



TRABALHO DOCENTE E DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Kátia Lima

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Deise Mancebo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Carla Vaz dos Santos Ribeiro

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Denise Bessa Leda

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Larissa Dahmer Pereira

Universidade Federal Fluminense, Brasil

RESUMO

A Mesa Coordenada é composta por pesquisadores da UFF, UERJ e UFMA vinculados ao Grupo de Pesquisa Trabalho Docente na Educação Superior e reunidos em torno de projetos integrados de pesquisa (Rede Universitas/Br). Especificamente, o Grupo de Pesquisa Trabalho Docente na Educação Superior tem por objetivos a coleta de dados, avaliação e análise da situação do trabalho docente no Brasil, no atual contexto de expansão deste nível de ensino. Os trabalhos a serem apresentados na Mesa Coordenada têm como objetivo principal analisar os impasses e desafios para a educação superior brasileira no que se refere a cinco eixos centrais: (i) O trabalho do técnico-administrativo em instituições federais de ensino superior: análise do cotidiano e implicações na saúde; (ii) Trabalho docente: políticas e subjetividade; (iii) Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas; (iv) A intensificação do trabalho docente nas universidades federais, no contexto de implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI (Decreto 6096/07) e (v) Trabalho docente em cursos de Serviço Social na modalidade de educação à distância.



EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: o Programa REUNI

Kátia Lima¹

RESUMO

O texto analisa a intensificação do trabalho docente nas universidades federais no contexto de implantação do REUNI partindo de dois eixos: primeiro que essa intensificação está inscrita nas alterações no mundo do trabalho. O segundo eixo analítico trata das alterações na educação superior no período 2003/2010, especialmente, da expansão do acesso operada pelo REUNI. Ao final, o texto problematiza o processo de certificação em larga escala e de intensificação do trabalho que incide na autonomia intelectual do docente em sua tarefa de produção e socialização do conhecimento crítico e criativo

Palavras-chave: Educação Superior, Universidades Federais, Trabalho Docente e REUNI.

ABSTRACT

The text examines the intensification of teaching work in federal universities in the context of REUNI extends two axes: firstly that this intensification is inscribed on the changes in the world of work. The second axis of contents comes from changes in higher education in the period 2003-2010, especially the expansion of access powered by REUNI. In the end, the text examines the certification process and the intensifying of teaching work that focuses on teaching intellectual autonomy in its task of production and socialization critical and creative knowledge.

Keywords: Higher education, Federal universities, Teaching work and REUNI.

¹ Doutora. Universidade Federal Fluminense (UFF) katiaslima@globocom



1-INTRODUÇÃO

Apresentamos os resultados parciais da pesquisa que desenvolvemos sobre as reformulações na política de educação superior brasileira em tempos de neoliberalismo, abordando, especificamente, a intensificação do trabalho docente nas universidades federais. Nessa análise partimos de dois eixos: primeiro que esta intensificação está inscrita nas alterações em curso no mundo do trabalho ancorada na mundialização do capital (CHESNAIS, 1996). Não se trata apenas de uma *intensificação do trabalho docente*, mas da *intensificação do trabalho* para o conjunto da classe trabalhadora. Uma análise que deve partir de uma concepção ampliada do

trabalho e da classe trabalhadora, como a totalidade de trabalhadores que vivem da venda da sua força de trabalho, desprovidos dos meios de produção (ANTUNES e ALVES, 2004).

O segundo eixo analítico trata das alterações na política de educação superior no contexto de implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI (Decreto 6096/07). Consideramos que a análise da intensificação do trabalho docente deve, portanto, tratar destas determinações mais amplas que a constituem e configuram e, simultaneamente, das particularidades desse processo nas universidades federais brasileiras.

2 - ALTERAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E NA CLASSE TRABALHADORA

Os estudos e pesquisas sobre as alterações no mundo do trabalho e na classe trabalhadora partem da concepção de que a reestruturação produtiva na era da acumulação flexível constitui uma das respostas da burguesia internacional a crise de acumulação do capital aprofundada nos anos de 1970, alterando as relações e o processo de trabalho, bem como, reconfigurando a classe trabalhadora nos marcos da sua fragmentação, heterogeneidade e complexificação (HARVEY, 1992; ANTUNES, 1995 e 1999 e ANTUNES e ALVES, 2004).

A crise de acumulação do capital é analisada como elemento constitutivo do capitalismo, sendo enfrentada pela burguesia internacional através (i) da destruição de



parte dos meios de produção, (ii) da busca de novas áreas de exploração lucrativa e (iii) do aumento da exploração sobre o trabalho.

Em tempos de neoliberalismo este processo ganha nova racionalidade, incidindo na conformação da classe trabalhadora; configurando uma violenta ação destrutiva contra a força humana de trabalho; ampliando a alienação/estranhamento em relação ao trabalho; esgarçando as relações de trabalho no sentido de construção de ações políticas de enfrentamento e resistência a esta intensificação e, por fim, gerando o adoecimento do trabalhador.

É neste sentido, portanto, que devemos conceber o significado da intensificação do trabalho docente: o resultado da ação destrutiva do capital no contexto da sua mundialização e suas particularidades em um país capitalista dependente, como o Brasil (LIMA, 2011). Esta análise deve considerar, inclusive, que em momentos de crise estrutural essas ações destrutivas serão acentuadas, necessitando do Estado burguês para garantir o movimento do capital na busca pela lucratividade, pela difusão de sua concepção de mundo e pelo aumento da exploração do trabalho.

3 - INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REFORMA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O papel do Estado burguês neste contexto de intensificação do trabalho é fundamental. Não se trata da *diminuição* das funções do Estado em tempos de neoliberalismo, mas da *redefinição* de suas funções no sentido de criar um arcabouço jurídico que garanta tanto a movimentação do capital por novas áreas lucrativas, como a intensificação do trabalho. É neste quadro político que está inscrita a reformulação na política de educação superior, particularmente no período 2003/2010. Desde 2003, o governo federal implementou um conjunto de Medidas Provisórias, Leis e Decretos indicando que esta reformulação foi, de fato, uma prioridade em sua pauta de ação política, como demonstra a tabela abaixo.



Tabela 1 - Principais ações do governo Lula da Silva na política de educação superior

Arcabouço jurídico	Conteúdo
GT Interministerial em 20 de outubro de 2003	O GT elaborou o documento <i>Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira</i>
Medida Provisória 147/03	Institui o <i>Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior - SINAPES</i>
Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior em 06 de fevereiro de 2004	Elaborou o documento <i>Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior</i>
Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004	Institui o <i>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES</i>
<i>Decreto Presidencial 5.205</i> de 14 de setembro de 2004	Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado
Medida Provisória n. 213 de 10 de setembro de 2004	Institui do <i>Programa Universidade para Todos – ProUni</i>
<i>Projeto de Lei 3627/2004</i>	Trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior
<i>Lei de Inovação Tecnológica - 10.973/04</i>	Trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas
<i>Lei de Parceria Público-Privada Nº 11.079</i> de 30 de dezembro de 2004	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Lei nº 11.096/2005	Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni) — que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior
<i>Projeto de Lei 7.200/06</i> (apensado ao PL nº 4.212/04 e PL nº 4.221/04).	Tratam da Reforma da Educação Superior
<i>Universidade Aberta do Brasil-</i> (Decretos 5.800/06 e 5622/05)	Legislação que trata da regulamentação do EAD e da criação da UAB – consórcio de instituições para oferta de cursos a distância.
Decreto 6095/07	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
Decreto Presidencial 6069/07 e a divulgação das Portarias Interministeriais 22 e 224/07 (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG e Ministério da Educação/MEC)	Decreto de criação do <i>Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI</i> e portarias que tratam da criação de um <i>Banco de Professor-Equivalente</i> , inscritos no Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE divulgado em 2007.
“Pacote da autonomia” em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/10 e pelos Decretos 7232, 7233 e 7234/10.	Esse “pacote” amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa



	<p>prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva/DE; não resolve a falta de técnico-administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior/IFES; cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, sem deixar claro de onde sairão os recursos financeiros para realização do Programa</p>
<p>Medida Provisória 520 de 31 de dezembro de 2010</p>	<p>Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada ao MEC (Ministério da Educação), a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários.</p>

Fonte: a autora, com base nos documentos citados.

Uma importante referência do processo de intensificação do trabalho docente nas universidades federais é o Programa REUNI apresentado através de Decreto presidencial (6096/07), com os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e aumentar o número de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas).

Para cada universidade federal que aderisse a este “termo de pactuação de metas”, ou seja, um contrato de gestão com o MEC, o governo *prometia* um acréscimo de recursos limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal. Entretanto, uma análise cuidadosa do parágrafo terceiro do artigo 3º. e do artigo 7º do Decreto de criação do REUNI deixava claro em que termos ocorreria esta “expansão”, pois “o atendimento aos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC” e “as despesas decorrentes deste processo devem estar circunscritas às dotações orçamentárias consignadas anualmente ao MEC” (BRASIL/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2007, p.1).



A lógica imposta pelo REUNI - sua centralidade no ensino de graduação – constitui uma das faces da intensificação do trabalho docente na atualidade, da certificação em larga escala e da quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O docente contratado pelos concursos cujas vagas estão inscritas no Banco de Professor Equivalente (BRASIL/MEC/MPOG, 2007) que opera o REUNI nas universidades federais, encontra-se pressionado a assumir várias turmas de graduação e turmas com número excessivo de alunos (LIMA, 2008).

O aumento do número de alunos em cada sala da graduação, somado ao aumento do número de cursos de graduação e da relação professor/aluno na graduação está configurando o *professor do ensino terciário*, conforme expressão do Banco Mundial/BM. Através deste importante deslocamento da concepção de *educação superior* para *educação terciária* o BM reivindica o aprofundamento da diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos. Este deslocamento evidencia que a diversificação, eixo norteador das políticas do Banco ao longo da década de 1990, ganha nova racionalidade, na medida em que qualquer curso *pós-médio* (público e/ou privado), de curta ou longa duração, é considerado de nível “terciário”, seja através da emissão de diplomas, certificados ou atestados de aproveitamento.

En los pasados dos decenios, muchos países han experimentado una extraordinaria diversificación en sus sectores de educación terciaria. La aparición de diversas instituciones nuevas paralelas a las universidades tradicionales -institutos técnicos para estudios de corta duración, community colleges, politécnicos, centros de educación terciaria popular con programas bienales, centros de enseñanza a distancia y universidades abiertas- ha creado nuevas oportunidades para satisfacer la demanda social creciente (BM, 2002, p. 69).

Nos marcos do *alargamento* da política de diversificação das IES e dos cursos e das fontes de financiamento da educação superior operada pela concepção de *educação terciária* defendida e difundida pelo Banco Mundial é que está sendo implementada, no Brasil uma intensa reformulação da educação superior que tem como uma das suas principais ações o REUNI.

Apesar das análises críticas e ações políticas do movimento sindical e do movimento estudantil², o REUNI foi saudado pela Associação Nacional dos Dirigentes das

² No período de divulgação do Decreto Presidencial 6069/07 foi organizada uma intensa luta nacional contra o REUNI. Para conhecer algumas das análises críticas e ações políticas realizadas pelo movimento sindical e pelo movimento estudantil, acessar: [HTTP://www.andes.org.br](http://www.andes.org.br);



Instituições Federais de Ensino Superior/ANDIFES como uma das mais relevantes iniciativas da política de expansão do MEC.

Uma importante referência deste compartilhamento de concepções e ações pode ser encontrada no *Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão – REUNI* – elaborado e divulgado pela ANDIFES em 2010, apresentando dados sobre a expansão das vagas discentes nas universidades federais.

O documento tem como eixo central o crescimento da oferta de vagas nos cursos de graduação, especialmente nos cursos de licenciatura e cursos noturnos, apresentando as informações referentes ao número de vagas ofertadas na graduação presencial de cada universidade federal por região. A expansão da educação superior está sendo realizada, conforme o *Relatório*, através do aumento do número de vagas discentes nos cursos de graduação já existentes; do aumento do número de novos cursos e das ações que objetivam diminuir as taxas de evasão e as vagas ociosas (ANDIFES, 2010).

A referência para apresentação dos dados sobre a ampliação da oferta de vagas discentes na graduação é o ano de 2006 (ano do Programa *Expansão para o Interior* do Governo Federal). Em 2006 eram ofertadas 122.003 vagas nos cursos de graduação presencial das universidades federais. Em 2010 foram ofertadas 199.282, demonstrando que houve um aumento de 77.279 vagas, correspondendo a 63% no período de 2006 a 2010 (ANDIFES, 2010, p.10).

A tabela 03 do referido documento intitulada *Trinta cursos com maior número de vagas ofertadas nos processos seletivos das IFES para 2010* apresenta os dados da evolução de vagas no período 2006/2010. Uma análise detalhada da tabela revela que os cursos com maior número de vagas no período 2006/2010 são os seguintes: 1º. Tecnólogo com 756,08%; 2º. Serviço Social com 116,19%; 3º. Ciências da Computação com 106,66% e 4º. Nutrição com 102,34%. O curso com menor oferta de vagas no período acima indicado é o curso de Medicina com 19,07% (ANDIFES, 2010, p.13).

<http://www.ocupacaouff.blogspot.com/>; <http://ufrjocupada.blogspot.com/>; <http://ocupacaodaufc.blogspot.com/>;
<http://ocupacaorural.blogspot.com/>; <http://forareuniunirio.zip.net/>; <http://ocupaufpe.blogspot.com/>;
<http://forareuni.wordpress.com/>; <http://ocupacaoufba.blogspot.com/>; <http://ocupacaoufsc.livejournal.com/>.
Acesso em 04 de maio de 2011.



A explosão do número de vagas discentes nas universidades federais sem a necessária ampliação das vagas docentes (uma ampliação que *corresponda efetivamente* a expansão e a reestruturação em curso) é um dado alarmante que caracteriza a intensificação do trabalho docente e a certificação em larga escala em processo no Brasil nos anos de 1990 e na primeira década do novo século (LIMA, 2007). Cabe destacar, inclusive, que o documento analisado não apresenta qualquer informação sobre as vagas docentes.

Fica evidente, entretanto, que o número de vagas docentes não corresponde ao necessário para a expansão e reestruturação operada pelo REUNI, como denunciam o movimento estudantil e sindical desde 2007. A própria ANDIFES em 02 de Janeiro de 2011 envia o Ofício 050 para o MEC indicando a necessidade de “(...) institucionalização de um modelo de financiamento e de alocação de recursos para as universidades federais que responda à expansão ocorrida nos últimos anos (...)” e solicita a revisão do REUNI diante da “necessidade premente de rever projetos pactuados entre as universidades federais e o Ministério da Educação (...)” (ANDIFES, 2011, p.01 e 02).

4 - CONCLUSÕES

Estes estudos apresentam como desafio a análise do novo padrão de gestão do trabalho e do Estado no contexto da mundialização do capital e a avassaladora intensificação do trabalho que resulta desse novo padrão, particularmente em um país capitalista dependente como o Brasil. Neste quadro analítico é que devemos inscrever as novas faces da intensificação do trabalho docente conduzida no Brasil (de Cardoso a Lula da Silva) nos marcos da reforma neoliberal do Estado e da educação superior operada, especialmente, pelo REUNI. Uma intensificação do trabalho que, associada a certificação em larga escala, incide na autonomia intelectual do docente em sua tarefa de produção e socialização do conhecimento crítico e criativo, fragilizando a contribuição deste trabalhador para a superação da histórica heteronomia cultural que atravessa e constitui a história da educação superior no Brasil.



REFERÊNCIAS

ANDIFES. Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão – REUNI. Documento. Janeiro de 2010.

_____. Ofício 050/2011 de 02 de Fevereiro de 2011. Disponível em <http://www.noticias.uff.br/noticias/2011/02/oficio-andifes.pdf> Acesso em 07 de maio de 2011.

ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Ed. Boitempo, São Paulo, 1999.

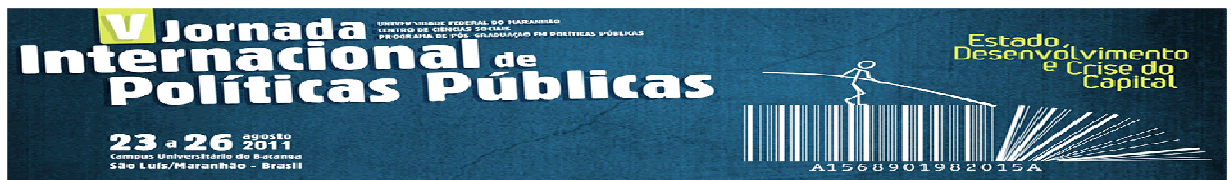
ANTUNES, R. ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. 2004. Disponível em <http://www.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/122/As%20muta%C3%A7%C3%B5es%20no%20mundo%20do%20trabalho%20na%20era%20da%20mundializa%C3%A7%C3%A3o%20do%20capital.pdf?sequence=1> Acesso em 07 de julho de 2010.

BANCO MUNDIAL. Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para La Educación Terciaria. 2002. Disponível em <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/CKS-spanish.pdf> Acesso em 07 de julho de 2010.

BRASIL/Presidência da República. Decreto 6096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em 22 de agosto de 2007.

BRASIL/MEC/MPOG. Portaria Interministerial 22 de 30 de abril de 2007 que constitui um banco de professores equivalentes em cada universidade federal. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/professor_equivalente.pdf Acesso em 07 de julho de 2010.

CHESSAIS, F. A mundialização do capital. SP: Xamã, 1996.

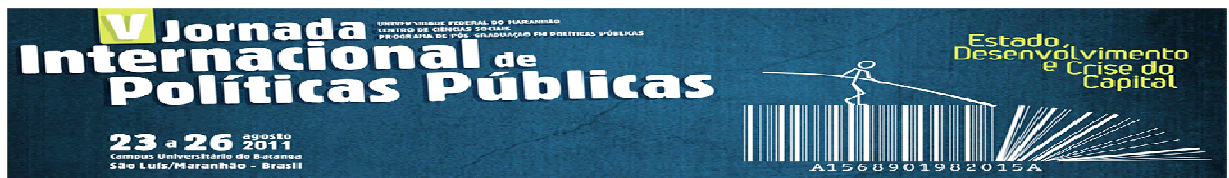


HARVEY, D. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre a modernidade, São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

LIMA, Kátia. Contra-reforma da educação superior em FHC e Lula. SP: Xamã, 2007.

_____. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. 2008. Disponível em <http://www.andes.org.br/2009/arquivos/universidadesociedade.pdf> Acesso em 07 de julho de 2010.

_____. As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil. In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo/EBEM, 2011, Florianópolis. Anais do V EBEM (CD ROM). Florianópolis/UFSC/PPGE, 2011. V. 01.



TRABALHO DOCENTE, POLÍTICAS E SUBJETIVIDADE: a pós-graduação em foco

Deise Mancebo³

RESUMO

O texto visa analisar uma das facetas do trabalho docente: sua atuação na pós-graduação. Apresenta breve caracterização do trabalho docente no país, discute as políticas de pós-graduação já implementadas, as induções propostas e a avaliação/financiamento desse nível de ensino. Ao final, analisa criticamente a produtividade e o empreendedorismo acadêmicos e seus impactos no ato de investigar e nos atores envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente; Pós-graduação; Produtivismo; Empreendedorismo; Plano Nacional de Pós-graduação

ABSTRACT

The text aims to analyze an activity assigned to a professor of higher education: his work in post-graduate. Presents a brief characterization of teachers' work, discusses the politics of post-graduate already implemented in the country, the proposed inductions and evaluation/funding of this educational level. In the end, it analyzes the academic productivity and its impacts on the act of investigating and in the involved actors.

KEY-WORDS: Teaching; Postgraduate; Productivism; Entrepreneurship.

1 - INTRODUÇÃO⁴

O mundo produtivo passa por profundas mudanças, uma processualidade gestada com a reestruturação produtiva do capital, desencadeada nos países centrais desde meados dos anos 1970 e, no Brasil, desde a segunda metade dos anos 1980 e, de modo mais intenso e organizado, a partir da década dos 1990.

³Doutora. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) deise.mancebo@gmail.com

⁴ Algumas análises apresentadas neste texto foram retiradas de artigo de minha autoria "Trabalho docente e produção de conhecimento", ainda em processo de avaliação na Revista Psicologia e Sociedade e do texto "Trabalho docente na pós-graduação", aceito para publicação na Revista Universidade e Sociedade, n. 48.



Trata-se de uma engenharia produtiva que, dentre outros aspectos, fez expandir e proliferar, mais agressivamente, os modos de ser do trabalho morto, particularmente o universo maquínico informacional-digital, que carrega, em contrapartida, mudanças profundas e mais complexas para o trabalho vivo: os espaços produtivos tendem a se deprimir, mesmo que se ampliem em determinados setores, o trabalho passa a assumir formas mais intensamente heterônomas, a despeito de certos nichos possibilitarem margens ampliadas de autonomia, as possibilidades de desconstrução dos direitos sociais do trabalho alargam-se, aumentam e generalizam-se novas formas de precarização.

Os termos flexibilidade, mobilidade e agilidade são a tônica de experiências diversas, que apresentam como pano de fundo o fim do horário regular de trabalho, o uso crescente do trabalhador em tempo parcial, temporário ou subcontratado, e uma requisição contínua de novos atributos aos envolvidos, arranjos que têm carreado efeitos agregados decisivamente negativos do ponto de vista da população trabalhadora como um todo. (MANCEBO, 2009, p.206).

Deve-se destacar, ainda, que no atual contexto, assiste-se a formas de alienação e estranhamento mais sutis, mas nem por isso menos eficazes quando se trata da desconstrução dos direitos, construídos ao longo de extensa luta da classe trabalhadora em seus embates contra seus empregadores, o que inclui os professores brasileiros.

Os docentes são uma entre as grandes categorias profissionais da atualidade. No Brasil tínhamos, por ocasião do último Censo, cujos dados se referem a 2009, aproximadamente 340 mil funções docentes, com atuação na educação superior (BRASIL; INEP, 2010).

Esse universo é bastante diversificado em todos os sentidos, mas há consenso, no campo marxista, quanto à consideração da natureza imaterial desse trabalho, o que significa admitirmos um especial empenho do afeto e do intelecto desse trabalhador em seus diversos campos de atuação.

É também consensual, no campo dos estudos críticos, que num contexto internacional marcado pela mundialização econômica e pelas políticas neoliberais, o lócus do trabalho do docente de ensino superior é marcado por dois movimentos interligados,



que apontam para sua privatização. Primeiramente, verifica-se mundialmente o crescimento desmedido e praticamente sem controle da oferta privada desse tipo de ensino. No Brasil, o percentual de matrículas na rede privada não para de crescer, alcançando em 2009, data do último Censo, o patamar de 74% aproximadamente. Por outro lado, na rede pública, ocorre insuficiência de financiamentos, instando muitos docentes a participarem do processo de captação de recursos, a gerarem contratos com empresas privadas, promoverem o financiamento privado de instalações e investigações finalisticamente orientadas.

Tudo isso junto representa uma ameaça cultural de primeira ordem para toda a investigação científica básica, e de maneira geral, para toda a cultura superior, composta de coisas que não servem e nem devem servir à comercialização imediata.

2 – TRABALHO DOCENTE E POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Entendo que a compreensão de toda essa dinâmica de privatização da educação superior no Brasil deve ser analisada segundo dois grandes eixos, ambos no contexto da chamada acumulação flexível. O primeiro eixo, apresentado no item anterior, relaciona-se às mudanças contemporâneas ocorridas na produção e valorização do capital, a reestruturação produtiva, que teve seu início sistematizado, no Brasil, já na década de 1980. O segundo eixo consiste na reforma do aparelho de Estado brasileiro, posta em movimento em 1995, pelo então ministro Bresser Pereira e em curso até os dias atuais. A reforma do Estado produziu a matriz política, teórica e ideológica para a reforma das demais instituições, o que inclui a educação brasileira. No caso da universidade, a expressão da reforma gerencialista do Estado tendeu (e tende) a transfigurar a universidade pública em uma agência heterônima, executiva de políticas públicas de competência do Estado. Obviamente que tal processo impôs novas exigências para a produção de ciência e tecnologia, além de haver remetido a formação de nível superior a uma qualificação pragmaticamente voltada a uma profissionalização aligeirada, o que não esgota, nem minimamente, o papel que esta instituição deve exercer de crítica ao estabelecido. Além disso, as mudanças ocorridas nesse processo têm intensificado o trabalho do professor e acentuado o processo de precarização das relações de trabalho.



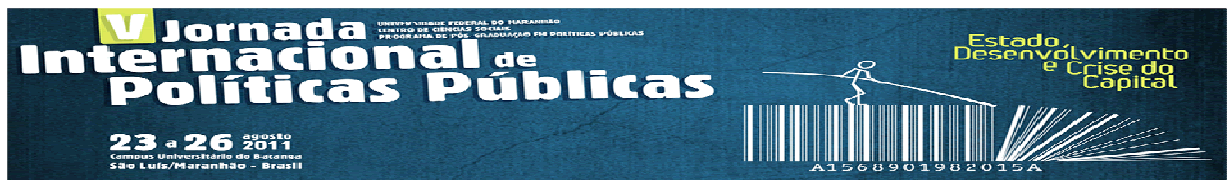
E o que faz o professor? Do ponto de vista jurídico, o artigo 207 na Carta Constitucional de 1988, relaciona os princípios de autonomia e de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em seguimento, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, em consonância com as orientações de organismos externos, aprofundou a implantação de um modelo de educação superior regulamentado pelos interesses e demandas do mercado, onde proliferam as instituições de ensino superior que podem prescindir da pesquisa e da extensão, valendo-se apenas do ensino.

Todavia, no cotidiano, faz-se muito mais! Seguindo tendência predominante no mundo do trabalho, sob a acumulação flexível, o trabalho docente, além de precarizado, também foi flexibilizado e intensificado, mediante o aprofundamento de uma nova sociabilidade produtiva que alcança o limite extremo da autoexploração. Digno de referência é que, no contexto do trabalho imaterial, o docente é submetido a novos parâmetros para a exploração de sua força de trabalho, precisamente a partir de sua subjetividade criativa e participativa no processo de produção.

Tomando por base os direcionamentos acima, esse texto visa aprofundar precisamente o trabalho docente na pós-graduação, perguntando: como anda a produção do conhecimento? Em que condições vêm-se desenvolvendo? Que “resultados” tem alcançado?

3 - TRABALHO DOCENTE E PRODUTIVIDADE ACADÊMICA

Deve-se assinalar, preliminarmente, que – num contexto de mundialização da economia, com grandes empresas organizando-se sob um novo paradigma que, dentre outros aspectos, assenta-se sobre bases produtivas, sempre renováveis pela introdução de novas tecnologias –, a produção de ciência, tecnologia e inovações tecnológicas vem sendo apontada como imprescindível para potencializar a ampliação da riqueza (desigualmente distribuída), a partir da base industrial consolidada pela estrutura produtiva existente. As universidades ocupam, portanto, um papel destacado no processo de produção de conhecimento-mercadoria, aquele que, tornando-se tecnologia e inovação tecnológica, agrega maior valor aos produtos consumidos no mercado interno ou para exportação.



No Brasil, o lugar precípua de produção de conhecimento e da decorrente centralidade da pesquisa é a pós-graduação, cuja história merece ser revisitada, mesmo que brevemente.

As políticas públicas de ciência e tecnologia começaram a se estruturar como tal, no Brasil, na década de 50 do século XX. Os Programas de Pós-graduação “foram desde seu início, e continuam a ser criados, principalmente nas universidades públicas, sobretudo através das pró-reitorias de ensino e pesquisa, transmitindo-se assim verticalmente como ‘correias de transmissão’ do poder central do Estado para as instituições acadêmicas”. (LUZ, 2005, p.45). Portanto, as políticas de Estado e instituições exercem seus efeitos diretamente sobre o sistema de pós-graduação, sobre sujeitos individuais ou atores institucionais no campo da produção do conhecimento científico e tecnológico.

Como se sabe, um curso de pós-graduação no Brasil, para ter validade nacional, deve ser recomendado, posteriormente, ser avaliado anualmente e receberá uma pontuação a cada triênio, o que cria um sistema de controle e regulação de cada um dos cursos e do espaço social que integram. Por outra parte, a mesma agência que avalia – a CAPES –, decide sobre a indução (onde deseja que o crescimento do sistema ocorra) e seu financiamento.

Sobre a indução, em termos gerais, pode dizer-se que, em princípio, o sistema de pós-graduação brasileiro buscou capacitar os docentes da educação superior. A partir de 1982, a principal preocupação passou a ser o rendimento, a qualidade e, em consequência, sofisticou-se a avaliação do sistema. Em um terceiro momento, depois do III Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), de 1986, a pós-graduação no país foi redirecionada para o desenvolvimento da investigação nas universidades.

Mais recentemente, desde o V PNPG (2005-2010) percebe-se “nova” indução que “sugere” e valoriza vínculos mais orgânicos da produção da pós-graduação com as necessidades das grandes e médias empresas, do setor industrial brasileiro e internacional. Na realidade, essa ênfase não é nova na universidade brasileira, podendo ser localizada como “sugestão”, pelo menos, desde os anos de 1960. Todavia, essa indução aparece no documento do V PNPG com maior objetividade e detalhamento e é de se supor que essa ênfase será retomada com maior diretividade no VI PNPG, ainda em construção.



O que se pretende pôr em relevo neste texto é uma reflexão mais detida sobre a inflexão ocorrida a partir de 1986, que fez da produção do conhecimento o ponto central a ser exigido dos Programas.

Preliminarmente, deve-se assinalar que, a despeito de duras críticas que surgiram em algumas áreas, as diversas diretrizes governamentais, que se sucederam ao longo dos anos, foram plenamente assimiladas pelos Programas de Pós-graduação. Mais do que isso, na maioria dos casos, a indução acabou por se constituir numa verdadeira cultura institucional, marcada pelo produtivismo e empreendedorismo. Parte substancial das mudanças que se sucederam foi garantida, a ferro e fogo, pelo modelo CAPES de indução/avaliação/financiamento, com rigores bastante refinados (especialmente após 1996-1997), contando com a participação dos pares na sua gestão.

Outro aspecto que merece destaque é que os recursos para a investigação não são suficientes para toda a demanda dos pesquisadores brasileiros, tornando quase que inevitável um aumento considerável na competição por eles. Considerando que a exigência para o acesso aos financiamentos depende da demonstração da produtividade dos grupos de pesquisa (e dos Programas de Pós-graduação), especialmente em termos da publicação acadêmica nos veículos de melhor reputação em seus respectivos campos, "a competição se estende à luta encarniçada entre os artigos que buscam ocupar espaços editoriais - a saída desejada para os resultados das investigações, senão também a necessidade de manter as esferas de influência e prestígio" (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p. 3042).

3.1 – Produtividade, produtivismo e efeitos no ato de produzir

Pode-se definir a categoria produtividade como:

[...] o *quantum* de produção intelectual, sobretudo bibliográfica, desenvolvida num espaço de tempo específico, crescente de acordo com a qualificação acadêmica ("titulação") do professor/pesquisador. Esse *quantum* básico é necessário para conservar os pesquisadores na sua posição estatutária em seu campo científico [BOURDIEU, 1998]. O *quantum* de produção é estipulado atualmente, em quase todos os campos disciplinares, em termos de *papers* editados em periódicos de circulação nacional ou internacional, cuja qualidade de divulgação (base *Qualis*) é estabelecida por cada área de conhecimento. (LUZ, 2005, p.43)

O produtivismo foi o resultado inevitável desse quadro, o que tem gerado



efeitos perturbadores na atividade científica, especialmente com a crescente sofisticação dos instrumentos de avaliação.

A pressão para produzir é tão forte que, em muitas situações, o professor-investigador não tem tempo nem motivação para ensinar, estando mais interessado em sua carreira de investigação que, como se tem exposto, é norteada pela publicação de artigos em revistas de sua área, às apresentações em eventos científicos nacionais e internacionais bem pontuados, assim como à participação em pós-doutorados no país ou no exterior.

Com a enorme ampliação do número de revistas e artigos, é inevitável conviver com a sensação de haver algo de irracional e até antiético diante desta panóplia de textos. Eles se sucedem em grandes quantidades e em ritmo acelerado, mas nesta proliferação ocorre uma perspectiva duvidosa quanto à avaliação da respectiva fertilidade nos processos de construção do conhecimento. (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p. 3041).

De fato, as perdas são altas e tendem a ferir o coração mesmo (núcleo duro) ou a fonte seminal de todo o sistema de produção do conhecimento. Por exemplo, investigações extensas, que não produzem resultados imediatos, não são recomendáveis. Os *papers* convertem-se em um fim em si mesmos, deixando em segundo plano ou fazendo com que muitos esqueçam que são simplesmente meios para publicar o que se descobre, inovações ou avanços no conhecimento. Um mesmo conteúdo pode aparecer em vários artigos, após receber pequenas mudanças cosméticas. A autocitação pode constituir-se no chamado “autoplágio”. Há, ainda, um crescente aumento de autores por artigo, significando mais do que o suposto aumento dos integrantes dos grupos de pesquisa, a possível prática de “escambo autoral” (meu nome no teu artigo, teu nome no meu artigo). (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p. 3042).

Em adendo, o ritmo, a intensidade, os valores competitivos e o clima de animosidade com se tem convivido nos Programas de Pós-graduação são responsáveis por numerosos casos de sofrimento mental, alienação e enfermidades entre os docente.

Em síntese, está se tornando insustentável participar em uma investigação inovadora e de alto impacto com a obrigação de manter a grande quantidade de publicações que vem sendo exigida!



3.2 – Empreendedorismo e a nova cultura acadêmica

O detalhamento, análise e crítica ao empreendedorismo no meio acadêmico já foram feitos por vários autores, mas ainda é no trabalho de Sheila Slaughter y Larry Leslie, *Academic Capitalism*, de 1997, que se pode encontrar grande originalidade e instigantes interpretações em torno da reestruturação da educação superior, particularmente das universidades que realizam pesquisa de ponta, como resultado dos processos de mundialização, apoiados em políticas de corte neoliberal. Para Slaughter e Leslie, capitalismo acadêmico refere-se ao uso que a universidade faz do capital humano dos docentes, com o propósito de incrementar seus recursos; incentivando e induzindo, assim, um conjunto de iniciativas e comportamentos economicamente orientados para assegurar a obtenção de financiamentos externos. Neste contexto, novas práticas são introduzidas e incentivadas nas universidades: desde a venda de produtos e serviços com a finalidade de auto-financiamento, passando pela concorrência feroz em editais (públicos) dos Fundos Setoriais, a competição dos investigadores por financiamentos para seus projetos ou, até para aumentar seus salários, recebimento de diversos pagamentos por mérito (bolsas, por exemplo), e uma lista interminável de novas motivações “acadêmicas” postadas, mais incisivamente, para o docente que atua na pós-graduação. Formas de funcionamento desiguais e contraditórias são geradas nas universidades, que mediante ações dos docentes empreendedores aproximam a instituição das empresas e do mercado, como sugerido pelo V PNPQ e, possivelmente a ser induzido pelo VI PNPG.

A partir da Reforma do Estado brasileiro e a constituição de um setor de serviços não-exclusivos do Estado ou competitivos, deu-se a possibilidade da produção de amplo arcabouço jurídico⁵, através do qual as universidades públicas – pois, salvo raras exceções, são elas que possuem investigadores aptos para o desenvolvimento de pesquisas que tem demanda no mercado – podem ser reformuladas no sentido acima apontado, qual seja, no sentido de adequarem-se mediata ou diretamente em instituições que produzem conhecimento voltado para a valorização do capital.

⁵ Sobre o citado arcabouço jurídico as seguintes regulamentações merecem referência: a Lei das Fundações de Apoio à Pesquisa (Lei nº 8.958/94); a criação dos Fundos Setoriais (1999); a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004); a Lei das Parcerias Público-Privada (Lei nº 11.079/2004); a Lei do Bem (Lei nº 11.196/2005) e, por fim, a Lei nº 11.487/2007 que altera e amplia a extensão da Lei nº 11.196/2005.



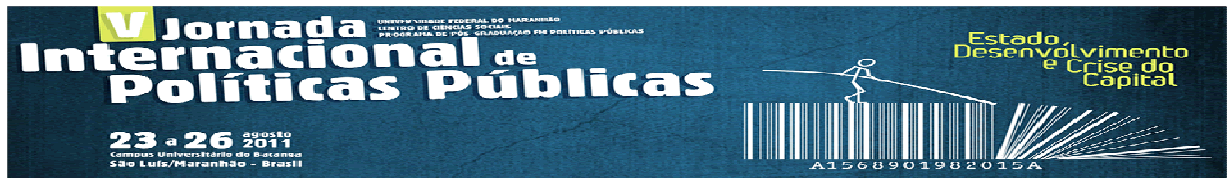
Pode-se afirmar que ainda são poucos os grupos de pesquisa que aderiram pragmaticamente à venda dos seus produtos e mesmo às pesquisas sob encomenda. No entanto, toda uma cultura institucional está posta para que isto venha a ocorrer. O próprio produtivismo constrói uma nova sociabilidade docente que é aderente a esta lógica, de modo que com mais recursos e surgindo as oportunidades, o campo estará fértil para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e inovação que potencializem as empresas e seu capital.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso, o professor universitário, particularmente o que atua na pós-graduação, muitas vezes desenvolve um senso de sobrevivência para si e para a instituição que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo, que investe todas as suas energias no trabalho, mas que também amarga solidão, culpa, fracasso, incompetência e incertezas.

Todavia, mesmo considerando a precarização do trabalho, as políticas de avaliação docente, mesmo que se considere a tendência à heteronomia no trabalho, dispositivos que tendem a desautorizar as experiências docentes, suas práticas e saberes profissionais, requalificando-os como executores de pautas e prescrições externas e alheias à cultura das instituições educativas, mesmo considerando que, num plano mais geral, não exista um movimento superador e um novo bloco de forças que pudesse se contrapor ao modelo como um todo, mesmo considerando tudo isto, a tensão e o conflito permanecem, demonstrando a existência de movimentos que se contrapõem às políticas oficiais.

Assim, além de toda essa conjuntura adversa para a universidade, há que se registrar o que oferece tensão e conflito, o que daria consistência a um outro texto. Existem movimentos coletivos que se contrapõem, seja no campo acadêmico, ou no campo sindical (ANDES-SN) às políticas para a educação superior aqui criticadas. Tais iniciativas críticas e insurgentes dão consistência à crença de que é possível re-elaborar outro código de sociabilidade, outro código de civilidade e de relação com o público, oposto à esfera mercantil, capazes de conservar viva a chama de alternativas para essa



ordem social de hegemonia do capital e de construir um sentido social, ético e mais igualitário para a universidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. INEP. **Censo da educação superior 2009**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

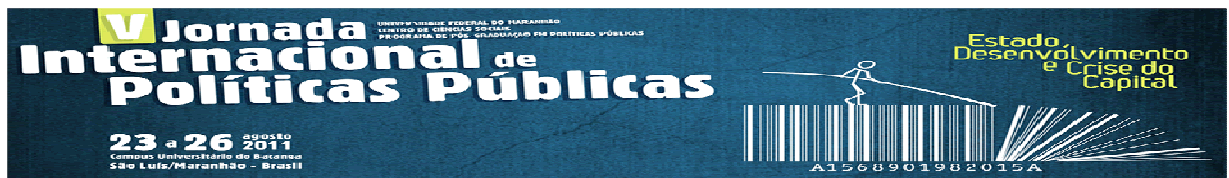
CASTIEL, L. D.; SANZ-VALERO, J. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n. 12, p.3041-3050, dez. 2007.

LUZ, M. T. Prometeu acorrentado. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n.1, p. 39-57, 2005.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e tecnologias: controle e mercadorização do conhecimento In: GARCIA, D.M.F; CECÍLIO, S. (Orgs). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. 1 ed. São Paulo: Alínea, 2009, p. 199-216.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. Ranking coloca revistas científicas brasileiras em "risco de extinção". **JC e-mail**, n. 3798, 06 jul. 2009.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. **Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university**. Baltimore: Johns Hopkins, 1997.



O TRABALHO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR: análise do cotidiano e implicações na saúde

Carla Vaz dos Santos Ribeiro ⁶

RESUMO

Esta comunicação propôs-se a analisar o cotidiano do técnico-administrativo ocupante do cargo de assistente em administração em uma instituição federal de ensino superior e as implicações na saúde desse trabalhador. Para o alcance dos objetivos, além de revisão de literatura sobre a temática, foram aplicados 50 questionários e realizadas 21 entrevistas. Frente a organizações do trabalho tão distintas, constatou-se que o trabalho dos assistentes contribui tanto para a saúde quanto para o adoecimento. Concluiu-se que o diferencial está no modo de estruturação do trabalho e na possibilidade dos setores atenderem aos anseios dos servidores no exercício da sua atividade laboral.

Palavras-chave: trabalho, saúde, técnico-administrativo, instituição federal de ensino superior.

ABSTRACT

The present work discusses the daily routine of the administration staff of a Federal University in Brazil from the perspective of overall health quality. The research relies on literature review and field data collected from a survey with 21 interviews and application of 50 questionnaires. The results show that in such a diverse work environment, the employee's daily routine could be a source of either good or bad health. We conclude that work place layout is a key factor on fulfilling the employee's expectation about their daily routine.

Keywords: work, health, technician-administrative, federal university in Brazil.

⁶ Mestre. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). carlavazribeiro@uol.com.br



1 INTRODUÇÃO

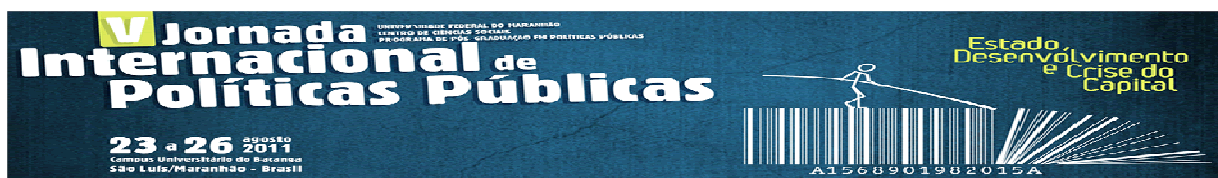
O presente texto tem por tema central o trabalho dos técnico-administrativos em educação, ocupantes do cargo de assistente em administração na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A proposta de investigar a realidade dessa categoria reflete, acima de tudo, a intenção de analisar criticamente os modos de organização do trabalho deste grupo, o seu dia a dia na instituição, as suas expectativas e frustrações e os impactos desse quadro sobre sua saúde.

O referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento desse estudo assenta-se nos princípios do materialismo histórico-dialético, implicando o entendimento do sujeito como ser social e histórico, que intervém na realidade na qual está inserido e sofre as determinações dessa mesma realidade. Definiu-se como categorias principais para a pesquisa: trabalho técnico-administrativo, saúde e instituições federais de ensino superior (IFES).

Para o alcance do objetivo traçado utilizou-se dois instrumentos: questionário para o levantamento das condições socioeconômicas e culturais aplicados em uma amostra de 50 assistentes em administração e entrevista semidirigida, visando uma análise mais aprofundada da temática realizada com 21 sujeitos, sendo que 17 assistentes, 03 gestores e 1 representante da FASUBRA.

Partindo da concepção marxiana de trabalho, compreende-se a atividade laboral como uma categoria central na estruturação ontológica do ser social, pois o homem quando trabalha, não apenas transforma materialmente a sociedade, mas também modifica a si próprio. Nesse processo de transformação recíproca, o trabalho converte-se em um dos principais elementos para o desenvolvimento da sociabilidade humana. O trabalho pode ser fonte de humanização e integração social, como também de degradação, alienação e estranhamento - jogar a favor da saúde ou empurrar o sujeito para a descompensação e desestabilização.

A saúde é entendida nesse estudo a partir de Canguilhem (1995), enquanto possibilidade de enfrentar e superar as infidelidades e as agressões do meio. Também são importantes as contribuições de Dejours (1986) ao pensar saúde vinculada à existência de esperança, de metas, desejos e objetivos a serem alcançados, traduzidos numa luta nunca definitivamente ganha. Portanto, compreende-se que a saúde no trabalho está diretamente vinculada ao movimento e enfrentamento das infidelidades do



meio, não significando simplesmente ausência de sofrimento e angústia. Cabe lembrar que os processos de trabalho vivenciados pelos trabalhadores no interior das organizações estão articulados e imbricados com o entorno dessas organizações, com a conjuntura sociopolítica que as envolve. Dessa forma, torna-se necessário considerar saúde como um processo histórico-social e entender o ser humano, não de forma isolada, mas em interação com o mundo material que o cerca.

Acredita-se que a presente investigação forneça subsídios para contribuir para a análise, o debate e a busca de alternativas para a melhoria da ação desses trabalhadores, da sua saúde, da relação docente/técnico-administrativo e, quiçá, da própria universidade.

2 A UFMA: recortes da expansão

Hoje, com mais de quatro décadas de existência, a UFMA mantém: 63⁷ cursos de graduação distribuídos em oito diferentes *campi* com o total de 17.489 alunos regulares. O movimento de expansão na instituição que já vinha tomando corpo desde 2004 se intensificou com a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 30 de novembro de 2007. Nessa ocasião, a UFMA, assumiu um compromisso junto ao MEC, traçando um complexo planejamento para o período compreendido entre 2008 e 2012. Uma das principais metas definidas pelo programa foi a oferta de 1580 novas vagas ao longo desses cinco anos.

Configura-se, desse modo, uma situação complexa - o aumento de vagas em um primeiro nível de análise é sem dúvida, fonte de comemoração, mas diante de obstáculos enfrentados, pode comparecer também como fonte de preocupação. Identificou-se na análise das entrevistas certo grau de apreensão de alguns servidores ao emitirem opinião sobre o processo de expansão na UFMA, como exemplifica a fala abaixo:

A minha perspectiva em relação ao crescimento da universidade é que no governo da nova presidente possa continuar expandido, mas de uma forma alicerçada, de uma forma estruturada, porque não adianta abrir

⁷ O quantitativo de cursos de graduação apresentado tomou como base o fato do curso possuir um código específico de registro junto ao MEC. Por exemplo, a UFMA tem dois cursos de Ciências Biológicas que funcionam de forma independente, um em São Luís registrado no MEC com o código 311426 e outro no município de Chapadinha com o código 103303.



campus e não ter recursos humanos e não ter estrutura devida, não adianta, o ensino vai ter a mesma qualidade que já era ou pior. (ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO 15).

Vale ressaltar que não se discorda da necessidade urgente de criação de condições para a ampliação de acesso e permanência nas IFES, principalmente, em um estado como o Maranhão, considerado como um dos mais pobres do país.

Todavia, cabe analisar as condições que essas novas vagas serão ofertadas. O aumento do número de alunos deve estar diretamente associado à ampliação de investimentos. É indispensável à disponibilidade de infraestrutura adequada e a contratação de servidores em número suficiente para atender as demandas criadas. Entretanto, sabe-se que o repasse de recursos para a expansão das IFES está atrelado às incertezas da execução orçamentária do governo.

São evidentes os riscos a que estão expostas as IFES, diante de uma reestruturação calcada em uma lógica produtivista importada do setor privado. É a expansão com precarização, visando prioritariamente aumentar o número de vagas ofertadas. Eleva-se, assim, os indicadores de produtividade do ensino superior público, favorecendo os índices estatísticos do governo, sem resolver a contento os problemas já existentes, tais como: inadequação de infraestrutura, insuficiência no quadro de docentes e técnico-administrativos.

Na UFMA já é possível visualizar alguns sinais decorrentes do descompasso entre o plano idealizado e o plano até então concretizado. Convive-se em um grande “canteiro de obras”, entre reformas e construções, na sua maioria, com prazo de entrega expirado. Cenário este configurado por atitudes de paciência e resignação, mas também por atitudes de enfrentamento e reivindicação frente às dificuldades vivenciadas.

Com uma perspectiva de reivindicação, em março de 2011, técnico-administrativos lotados no Centro de Ciências Humanas enviaram uma carta aberta à comunidade acadêmica da instituição pleiteando melhores condições de trabalho. No conteúdo do manifesto há um trecho especificamente relacionado aos problemas decorrentes da expansão que expõe:

[...] como a bomba do REUNI estourou em nossas mãos: a demanda do trabalho cresceu absurdamente, a qualidade de serviços oferecida pelas IFES ficou prejudicada, posto que as universidades foram expandidas, mas quase nada é investido pelo Ministério do Planejamento em contratação de técnicos e docentes, prédios são erguidos sem previsão de



concursos para suprir essa carência; colegas nossos trabalham em coordenadorias que administram dois cursos [...] estagiários são cobrados como se fossem efetivos recebendo um 'auxílio' da Reitoria de R\$ 200,00. [...].

Visualiza-se hoje na instituição um quadro complexo, delineado por uma expansão expressiva do número de vagas. A comunidade acadêmica está imersa em um conturbado cenário, atravessado por dificuldades que impõe à UFMA um grande desafio: manter a posição de reconhecimento no ensino superior do estado conquistada ao longo dos seus 45 anos de existência, diante de condições tão promissoras (no que é apregoadado), quanto adversas.

3 O TRABALHO DO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO OCUPANTE DE CARGO DE ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO

Para o atendimento das atividades fim – ensino, pesquisa e extensão –, toda e qualquer instituição de ensino superior, além do seu quadro de docentes, precisa de um competente e estruturado corpo técnico-administrativo para o alcance, a contento, das atividades-meio.

A categoria dos servidores técnico-administrativos é constituída por mais de três centenas de cargos, separados em cinco níveis de classificações distintas. O agrupamento por nível de classificação segue o critério de grau de qualificação escolar. Por exemplo, para o ingresso nos cargos de classe “A” é exigido somente o ensino fundamental incompleto, enquanto para os cargos da classe “E” exige-se diploma de nível superior.

Segundo informações extraídas do Sistema Integrado de Gestão de Planejamento e Recursos Humanos (SIGPRH) em março de 2011, a UFMA conta com 1523 servidores técnico-administrativos em educação, sendo que 196 servidores desse grupo são assistentes em administração.

O cargo de assistente em administração, foco de análise dessa pesquisa, localiza-se no nível de classificação “D”. Para sua ocupação é requerida a aprovação em concurso público, além da apresentação de diploma de conclusão de ensino médio.

As principais atribuições designadas aos seus ocupantes são: dar suporte administrativo e técnico nas áreas de recursos humanos, administração, finanças,



patrimônio, materiais e logística; atender usuários, fornecendo e recebendo informações; acompanhar processos administrativos; tratar de documentos variados, cumprindo todo o procedimento necessário referente aos mesmos; preparar relatórios, formulários, planilhas; executar serviços das áreas de escritório; participar da elaboração de projetos referentes à melhoria dos serviços da instituição e prestar assessoramento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Um assistente em administração, como qualquer outro servidor do quadro de efetivos de uma instituição público-estatal, é impedido de mudar de cargo, exceto se obtiver aprovação em um novo concurso público. Segundo esse entendimento, ao ingressar em uma instituição federal de ensino superior, mesmo obtendo uma graduação, mestrado ou doutorado, investindo intensamente em sua vida profissional não pode, por exemplo, transitar de um cargo de assistente para um de administrador ou de contador. Ou seja, independente do seu investimento, ele sempre será um assistente em administração restrito ao exercício de funções rotineiras com baixo ou nenhum poder de decisão, correspondentes aos ocupantes de cargo de nível médio.

4 A SAÚDE DO ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO ENTRE AS VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO

Para uma melhor compreensão dos laços entre a saúde e o trabalho dos assistentes em administração, levanta-se nesse subitem, reflexões sobre as prováveis fontes de sofrimento e prazer no cotidiano desses servidores.

Um aspecto de grande relevância na análise dos fatores geradores de sofrimento na categoria dos assistentes em administração relaciona-se ao impedimento de mudança de cargo. Uma gestora entrevistada dá destaque a essa problemática:

[o plano de carreira] não prevê que o técnico de nível médio ascenda [...] é um fator desmotivador [...] se fosse possível você entrar numa instituição mesmo que tivesse entrado num nível inferior, mas se fosse galgando, galgando e pudesse terminar lá em cima seria realmente muito mais animador (GESTOR 1).

Outro fator importante nessa análise é a discriminação experimentada pelos assistentes em administração nos seus espaços de trabalho. Esses servidores, além de fazerem parte do grupo dos técnico-administrativos, considerados na cultura dessa instituição como “categoria de menor valor”, ainda são técnicos de nível médio,



com funções – pelo menos no papel –, restritas ao apoio de tarefas administrativas. É comum que os docentes, ao se referirem ao trabalho deste grupo, o façam como algo de menor importância. Rotulam suas atividades de burocráticas e, na maioria das vezes, não apreendem o papel essencial de um apoio administrativo para um bom andamento da instituição como um todo. Nesse contexto, os assistentes em administração terminam por vivenciar um sentimento de invisibilidade e desprestígio, gerado nos contatos com os demais servidores da universidade. Esse “não lugar” na instituição comparece na fala de um gestor sensível ao problema de desvalorização da categoria: “Ele [o assistente em administração] não é um trabalhador, ele é um anônimo que faz umas coisas aqui [...] Eles têm a tendência de irem para o anonimato [...] Porque eles sabem que ninguém está dando visibilidade para eles.” (GESTOR1).

A ausência de um julgamento favorável do trabalho limita o estabelecimento de uma dinâmica de reconhecimento. Afeta, assim, o processo de ressignificação do sofrimento e da transformação das vivências de desprazer em prazer. Esse processo de desvalorização atinge diretamente o servidor, pois o reconhecimento está no âmago do prazer e do sofrimento na atividade laboral. Dejours (1999, p.34) aponta que entre os trabalhadores:

Há os indolentes e desonestos, mas, em sua maioria, os que trabalham se esforçam por fazer o melhor, pondo nisso muita energia, paixão e investimento pessoal. É justo que essa contribuição seja reconhecida. Quando ela não é, quando passa despercebida em meio à indiferença geral ou é negada pelos outros, isso acarreta um sofrimento que é muito perigoso para a saúde mental [...].

Outro aspecto relevante a ser analisado como provável fonte de sofrimento é o modelo de organização burocrático a que está submetido o assistente em administração. Este realiza um trabalho predominantemente rotineiro, restrito ao cumprimento de tarefas prescritas, atrelado a normas, que quase sempre o impedem de lançar mão de alternativas criadoras e inovadoras. Não raramente, ocupa parte importante do seu tempo de trabalho na reprodução de despachos formais em processos administrativos, no arquivamento de documentos e na alimentação mecânica de sistemas de informação. A rigidez hierárquica comparece como mais um obstáculo na sua atuação profissional, dificultando desse modo, a sua participação efetiva nas decisões organizacionais.



É importante frisar que quando se fala em vivência de sofrimento no ambiente laboral, não se está eliminando a possibilidade de vivência de prazer, não são experiências antagônicas e excludentes, elas podem coexistir. O sofrimento pode tomar diferentes destinos, tanto em direção a um caminho de defesa e de riscos de adoecimento, quanto a um caminho de ressignificação e de enfrentamento, desembocando assim em experiências prazerosas.

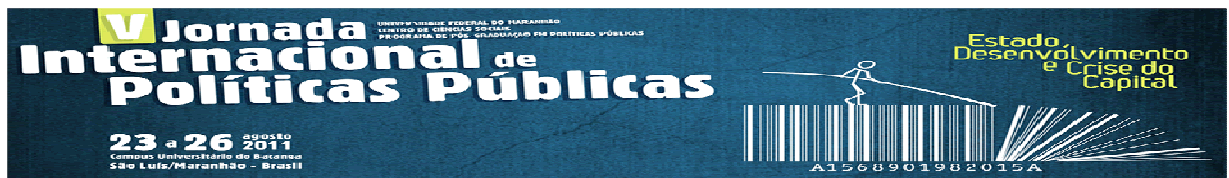
Entende-se que os assistentes em administração mesmo diante das adversidades presentes no seu cotidiano de trabalho, experimentam também sentimentos de prazer e de realização no seu exercício laboral. É possível identificar, nessa categoria, servidores que conseguem transgredir o trabalho prescrito, lançando mão da inteligência prática e criativa, não se deixando enquadrar no simples exercício de tarefas predeterminadas. Nesse movimento, tornam-se necessários e indispensáveis para o funcionamento eficaz do seu setor, contribuindo sobremaneira com os resultados do seu grupo de trabalho.

Não é incomum encontrar, na UFMA, assistentes em administração que são homenageados em convites de formatura, em datas comemorativas da instituição e têm sua lotação disputada por diversos gestores. Essas atitudes compõem como indicadores de reconhecimento e valorização por parte dos usuários de seus serviços e dos superiores hierárquicos.

Constata-se que, na complexidade dessa instituição, constituída por uma coletividade tão heterogênea, há dinâmicas bastante distintas, o que provoca a coexistência de diferentes ambientes laborais. Na identificação desses contrastes, comunga-se com Mendes e Morrone (2002, p.30) quando afirmam que “[...] não existe um modelo único de organização do trabalho, ou seja, dentro de uma mesma empresa, em grupos diversos, pode se encontrar diferentes modelos de funcionamento da organização do trabalho [...]”.

Na UFMA, como na maioria das instituições públicas, há o predomínio de um modelo burocrático. Mas, existem também espaços que comportam uma organização do trabalho mais aberta e flexível, além dos modelos híbridos que mesclam diferentes modos de gestão.

É provável que os setores que possuem uma organização do trabalho com gestões efetivamente participativas, oferecendo ao trabalhador maiores oportunidades de



investimento na defasagem entre a tarefa imposta e a atividade real, acabem se transformando em espaços propiciadores de vivências prazerosas.

Contudo, vale lembrar que as condições dadas por cada setor dessa instituição são importantes, mas não decisivas no que diz respeito às vivências de prazer e sofrimento, uma vez que os modelos de organização do trabalho “são interpretados pelos trabalhadores a partir da inter-relação entre sua subjetividade e a realidade concreta do trabalho.” (MENDES; MORRONE, 2002, p.30).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que o trabalho do assistente em administração pode ser tanto fonte de prazer, como de sofrimento, contribuindo para a saúde ou gerando riscos de adoecimento. Entende-se que o diferencial está nos modos de organização e estruturação do trabalho, especialmente, na oportunidade dada ao servidor para atender aos seus anseios e interesses no exercício da sua atividade laboral.

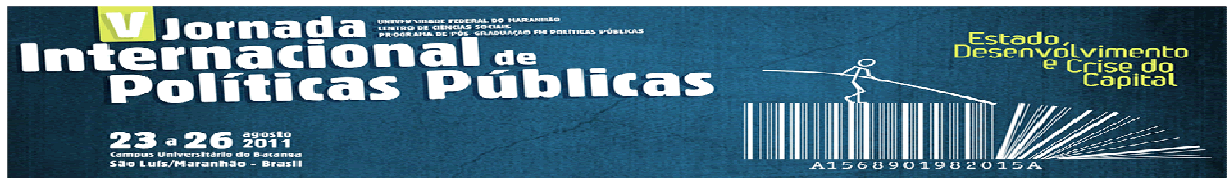
Constata-se a importância da criação de espaços de participação, intervenção e negociação nos ambientes de trabalho, viabilizando, então, uma oportunidade para a atividade laboral ser um fim em si mesma, constituindo-se como algo significativo para o sujeito.

O assistente em administração precisa imprimir a sua marca no próprio trabalho, assim como “a mão do oleiro imprime sua marca na argila”, encontrando, a si próprio, na sua atividade laboral. O trabalho, assim considerado, pode assumir significados de crescimento, utilidade, valorização, coerência e realização, favorecendo assim a saúde do trabalhador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

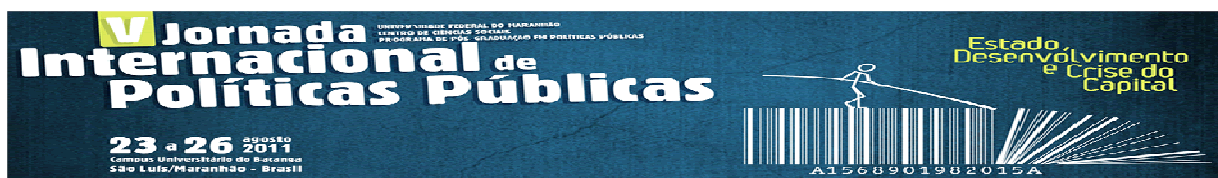
CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.293p.



DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. São Paulo, v.14, n.54, p.7-11, abr/mai/jun, 1986.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV Ed., 1999. 158p.

MENDES, A.M; MORRONE, C. F. Vivências de Prazer- Sofrimento e Saúde Psíquica no Trabalho: Trajetória Conceitual e Empírica. In: MENDES, A. M.; BORGES, L. O. ; FERREIRA, M.C. (Orgs) **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. 25-42.



“A QUESTÃO MAIS DELICADA SÃO AS RELAÇÕES TRABALHISTAS”: Alguns elementos para o debate sobre o trabalho docente em instituições privadas de ensino superior.

Denise Bessa Leda⁸

RESUMO

O texto analisa o trabalho docente em instituições privadas de ensino superior, em um contexto em que os trabalhadores estão submetidos às diversas formas de dominação do capitalismo flexível. São analisados os modos de organização do trabalho no campo educacional e suas repercussões na educação superior, apresentando também discussões sobre as esferas pública e privada, no âmbito do atual Estado burguês. A partir de um estudo de campo realizado foi possível identificar um contexto de intensa precarização nas relações de trabalho dos professores nessas instituições, com a combinação de muitos elementos, objetivos e subjetivos, no complexo cotidiano desse trabalhador.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação superior; Privatização.

ABSTRACT

The text analyses the work of teachers in private colleges and universities in a context which they are subject to various forms of flexible capitalism domination. The work organization regarding education and how it reverberates in these schools is analyzed, as well as the discussions about the public and private into the current bourgeois State. From a field study it was possible to identify a context of extreme precariousness of the work relations of teachers in such institutions, combining many objective and subjective elements, in this worker's complex daily routine.

Key-words: Teaching work; Higher Education; Privatization.

⁸ Doutora. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). denisebl@uol.com.br



I- INTRODUÇÃO

O presente texto resgata alguns elementos teóricos e empíricos da tese de doutorado intitulada: Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão, defendida em 2009, na UERJ. Uma das críticas levantadas em tal estudo foi o domínio hoje do setor privado/mercantil, que se desenvolveu através de uma avassaladora expansão com a convivência das esferas governamentais, especialmente os poderes Executivo e Legislativo, que facilitaram tal expansão, através de inúmeros dispositivos legais, principalmente a partir dos anos 90. Tal discussão foi fundamental para o entendimento da precarização do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior (IPES).

Para discutir as concepções de público e privado buscou-se o entendimento de Sader (2003, p. 3), para quem a marca dessa polarização concentra-se nos interesses conflitantes entre esfera pública e esfera mercantil. Quanto a isso o autor afirma:

O público se fundamenta nos cidadãos, nos indivíduos como sujeitos de direitos, enquanto o mercado congrega aos componentes do mercado os consumidores, os investidores. O primeiro tem na sua essência a universalização de direitos, o segundo, a mercantilização do acesso ao que deveriam ser direitos: educação, saúde, habitação, saneamento básico, lazer, cultura. O público se identifica com a democracia, seja pelo compromisso com a universalização dos direitos, seja pela possibilidade de controle pela cidadania, enquanto ao se mercantilizarem esferas da sociedade, privatizando-as, retira-se da cidadania a capacidade de controle sobre elas [...] A saída do modelo neoliberal não depende só de novas políticas econômicas, mas de assumir a centralidade do público e a luta contra a mercantilização [...].

Desse modo, em um contexto que acentua a força dos segmentos mais privilegiados economicamente, expressa no poder do Estado, em detrimento dos menos favorecidos, cabe explicitar a falsa polarização entre público e privado na conjuntura neoliberal.

No caso do ensino superior brasileiro, a sua configuração atual exhibe um grande número de práticas mercantilistas permeando as atividades acadêmicas das instituições públicas, ao mesmo tempo em que se observa o crescimento acelerado das instituições privadas. Ao voltar à atenção para este último elemento, as análises teóricas contidas no



presente texto foram articuladas com os depoimentos⁹ de docentes que exercem suas atividades no contexto das IPES e de dirigentes sindicais, cujos relatos apontam para tensões e formas de enfrentamento, em um ambiente de trabalho com as marcas do capitalismo flexível.

II- ALGUNS ELEMENTOS PARA O DEBATE SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR

As relações mercantis na educação superior do capitalismo flexível apresentam diversas faces e uma delas é a propagada educação a distância. Nesse contexto, percebe-se o quanto as tecnologias *on-line*, utilizadas com o direcionamento de reduzir os custos e elevar os lucros, interferem no processo de trabalho docente.

Como sustenta Laval (2004, p. 221) os promotores dessa “pedagogia *high tech*” são “[...] todos aqueles que têm interesse na redução de despesas públicas em matéria de ensino [...]”. Além disso, como lembra o autor, os simpatizantes dessa reestruturação do ensino almejam: “[...] um fim no face-a-face do professor com seus alunos [...]”.

Lancillotti (2008, p. 291), também em uma perspectiva crítica, registra o papel acessório que passou a assumir o professor dentro de um quadro de aprendizagem autônoma do aluno, com a participação, no processo ensino-aprendizagem, de outros profissionais mediadores (programadores, técnicos, monitores, tutores) e comenta:

[...] A objetivação do trabalho docente permite que um mesmo professor (que realiza trabalho complexo), com o suporte de inúmeros trabalhadores de menor custo (que realizam trabalho simples) atenda um contingente de alunos muito mais vasto do que o possível no ensino convencional. Desse modo se amplia enormemente a extração de mais-valia relativa, o que faculta ao capital vultosos ganhos com baixa inversão de capital variável [...].

⁹ Entrevistas realizadas, entre 2007 e 2008, para a tese citada anteriormente, com sete docentes e uma coordenadora de curso de IPES da cidade de São Luís (MA); um diretor de uma das instituições confessionais localizada na capital maranhense; um dirigente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Particular do Maranhão (SINTERP-MA); três docentes da diretoria (biênio 2006-2008) do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), integrantes do setor das particulares desse sindicato; dois ex-professores e um ex-coordenador de curso de IPES e o Promotor de Justiça, titular da Promotoria Especializada da Educação do Estado do Maranhão.



Trata-se, acima de tudo, de mais uma brutal tentativa de despotencialização da categoria docente (com a taylorização de suas atividades, pois alguns se responsabilizam pela concepção dos cursos, enquanto outros fazem o acompanhamento acadêmico), direcionamento de conteúdos pedagógicos e desenvolvimento de tecnologias oriundas, principalmente, da hegemonia americana. Situação esta, que, aprofunda a mercantilização da educação, rechaçando-a como direito social.

O recurso à educação *on line* tem causado, também, significativos prejuízos financeiros aos docentes inseridos nas IPES que optam por reformar o rol de disciplinas de seus cursos, com redução de carga horária e complementação desta pelo uso do ensino a distância¹⁰ e, com isso, certamente reduzem os seus custos referentes ao trabalho docente. Isso foi comentado por uma dirigente sindical:

Eles estão vivendo uma situação de redução de carga horária [...] Disciplinas de sessenta horas passam para quarenta e dessas quarenta, vinte [horas] são de EaD [...] Para manter pelo menos o nível que ele vivia antes, [o professor] se desdobra [para dar aula em] várias turmas. (DIRIGENTE SINDICAL).

Outro aspecto da precarização a se destacar é que nas instituições privadas, o professor se torna um “aulista”, um “tarefeiro”, um mero cumpridor de obrigações, remunerado pela tarefa que executa. Alguns depoimentos nesse sentido foram:

Você não pode se expandir, às vezes, você vê bem mais além, então, você quer fazer um projeto de pesquisa e aquilo sai caro [...] Eu me sinto tolhida nesses projetos todos. [...] às vezes, você quer fazer um projeto fora de sala de aula, fazer outra coisa, vivenciar outras coisas e de alguma forma é barrado, mas na medida do possível eu faço isso. (ENTREVISTADO 1).

Durante esses três anos eu sinto que o meu discurso, a minha fala é repetitiva, porque eu não tive tempo de buscar uma qualificação e quando eu busquei... eu não abri mão das faculdades privadas. (ENTREVISTADO 4).

Os “tarefeiros”, quase sempre, estão submetidos aos contratos temporários de trabalho, uma forte marca das empresas no capitalismo contemporâneo, que os apresenta como expressão da não acomodação de sujeitos que estão sempre à procura de novas experiências na sua vida laboral, e não querem construir todo um percurso profissional em uma mesma organização. Contudo, nos discursos apreendidos foi

¹⁰ Essa inovação foi regulamentada pela Portaria nº 4.059/2004, que diz no seu art. 1º: As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial [...] § 2o. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.



possível perceber as inúmeras dificuldades vividas pelos trabalhadores nas IPES, por conta dessa lógica dos contratos provisórios e, concomitantemente, de salários provisórios. Essas instituições priorizam a contratação por hora-aula, postergando ao máximo a implantação da exigência legal de um plano de carreira. Um entrevistado referiu-se a tal precarização da seguinte forma:

[...] se você está [em] uma instituição [pública], você tem um valor x, que recebe todo semestre ou durante o ano [...] E você não fica inseguro, se no próximo semestre vai ter turma. [Na IPES] se não tiver turma, você vai passar o semestre em casa sem um tostão no bolso [...] E [quanto ao] plano de cargos e salários, [todas] essas questões na [IPES] são precárias, são péssimas e você vive numa instabilidade terrível. (ENTREVISTADO 3).

Os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2009) explicitam essa realidade e revelam que, em relação ao regime de trabalho, nas IPES registram-se os seguintes percentuais: 53% dos docentes são horistas, 21,5% são de tempo integral e 25,5% de tempo parcial. Há uma nítida prevalência dos horistas em relação aos demais regimes.

O imprescindível para essas instituições é aproveitar ao máximo o tempo e as energias do docente, mas, não é somente isso que está em jogo. Martins (1981), cujas análises referem-se a uma IPES paulista, no contexto da ditadura militar brasileira, denominou essa estratégia de contrato por hora-aula de “tática anti-aglomeração”. Tal estratégia encontra-se plenamente fortalecida nesses tempos de capitalismo flexível, dificultando a construção da resistência dessa categoria de trabalhadores aos processos de exploração a que são submetidos.

Embora o contexto político não seja mais o mesmo, a estratégia do horismo continua atual e necessária para manter a exploração da classe trabalhadora, visto que: “[...] A maximização do lucro coloca como necessidade a disciplina impessoal da chamada ‘organização moderna’, e neste sentido esta empresa educacional pede aos seus trabalhadores lealdade, disciplina e sentimentos de obrigação [...]” (MARTINS, 1981, p. 161).

No caso da organização política nas instituições privadas, quando esta existe, ela tende a ser frágil, pois muitas perseguições se efetivam, por parte dos gestores, quando ações reivindicatórias se iniciam¹¹, perseguições que se constituem como elementos da política antisindical das empresas.

¹¹ O ANDES-SN, em 2003, com a finalidade de estimular a sindicalização e proteger os docentes dos atos anti-sindicais, aprovou a “[...] criação de seções sindicais multiinstitucionais. Nelas os docentes de várias



São inegáveis os conflitos de interesses que se explicitam na relação capital-trabalho e estes foram expostos de diversas maneiras pelos entrevistados. Verificou-se esse aspecto, com muita ênfase, na fala de uma dirigente sindical:

Não há transparência financeira de modo algum, se você vai fazer um processo de negociação com a direção, você não tem nenhuma base do tipo: arrecada tanto dos estudantes, não tem informações, não abrem a fonte. Eles dizem: "Não temos condição de fazer negociação. Estamos em crise, não temos dinheiro." Batem o pé e você não tem como... Não há nenhum tipo de controle público sobre esse tipo de negócio [...]. (DIRIGENTE SINDICAL).

Todo esse contexto de precarização do trabalho docente nas IPES expõe sem nenhum pudor: "[...] a intensificação do trabalho e do aumento do sofrimento subjetivo [...] a neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento, contra a dominação e contra a alienação [...] a estratégia defensiva do silêncio, da cegueira e da surdez [...] o individualismo."¹² (DEJOURS, 1999, p.51). O relato abaixo explicita tal realidade:

No sistema que eu trabalho, eu vou com dor de cabeça muitas vezes. Eu dou um jeitinho, por quê? Porque aquela hora que eu não trabalho, é uma hora a menos no meu rendimento. (ENTREVISTADO 3).

Esse processo é tão avassalador que no caso brasileiro já se denomina a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de "CLT flex.". Uma dirigente sindical denunciou as graves situações ocorridas com docentes das IPES:

[...] tem uma coisa que se chama CLT Flex. [Com a] CLT flex [a questão fica] fortíssima, [visa-se] quebrar todas as garantias trabalhistas. A pessoa assina abrindo mão dos direitos que [deveria] receber. Tipo: o salário mínimo, o pagamento dos encargos diminui o suficiente para que eles [os empresários do ensino] possam ter [sua] margem de lucro, [os professores] assinam que estão recebendo o salário mínimo para por fora receber as benesses. (DIRIGENTE DO ANDES).

Tudo isso caracteriza condições de trabalho perversas, com consequências diretas de diversas ordens para os sujeitos envolvidos, especialmente, porque muitos docentes se esforçam para realizar um trabalho de qualidade, pondo nisso muita energia, investimento pessoal e compromisso. Em contrapartida, são essas mesmas instituições

IPES de uma mesma base territorial podem se filiar sem informar a decisão ao patronato [...]" (ANDES-SN, 2006, p. 7).

¹² Dejours (2004c, p. 309) lembra que, talvez, o desengajamento, próprio dessa situação, "[...] seja muito mais freqüente e sobrevenha muito mais rapidamente nas gerações atuais, em decorrência de uma série de empregos precários, que geram decepções e amarguras."



que apresentam, quase sempre, excelente estrutura física, recursos audiovisuais de boa qualidade e caros materiais publicitários.

Há todo um contexto de insegurança e constrangimentos, que foi alvo de inúmeras queixas pelos entrevistados, o que demonstra que apesar da submissão ao mesmo, da não externalização das reclamações, da sensação de impotência diante dos problemas e desafios e de todas as defesas geradas para dar conta do cotidiano de trabalho, suas análises de tal contexto são repletas de dados concretos, como as que se vê a seguir:

O professor perde por tudo, [o diretor] só ganha [...] Agora melhorou um pouco a questão dos atrasos do salário, mas era horrível, eram três meses atrasados, a gente ficava sem saber como pagar as contas da gente. (ENTREVISTADO 1).
A questão mais delicada [nas IPES] são as relações trabalhistas. (ENTREVISTADO 3).

[...] no semestre passado, eu quase saí de lá [da IPES]. Porque eu fui reprovar uma aluna e o coordenador veio querendo que eu justificasse o motivo da reprovação da aluna. (ENTREVISTADO 5).

IV – CONCLUSÃO

Dentro de um viés histórico-crítico se discutiu, por todo este texto, elementos da privatização e da mercantilização da educação superior e seus impactos no trabalho docente.

A pesquisa empírica encontrou docentes que não assimilam a precarização nas relações de trabalho de forma passiva, mas expressam seus conflitos e tomam atitudes em contraponto a esse perverso contexto.

Todo esse contexto exige a discussão de alternativas que possam ser construídas no cotidiano de trabalho, evitando atitudes de conformismo e programando lutas coletivas que funcionem como barreiras a esse avanço da desqualificação do trabalho docente, da educação e da ciência.

São muitos os desafios que esses (e todos os outros!) trabalhadores precisam enfrentar no capitalismo flexível frente a tantos fatores de precarização, mas foi possível perceber nos relatos, que o cotidiano do trabalho docente também revela momentos de



satisfação, prazer, ânimo e energia, elementos especialmente vividos nas interações professor-aluno, mas que precisam ser resgatados como combustíveis para a construção de coletivos que se contraponham aos contextos adversos que esses trabalhadores enfrentam.

Defende-se a necessidade e a possibilidade de extrair das contradições a viabilidade da luta coletiva contra esse sistema que avança na escravização do trabalho ao capital, na alienação dos seres humanos e na mercantilização de direitos sociais básicos como educação e saúde.

O exercício da docência traz a possibilidade de análise da conjuntura sócio-política que envolve o ato educativo, o que confere a esse trabalhador a primordial tarefa de luta contra a alienação e a reprodução das relações sociais de dominação. Para finalizar esse texto, resgata-se o pensamento de Martins (2005, p. 131):

[...] por mais que as atividades escolares estejam determinadas pelo valor de troca, elas guardam potencialmente as possibilidades para a atribuição e fruição do valor de uso. A superação desta contradição coloca-se na dependência da consciência que disponha o educador sobre seu papel mediador na implementação de um ato educativo a serviço da formação humanizadora dos indivíduos ou a serviço da formação da mão-de-obra exigida pelo mercado.

REFERÊNCIAS

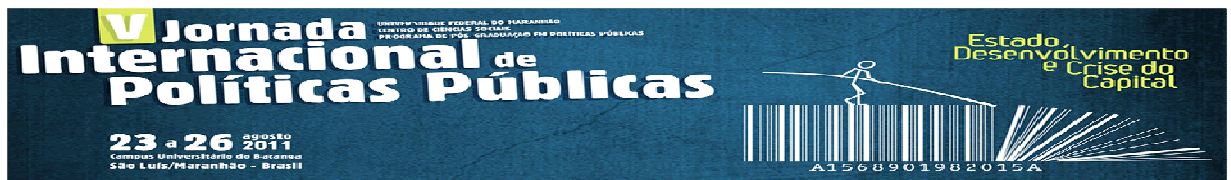
ANDES-SN. Rumo à expansão do setor das IPES do ANDES-SN. **Cadernos ANDES**, Brasília, n.22, jan. 2006.

BRASIL. Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta o ensino à distância semipresencial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DOU/port4059.pdf>>. Acesso em 16 ago. 2008.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DEJOURS, Christophe. Entre sofrimento e reapropriação: O sentido do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELMAR, Laerte (Org.), **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro/Brasília: Fiocruz/Paralelo 15, 2004. p.303-316.

INEP. **Censo da educação superior**: resumo técnico. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 jun. 2011.



LANCILLOTTI, Samira. **A constituição histórica do processo de trabalho docente.** 2008. 328 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MARTINS, Carlos. **Ensino pago:** um retrato sem retoques. São Paulo: Global, 1981.

MARTINS, Lúgia. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, Angelo; SILVA, Nilma; MARTINS, Sueli. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2005. p.118-138.

SADER, Emir. Público *versus* mercantil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 jun. 2003. Folha Opinião.



TRABALHO DOCENTE EM CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EAD

Larissa Dahmer Pereira¹³

RESUMO

O trabalho objetiva problematizar o trabalho docente em cursos de Serviço Social na modalidade EAD e sua relação com a qualidade da formação profissional. Analisa o EAD como parte de expansão do ensino superior brasileiro, majoritariamente via setor privado mercantil, em um contexto de contra-reforma do Estado. Em seguida, apresenta dados relativos aos cursos de Serviço Social na modalidade EAD. Por fim, questiona quanto ao risco iminente de formação de assistentes sociais com substanciais fragilidades, tanto no que se refere às dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, quanto em relação à ausência da rica vivência acadêmica universitária.

Palavras-chave: política educacional; ensino a distância; trabalho docente; formação profissional; Serviço Social.

ABSTRACT

The paper aims to discuss the teaching of courses in Social Work in ODL mode and its relation to the quality of vocational training. Analyzes the EAD as part of expansion of higher education in Brazil, mainly via the private sector market in the context of counter-reform of the state. It then presents data on Social Work courses in distance education mode. Finally, questions regarding the imminent training of social workers with substantial weaknesses, both in regard to theoretical and methodological dimensions, ethical-political and technical-operative, and in relation to the absence of the rich academic experience university.

Keywords: educational policy; distance learning, teaching, vocational training, social services.

¹³ Doutora em Serviço Social, Universidade Federal Fluminense (UFF). larissadahmer@hotmail.com



1. INTRODUÇÃO

O perfil da política educacional brasileira, a partir dos anos 1990 e principalmente no pós-2000, vem delineando-se de forma cada vez mais mercantilizada, especialmente no nível superior de ensino. Desde o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passando pelo Plano Nacional de Educação, de 2001, e chegando ao atual governo Dilma (2011), a via preferencial de expansão do ensino superior tem sido a do setor privado mercantil e, com a chancela legal da LDB, especialmente através do Ensino a Distância (EAD).

O Plano Nacional de Educação (2011-2020), em tramitação no Congresso Nacional, também aponta o EAD como uma via privilegiada para “sanar” problemas de acesso ao ensino superior e elevar as estatísticas do país, como a inserção de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior. Tudo indica que o EAD será fortalecido na próxima década, ampliando exponencialmente o acesso ao ensino superior. Se há possibilidade efetiva de ampliação do acesso, questiona-se, contudo, a qualidade e o perfil de profissional que irá se formar em tal modalidade de ensino, dada a ausência de participação na vida acadêmica, em projetos de pesquisa e extensão e em movimentos sociais.

Face ao crescimento do EAD no nível superior de ensino, apontam-se alguns questionamentos quanto ao trabalho docente universitário: qual o impacto na valorização do trabalhador docente universitário, tanto econômica quanto relativa ao seu *status* profissional? Como se dará a sua organização político-acadêmica? Como se configurará a essencial relação pedagógica entre discentes e docentes nesta modalidade de ensino?

No âmbito do Serviço Social, esta modalidade de ensino surge após o 2º governo Lula, sendo ainda uma “novidade” em nossa área e as repercussões tanto no âmbito do trabalho docente quanto no que se refere à qualidade da formação e ao perfil de profissional formado ainda são pouco conhecidas.

O trabalho apresentado na V Jornada Internacional de Políticas Públicas – V JOINPP – insere-se no conjunto de pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES) e apresenta resultados parciais da pesquisa em curso intitulada “Expansão dos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade



Ead: monitoramento e análise das condições da formação profissional”, sob a coordenação da docente Larissa Dahmer Pereira.

2. A EXPANSÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO PÓS-1990

O pós-1990, principalmente a partir da ascensão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao governo federal (1995-2002), teve como marcos da política educacional a aprovação da LDB, a promulgação do PNE (2001-2010) e a ação ofensiva do Estado brasileiro de portar-se como um “regulador” e não mais um executor das políticas sociais, seguindo as diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), documento este que viabilizou o que diversos autores cunham de *contra-reforma do Estado brasileiro*¹⁴.

No campo da política educacional, especialmente a de nível superior – nosso objeto de preocupação na referida pesquisa – tratou-se de criar uma farta regulamentação legal, que – como o próprio nome diz – regulasse a sua expansão, colocando o setor privado como um protagonista. Não nos cabe aqui a análise minuciosa da legislação, mas tão somente demonstrar que tanto a LDB quanto o PNE salientavam a imperiosa necessidade de expansão do acesso ao ensino superior brasileiro: “No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior [...]. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente” (BRASIL, 2001: 38).

Contudo, como alcançar patamares próximos aos vizinhos latino-americanos, com uma política econômica pautada na *austeridade fiscal*, isto é, em forte ajuste fiscal¹⁵ e, portanto, retenção de recursos para a área social?

O próprio PNE apresenta o caminho para alcançar o objetivo de “[...] prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001: 43), colocando como um de seus objetivos/metast: “Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive,

¹⁴ A contra-reforma do Estado encontra-se no contexto de implantação das políticas neoliberais no país, com forte ajuste fiscal e intensa privatização, atingindo o ensino superior brasileiro. Sobre a contra-reforma, cf. Coutinho (2008) e esta no ensino superior, cf. Lima (2007).

¹⁵ Conferir também o sítio da Auditoria da Dívida Cidadã - <http://www.divida-auditoriacidada.org.br/> - que traz importantes informações sobre a dívida pública.



para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (*idem*: 43).

Se a LDB (BRASIL, 1996) já havia dado sua chancela legal, através do art. 80 – “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” -, o PNE indicava o EAD como uma importante via para a ampliação do acesso. Assim, indicava: “11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica. 12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas” (*ibidem*: 56).

O governo FHC (1995-2002) deixou como herança uma política econômica pautada em forte ajuste fiscal, privatização do patrimônio público, redução dos gastos sociais e transferência das obrigações estatais para a sociedade civil, através de massificada propaganda oficial e de um profundo processo de refilantropização.

Na área educacional, especialmente no ensino superior, aquele governo não ampliou significativamente o acesso, mas efetivamente processou um estrangulamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), através da não realização de concursos públicos durante 08 (oito) anos, e ampliou a participação do *setor privado* no nível superior de ensino, atuando como um regulador e um incentivador do setor privado¹⁶. Conforme podemos constatar na tabela seguinte, em 1995, o setor privado ofertava 70,8% das vagas, passando em 2002, ao final do governo FHC, a ofertar 83,3% das vagas do ensino superior brasileiro:

Tabela 1 - Participação do setor privado na totalidade das IES e oferta de vagas

Ano	Total de IES	Privada	%	Total de vagas oferecidas	Vagas privadas oferecidas	%
1980	882	682	77,3	404.814	277.874	68,6
1995	894	684	76,5	610.355	432.210	70,8
2002	1.637	1.442	88,9	1.773.087	1.477.733	83,3
2003	1.859	1.652	88,9	2.002.733	1.721.520	86,0
2009	2.314	2.069	89,4	4.726.394	4.264.700	90,2

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nos documentos do INEP/MEC (2000; 2002; 2003 e 2010).

¹⁶ Cf. Lima (2007).



Os governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) mantiveram a política econômica, com algumas diferenciações quanto à política social, que aqui não analisaremos. Contudo, mantido o ajuste, pouco sobrou para efetivamente ampliar a participação pública na área educacional, principalmente no nível superior.

A expansão do acesso desdobrou-se, de um lado, através do financiamento público ao setor privado, com o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)¹⁷ e também ampla isenção fiscal ao setor privado presencial, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁸. De outro, houve um claro incentivo à expansão do EAD. No âmbito do setor público, o Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI)¹⁹ objetivou ampliar, com os recursos existentes e a intensificação especialmente do trabalho docente, as vagas públicas.

Para ilustrar a presença maciça do setor privado, basta analisar novamente para a tabela 1: em 2003, 86% das vagas ofertadas no ensino superior brasileiro eram do setor privado. Em 2010, último ano do governo Lula, as vagas do setor privado equivaliam a 90,2%. Quanto ao EAD, o Censo da Educação Superior 2009 revela um importante crescimento, em relação ao ensino presencial:

Os cursos de graduação tiveram um crescimento de 13% em relação ao ano de 2008. Quanto à modalidade de ensino, os cursos de educação a distância (EAD) aumentaram 30,4%, enquanto os presenciais 12,5%. Esse comportamento também é acompanhado pela evolução do número de matrículas nos cursos EAD, as quais, em 2009, atingiram 14,1% do total de matrículas na graduação (INEP/MEC, 2010: 14).

O Censo revela ainda que 71% das matrículas do ensino superior presencial correspondem a cursos de bacharelado, enquanto nos cursos EAD metade dos cursos é de licenciatura, ou seja, responsável pela formação de professores (INEP/MEC, 2010). Outro dado revelador, especificamente para a área do Serviço Social, diz respeito aos dez maiores cursos de graduação na modalidade EAD. O curso de Serviço Social apresenta-se como o 3º maior curso de graduação EAD no ano de 2009, com 68.055 matrículas, atrás de Pedagogia (286.771 matrículas) e Administração (228.503 matrículas). A seguir,

¹⁷ Em 2009, de cada dez alunos matriculados no setor privado, três possuíam algum tipo de bolsa de estudo. Entre os bolsistas, 82,5% eram de programas reembolsáveis – como o FIES – e 17,5%, de não-reembolsáveis, como o PROUNI. Cf. INEP/MEC, 2010.

¹⁸ Cf. <http://siteprouni.mec.gov.br/index.html>

¹⁹ Sobre o REUNI, cf. texto de Lima (2011), publicado em conjunto com este trabalho, na mesa coordenada: *Trabalho docente e do técnico-administrativo na expansão da educação superior brasileira*. Cf. também o sítio oficial: <http://reuni.mec.gov.br/>



levantaremos algumas questões referentes ao trabalho docente na modalidade EAD e suas possíveis implicações para a formação em Serviço Social.

3. O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE EAD

A modalidade EAD na formação em Serviço Social iniciou-se no ano de 2006, acompanhando o perfil dos cursos EAD: a maioria, como apontado, concentra-se nas licenciaturas. Portanto, os bacharelados têm abertura posterior às licenciaturas.

Atualmente, segundo base de dados do Sistema E-MEC, 14 (quatorze) Instituições de Ensino Superior (IES) ofertam cursos de Serviço Social em municípios de todo país, totalizando 56.651 vagas anuais²⁰. Somente uma IES – a UNITINS²¹ – é pública (estadual), sendo as demais de natureza privada e 07 (sete), com fins lucrativos, demonstrando o interesse empresarial por este tipo de curso. Não realizaremos aqui uma caracterização detalhada dos cursos de Serviço Social na modalidade EAD, mas buscaremos problematizar algumas questões relativas ao trabalho docente nesta modalidade e suas implicações para a formação profissional.

Para a análise do trabalho docente, é fundamental o conhecimento de suas condições de trabalho e da formação docente, o que nos permitirá realizar uma relação entre trabalho docente e qualidade da formação profissional. Contudo, na modalidade EAD há uma especificidade importante a considerar: o trabalho docente é mediado por tecnologias da informação e comunicação²², sendo potencializado quanto ao seu alcance quantitativo. Um docente pode dar a mesma aula para, por exemplo, mais de 20 (vinte) mil discentes espalhados por todo o país, pois esta é gravada e transmitida nos Pólos EAD.

²⁰ Dado retirado em 02 de junho de 2011, do sistema E-MEC: <http://emec.mec.gov.br/>

²¹ A UNITINS, embora registrada no E-MEC como pública estadual, é uma fundação pública de direito privado.

²² “Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 1996).



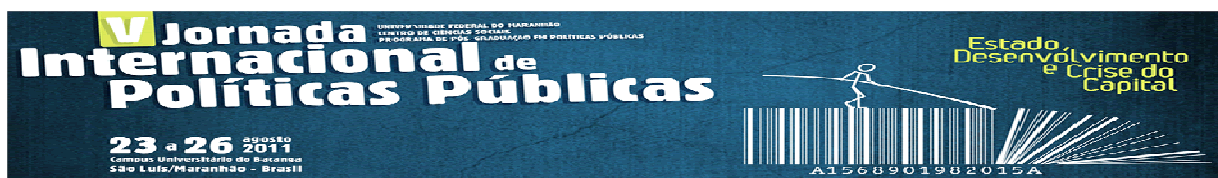
De uma forma geral, os cursos disponibilizam as aulas via satélite, material impresso, ambiente virtual de aprendizagem e encontros (semanais ou mensais) nos Pólos EAD, com a presença do tutor local. O tutor local responsabiliza-se por tirar dúvidas dos discentes, após as aulas via satélite, ministradas pelos docentes componentes do curso de Serviço Social. Assim, o corpo docente – o “núcleo duro” – do curso, é aquele responsável por elaborar o material didático-pedagógico e gravar as aulas transmitidas via satélite.

Os discentes estabelecem, desta forma, uma relação didático-pedagógica presencial com o tutor presencial, um profissional da área de Serviço Social, contratado como “tutor” – e não docente, destaca-se – para trabalhar no Pólo EAD. Do ponto de vista didático-pedagógico, o EaD reconfigura completamente a formação, visto que descentra a figura do professor e cria um novo sujeito: o “tutor”, que irá dinamizar o momento presencial.

Quanto às condições do trabalho docente, conhece-se pouco a respeito dos docentes pertencentes ao “núcleo duro” dos cursos de Serviço Social no Brasil, ou seja, os formuladores do material didático e expositores do conteúdo transmitido em massa nos Pólos EAD.

Em levantamento realizado nas páginas das IES, há escassas informações sobre o corpo docente, sua formação, vinculação institucional e produção acadêmica. Das 14 (quatorze) IES que ofertam cursos de Serviço Social na modalidade EAD, encontramos disponibilizadas informações sobre os docentes em somente duas IES: a Universidade Tiradentes (UNIT) e a Universidade do Tocantins (UNITINS). As demais apresentam somente o nome do coordenador de curso.

Tanto a UNIT como a UNITINS dispõem de poucos docentes graduados em Serviço Social em seu corpo docente: a UNIT dispõe de 02 (dois) docentes somente (11,8%), em um quadro de 17 (dezessete) professores. Enquanto a UNITINS contrata 50% dos docentes graduados em Serviço Social. Esta característica traz um sério problema para a formação: como garantir uma formação qualificada em Serviço Social se a maior parte do corpo docente é graduada em outras áreas? Os poucos docentes graduados em Serviço Social são os responsáveis pela produção de todo material didático e por todas as aulas? Apreende-se nesta situação o sério risco de um empobrecimento da formação em Serviço Social, visto a frágil presença de docentes



assistentes sociais. O discente terá aula (virtual) com os mesmos docentes ao longo de toda a sua formação? Estas são questões que precisam ser apreendidas de forma mais aprofundada, à medida que nos aproximarmos mais do objeto de pesquisa.

Quanto aos tutores, distribuídos nos Pólos EAD, a ausência de informações é ainda maior: não há qualquer informação sobre o tutor. Consta nas páginas das IES somente o endereço do Pólo. Ou seja, o discente, ao interessar-se por cursar Serviço Social na modalidade EAD, não tem acesso ao perfil do corpo docente responsável por sua formação: quem são seus professores e tutores? Qual a sua formação? O que tais docentes e tutores produzem academicamente?

Outro ponto fundamental diz respeito à vivência acadêmica do aluno: sua formação restringe-se ao ensino “tutorial”, não abarcando as dimensões fundamentais da pesquisa e extensão e a proximidade efetiva de docentes ao longo da formação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho objetivou apresentar algumas questões que norteiam a formação de graduação em Serviço Social na modalidade EAD. A primeira refere-se à desvalorização do trabalho docente: com a expansão do EAD, menos docentes mestres e doutores são contratados e mais tutores – com menor exigência formativa – passam a ser contratados, fragilizando a formação e desvalorizando o trabalho docente, visto que um quantitativo maior de docentes desempregados rebaixa o valor de sua força de trabalho.

Há, também, clara necessidade de pesquisas que revelem o perfil docente e dos tutores atualmente responsáveis pela formação de quantitativo significativo de assistentes sociais, na modalidade EAD. Tais informações são ainda desconhecidas, inclusive por parte dos futuros discentes de tais cursos. Conhecer tal perfil é fundamental para delinear o direcionamento atual dado à formação na modalidade EAD.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm> Acesso em 04 de maio de 2011.



_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em 05 de maio de 2011.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? In COUTINHO, C. N. Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2008, 90-105.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (INEP/MEC). Evolução do Ensino Superior a Sinopse do ensino superior – Graduação 1980-1998. Brasília: INEP/MEC, 2000. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf Acesso em 04 de maio de 2011.

_____. Resumo Técnico de 2002. Disponível em http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm Acesso em 05 de maio de 2011.

_____. Censo da Educação Superior 2003 - Resumo Técnico, disponível em http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf Acesso em 05 de maio de 2011.

_____. Censo da Educação Superior 2008 - Resumo Técnico. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf Acesso em 05 de maio de 2011.

_____. Censo da Educação Superior 2009 - Resumo Técnico. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf Acesso em 05 de maio de 2011.

LIMA, K. R. de S. Contra-reforma da educação superior – de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONAE 2010 – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação – Documento-Referência. Brasília, 2009. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/doc_base_conae_revisado2.pdf Acesso em 15 de março de 2010.

PEREIRA, L. D. Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.