ofereça, ao mesmo tempo, o mínimo de formação para os sujeitos, mas o suficiente para que correspondam as necessidades do mercado. Processo este que pode ser concebido como uma “semiformação”, imposta a ser operacionalizada pelos professores da educação superior, e utilizada para “[...] controlar socialmente a perenização da sociedade nos termos presentes”, por meio de “[...] uma educação estritamente conformista e instrumentalizadora de uma inserção social sem autonomia” (MAAR, 2002, p. 71 *apud* LÉDA, 2006, p. 11), orientada pelos valores correspondentes aos interesses econômicos, que se ampliam com os avanços da reestruturação produtiva

Já com relação ao segundo caso, referente ao controle exercido pelo capital sobre as *atividades relacionadas à pesquisana educação superior*, importante destacar que, nas últimas décadas, além terem sido impactadas pelo processo de precarização e intensificação do trabalho – o que passou a exigir dos professores o atendimento às novas demandas burocráticas (preenchimento de relatórios, planilhas, plataformas, etc.) e uma crescente disponibilidade de tempo para dar visibilidade às produções científicas, captar recursos e “levantar fundos, para si ou para a própria instituição” acadêmica –, também foram impactadas ideologicamente, afetando não apenas o como o professor pesquisa, mas também o que ele pesquisa (os valores e os sentidos que são difundidos). “Há um assédio para que se produza conhecimento que se relacione diretamente à produção ou à capacidade das empresas – mediante a inovação tecnológica e por meio do conhecimento técnico-científico que a torna possível – intensificarem a concorrência capitalista em proveito próprio” (MANCERBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 50).

Ainda de acordo com Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 50), esse controle ideológico ocorre, portanto, com a finalidade do mercado utilizar a produção científica elaborada pelo professor na educação superior, para incrementar a produção e a “concorrência intercapitalista”. Por essa razão é que os investimentos financeiros externos, que acabam sendo disponibilizados para o desenvolvimento de pesquisas nas universidades públicas, estão diretamente associados aos interesses hegemônicos, não são neutros ou desinteressados, apresentam “[...] profundas conexões com a competitividade econômica, com a possibilidade da produção de um conhecimento que dê o apoio ao processo de acumulação, ou à garantia da ordem, ao controle social e à legitimação do próprio sistema” (p. 50).

Esta condição a qual a produção científica do professor encontra-se submetida, não só ameaça diretamente a autonomia do trabalho docente e da própria universidade, como também sacrifica sua finalidade ontológica,

sua relação orgânica com o sujeito (professor) que a produz, porque acaba se distanciando da capacidade teleológica que o professor carrega em sua essência humana e social, afastando-o do exercício da sua própria consciência. E isso ocorre porque a pesquisa passa a ser entendida como mercadoria, objeto de troca, suscetível às mais diversas estratégias do mercado para valorizá-la e comercializá-la, em prol de interesses privados, para que sirva “diretamente [à] produção de bens de consumo, sejam de qualquer natureza: industrial, cultural, política”. O que explica o fato da produção do conhecimento nas últimas décadas vir assumindo “[...] um caráter [cada vez mais aligeirado,] pragmático, [e] dissociada do ensino” (QUEIROZ, 2014, p. 72).

A função da ciência produzida pelo professor, neste caso, adequada à lógica que corresponde aos preceitos postos pela epistemologia da prática, não corresponde à sua importância para a produção de esclarecimentos, questionamentos, reflexões e análises críticas sobre questões pertinentes que afetam a dignidade humana, ao contrário, converte-se em peça industrial, em chave instrumental para o desenvolvimento de conhecimentos auxiliares que possam ser utilizados para o acúmulo e a valorização de novas mercadorias, dentre as quais localizam-se os próprios professores e pesquisadores que participam do campo acadêmico.

O que aspirava ser uma atividade [científica] absolutamente livre e realizadora foi submetida, pelo poder, ao mesmo jugo da alienação do trabalho [...] o trabalho do cientista se parcializou e dividiu, transformando o pesquisador no operário de uma construção cujo sentido, em grande medida, muitas vezes lhe escapa. (PARÍS, 2002, p. 220 *apud* RIBEIRO; LÉDA, 2016, p. 103).

Esta é uma tendência que afeta a realidade dos professores inseridos não só nas universidades privadas, onde a mercadorização da educação e da pesquisa é mais explícita, mas também nas universidades públicas, sobretudo se levarmos em consideração a cultura economicista e produtivista que foi sendo progressivamente instalada neste contexto educacional. Fato este que se agravou, por exemplo, com a denominada Lei de Inovação Tecnológica, n. 10.973 de 2004, sancionada no primeiro governo Lula (posteriormente reforçada pela Lei n. 13.243 de 2016, no governo Dilma Rousseff) como já mencionada anteriormente, uma vez que esta passou a ampliar a interferência do mercado na produção científica da educação superior pública, através do recebimento de auxílio financeiros destinados ao desenvolvimento de projetos que beneficiem o desenvolvimento tecnológico e econômico.

Entendemos, portanto, que nessa perspectiva da proletarianização ideológica, em que tanto as atividades ligadas à docência ou à pesquisa tem os seus valores e sentidos determinados pelo mercado, há um

economicismo determinando os valores e o sentido do trabalho do professor. O que acaba sendo o principal fator para gerar o empobrecimento humano do conteúdo deste trabalho, fazendo o professor deixar de se reconhecer na sua própria produção e nos resultados de sua produção, levando-o a perda da sua relação humana e ontológica com o seu próprio trabalho. Este processo, como destacado por Silva Júnior, Lucena e Ferreira (2013) trazem sérios desdobramentos, efeitos graves sobre a subjetividade do professor.

### Algumas considerações sobre os efeitos da proletarianização no professor

Ao finalizar a reflexão que aqui propusemos, destacamos que o desenvolvimento de processos cada vez mais sofisticados de proletarianização técnica e ideológica sobre o trabalho docente na educação superior, necessariamente, conduz ao aprofundamento da alienação docente. Como trabalhador assalariado e submetido às determinações de precarização e intensificação do trabalho impostas pelo mercado e pelo Estado, e tendo a sua produção e seus produtos apropriados pelo capital, o professor, tal como esclarecido por Marx (2010), se estranha em relação ao seu próprio trabalho, em relação às atividades imateriais que foram produzidas e seus significados, mas também, e conseqüentemente, estranha-se de si mesmo e dos demais homens (especialmente professores) inseridos no processo de produção. Estranhamentos estes que acabam sendo determinantes para afetar a subjetividade docente, produzindo, nos dias atuais, desdobramentos que contribuem para alterar a racionalidade do professor, a relação com seu próprio trabalho, e o reconhecimento que ele tem de si mesmo como ser humano e social.

O estranhamento do professor universitário em relação ao seu trabalho e em relação aos produtos do seu trabalho, por exemplo, traz desdobramentos que afetam significativamente a constituição do professor, sua forma de se manifestar na realidade, seus pensamentos, sua subjetividade. Desdobramentos que podem ser compreendidos através do processo de *responsabilização do professor* pelo sucesso ou fracasso da produção

que é desenvolvida na educação superior, como também através do *mal-estar docente* que se adquire na profissão. Ambos estão diretamente associados, e são resultantes da mercadorização do próprio professor, da intensificação do seu trabalho, e da ausência de sua liberdade e autonomia para gerir a própria produção. Haja vista que, como explicado por Marx (2010), no capitalismo, além de passar a produzir para atender necessidades que não foram postas por ele (mas sim, pelo mercado), o docente acaba se restringindo à mera força trabalho, utilizada para valorizar a produção, o capital e as demais forças de trabalho que também se convertem em mercadorias.

Já com relação ao estranhamento que ocorre do professor em relação a si mesmo e em relação aos outros homens, entendemos que os desdobramentos estão relacionados também à dois processos que não se desassocia: a *despolitização do professor*; e sua *desagregação às ações coletivas* (associativas e/ou sindicais). Sendo a despolitização do professor uma consequência resultante das ações políticas do Estado em favor da profissionalização docente, que colaboraram para gerar sua individualização, a perda de sua identificação como ser consciente, humano e ontológico, naturalizando sua condição de mercadoria produtiva e competitiva, que lhe impede de se posicionar de forma autônoma, ética e reflexiva. E a desagregação às ações coletivas, compreende-se ser um fator resultante também da individualização do professor e do seu não reconhecimento enquanto ser social, mas reflete sua dificuldade de reconhecer no outro professor além daquilo que ele mesmo representa na sociedade capitalista (mercadoria), o que gera a perda da reciprocidade, da empatia, da solidariedade e da sua identificação enquanto parte de uma classe social.

Entendemos os desdobramentos mencionados como reais, como consequências que avançam na contemporaneidade, e, por isso, precisam ser compreendidos associados com a totalidade. Investigados com maior profundidade teórica e científica, por parte de novos trabalhos e pesquisas, afim de evidenciar o contexto de crise e exploração ao qual o professor na educação superior encontra-se submetido. ■

### Notas

<sup>1</sup> De acordo com Gomide (2010), os documentos são “[...] fontes primárias para estudos bibliográficos e documentais, refletem o jogo político hegemônico e homogêneo de definição de políticas públicas e legislação para o campo da educação, fundamentando os novos requisitos para conformar, ética e politicamente, o cidadão [...]”.

<sup>2</sup> Além dos documentos “Ensino Superior na América Latina e Caribe: um documento estratégico” (BID, 1996) e “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BM, 1995), que buscamos analisar a seguir. Destacam-se também, como influenciadores para as reformas políticas da educação superior brasileira, o documento do BM “Prioridades y Estratégias para la Educación” (1995); e dois documentos produzidos pela UNESCO, “Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior” (1995) e “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción” (1998).

<sup>3</sup> Léda e Mancebo (2009, p. 55, *grifo das autoras*) destacam que a palavra “pesquisa” sequer apareceu no Decreto n. 6.096 que instituiu o REUNI, e, do mesmo modo, também não apareceu no documento intitulado Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que normatizou e detalhou as propostas apresentadas no referido decreto. A palavra “extensão”, por sua vez, aparece apenas uma única vez nestas “Diretrizes”, quando a discussão se refere às políticas de extensão universitária no Brasil. “Sem meias palavras: a expansão desejada e ‘financiada’ é só para o ensino, seguindo antigas lições do [Banco Mundial], que além de condenarem a predominância das universidades de pesquisa (*humboldtianas*) – uma realidade que nunca existiu no sistema de educação superior brasileiro – propunham as universidades (!!!) de ensino (que se ocupariam do ensino ou da formação neoprofissional), mais adequadas aos países com déficit público crônico”.

<sup>4</sup> *Commodities* é uma palavra de origem inglesa, que faz referência, para fins comerciais, à mercadoria.

<sup>5</sup> Maués e Souza (2016a; 2016b) destacam as diversas medidas que foram tomadas nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), e que foram determinantes para precarizar ainda mais as condições de trabalho do professor da educação superior. Aqui tratamos de citar e descrever de forma breve as medidas que foram analisadas pelas autoras, uma vez que este conteúdo se revela bastante extenso. Entretanto, ele pode ser também verificado e analisado de maneira mais aprofundada a partir dos próprios textos produzidos por elas, apresentados nas referências bibliográficas desta tese.

<sup>6</sup> Maués e Souza (2016a; 2016b) destacam algumas medidas e legislações promulgadas nos governos Lula e Dilma Rousseff, que contribuíram significativamente para o estado de precarização do trabalho dos professores universitários, e que podem ser melhor analisadas e compreendidas nos referidos textos das autoras citados. A título de exemplo, citamos: Reforma da Previdência (Lei n. 10.887/2004) – elevou a idade mínima para a aposentadoria dos professores; Processo de Inovação Tecnológica (Lei n. 10.973/2004) – possibilitou o compartilhamento dos espaços e equipamentos de produção científica públicos, com as empresas e instituições privadas; Portaria Normativa Interministerial (MEC/MP n. 22/2007, alterada pela de nº 224/2007) – alterou a referência a ser seguida por parte das universidades federais no processo de contratação de docentes substitutos; Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e do Magistério do Ensino Básico Federal, Técnico e Tecnológico (Lei n. 12.772/2012) – surgiu como uma demanda de reestruturação da carreira docente, e foi responsável em promover grandes perdas salariais, um efetivo achatamento; Alterações nas remunerações e nas regras de promoção na carreira (Lei n. 13.325/2016) – trouxe como consequência a valorização do regime de 20 horas, como estratégia do Estado para enxugar a folha de pagamento.

<sup>7</sup> Maués e Souza (2016b, p. 75) discutem sobre o conceito de “precarizado” com o apoio em autores como Standing (2014), Braga (2012) e Alves (2013). Entende que cada um destes autores, apesar de apresentarem compreensões específicas e particulares sobre o termo em destaque – “para Standing, o precariado é uma nova classe social”, “para Braga é o proletariado precarizado” e “para Alves trata-se de uma camada social do proletariado tardio –, ambos acabam se aproximando e apresentando concordância no entendimento que trata-se de um fenômeno “[...] decorrente da metamorfose do mundo do trabalho, da reestruturação produtiva que trouxe o desemprego, a flexibilização das leis trabalhistas, a precarização do trabalho”.

<sup>8</sup> Shiroma e Schneider (2013) destacam que um dos principais focos estabelecidos pelo Banco Mundial para a educação de 2010 a 2020 foi a priorização de uma “cultura de monitoramento e avaliação de resultados”. O documento intitulado pelo banco como “*Atingir a educação de classe mundial no Brasil: a próxima agenda*” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012), por exemplo, tratou de expor como proposta a necessidade de remodelar a formação docente por meio de processos avaliativos a serem aplicados desde o início da carreira.

## Referências bibliográficas

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Precarização do Trabalho** – Ensaios de sociologia do trabalho. São Paulo: Editora Práxis, 2013.

BID – BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Ensino superior na América Latina e no Caribe**: um documento estratégico. Divisão de programas sociais. 1996.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación**. Washington: World Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL/BIRD. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington. 1995.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 1. Texto retificado em 16 de março de 2005, no Diário Oficial da União, Seção 1, p.1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.973.htm)>. Acesso em: 8 mar. 2016.

- \_\_\_\_\_. **Lei n. 13.243 de 11 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei no 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei no 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei no 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei no 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei no 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional no 85, de 26 de fevereiro de 2015. Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- BRUNS, Barbara; EVANS, David Evans; LUQUE, Javier. **Atingir a educação de classe mundial no Brasil: a próxima agenda.** 2012.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalidade docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. **Contra a Universidade Operacional: a greve de 2014 (8 de agosto de 2014).** São Paulo: Adusp, 2014. Disponível em: [http://www.adusp.org.br/files/database/2014\\_tex\\_chau.pdf](http://www.adusp.org.br/files/database/2014_tex_chau.pdf). Acesso em: 05 maio. 2017.
- DIAS SOBRINHO, José Dias; DIAS, Rafael de Brito. Acreditação da educação superior e C&T: política e ideologia. **Revista de avaliação da Educação Superior.** v. 11. n. 4. 2006.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reformas do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002.
- \_\_\_\_\_. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 27, p. 53-65, 2011.
- FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira. As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades. *In:* OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 39-62.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. **Anais do III Seminário de Educação Brasileira,** Cedes-Unicamp, Campinas – SP. 2011.
- GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco Para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa,** n. 11, 7, 2010.
- LÉDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd.** 2006.
- \_\_\_\_\_; MANCENO, Deise. REUNI: Heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade,** v. 34, p. 49-64, 2009.
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **Psicologia: ensino e formação.** n. 4. v. 1. 2013.
- \_\_\_\_\_. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. *In:* SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e Práxis II: Formação, profissionalização, práticas pedagógicas.** Goiânia, Kelps, 2014.
- MANCENO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação,** p. 73-91, 2010.
- MANCENO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista.** n. 28, p.37-53, 2006, Curitiba: Editora UFPR.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges. A precarização do trabalho do docente da educação superior. **Anais do XI Seminário Internacional de laRed Estrado: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente entiempos de estandarización.** 2016a.
- \_\_\_\_\_. Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto,** Brasília, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016b.
- 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.
- QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

- RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LÉDA, Denise Bessa. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.32. n. 04. p. 97-117. 2016.
- RODRIGUES, Maria de Lourdes. **Sociologia das profissões**. 2. ed. Oeiras/Portugal: Celta, 2002.
- SGUISSARDI, Valdemar. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas?. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Universidade brasileira no século XXI: Desafios do presente**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2009, v. 1, p. 15-54.
- SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina Schneider. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 89-107, jan./abr. 2013.
- SILVA, Luciana Leandro da. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 113-126, jan./mar. 2017.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; LUCENA, Carlos; FERREIRA, Luciana Rodrigues. Mundialização e o trabalho do ser social professor pesquisador. **Revista Educação (UFMS)** – Santa Maria. v. 38. n. 3. p. 483-494. set/dez. 2013.
- SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro Cerqueira de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Reflexões sobre confluências e contradições do campo epistemológico da pesquisa acadêmica sobre professores e o plano nacional de educação (2014-2024). **Revista Formação Docente**, v. 8, p. 22-39, 2016.
- \_\_\_\_\_. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **Revista de Educação Pública**, v. 27, p. 17-17, 2018.
- STANDING. Guy. O precariado e a luta de classes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 103, p. 9-24, 2014.
- UNESCO. **Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior**. París: UNESCO, 1995.
- \_\_\_\_\_. **La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción**. París: UNESCO, 1998.