

---

## *CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA*

---

*Alvanize Valente Fernandes Ferenc*

(Universidade Federal de Viçosa- MG)

*Ana Carolina Pessoa Brandão*

(Supervisora da Rede Estadual de Viçosa, MG)

*Rita de Cássia de Alcântara Braúna*

(Universidade Federal de Viçosa- MG)

*Resumo:* Este trabalho é resultado de uma pesquisa que teve por objetivo analisar as condições de trabalho docente em uma universidade pública mineira e sua implicação para os percursos de desenvolvimento profissional. A entrevista foi o instrumento de investigação selecionado. Participaram da pesquisa sete professores universitários vinculados, por sua área de conhecimento, a quatro centros: CCA, CCB, CCE e CCH. Os resultados alcançados evidenciaram, dentre outros aspectos, que os professores, no que se refere às condições de trabalho, percebem os efeitos dos processos de intensificação, e de precarização desse trabalho. Analisando as atividades acadêmicas demandadas do professor universitário, os participantes acreditam que a intensificação está mais presente na atividade de pesquisa, devido à pressão e a cobrança que acompanham tal atividade, provenientes de órgãos de fomento e comissões de pós-graduação. Quanto ao processo de precarização, os docentes acreditam que ele está mais evidente na atividade de ensino, uma vez que eles associam esse processo à elevada carga horária, à falta de laboratórios e técnicos, à estagnação do salário e à contratação de professores substitutos. Todavia, a partir do exposto na pesquisa, compreende-se que, mesmo os professores percebendo os efeitos da intensificação e precarização das suas condições de trabalho, ainda mantêm uma visão positiva da docência universitária e da qualidade do ensino na universidade pública.

*Palavras-chave:* Trabalho docente. Professores universitários. Intensificação e precarização.

## *TEACHER WORKING CONDITIONS IN A PUBLIC UNIVERSITY*

*Abstract:* This paper results from a research project whose aim was to analyze teachers' working conditions in a public university from Minas Gerais State and their implication for professional development. Interview was the selected research instrument. Based on their area of knowledge, seven university professors from four university units (CCA, CCB, CCE, and CCH) participated in the research. As for the working conditions, amongst other aspects, the results obtained showed that the professors perceive the effects of the intensification and deterioration processes of this professional activity. By analyzing the academic activities demanded from university professors, the participants believe that intensification is more frequently associated with research due to the pressure and demands from research funding agencies and post-graduation committees. As for the deterioration process, the professors believe that it is more evident in the teaching activity as they relate it to the high number of working hours, the lack of laboratories and technicians, the stagnation of wages, and the hiring of substitute teachers. However, it is understood from what was displayed in the research that, despite experiencing the intensification and deterioration effects of their working conditions, the professors still keep a positive view of university teaching and the quality of education in public universities.

*Key-words:* teaching work; university professors; intensification and deterioration.

### *Introdução*

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que teve, por objetivo, compreender as condições de trabalho docente em uma universidade pública, analisando os processos de intensificação e precarização desse trabalho frente às necessidades formativas levantadas pelos professores. Não obstante pesquisadores como Oliveira (2004), Ludke; Boing (2004) enfatizarem haver, atualmente, o ressurgimento da pesquisa sobre o trabalho docente, esses estudos nem sempre abordam as condições em que esse trabalho ocorre. Em um levantamento bibliográfico sobre as atuais condições de trabalho nas instituições de ensino superior, verifica-se, ainda, a existência de uma grande lacuna na produção bibliográfica, ou seja, os estudos, na maioria das vezes, não

refletem as condições efetivas em que se realiza o trabalho do professor na universidade pública.

Reconhecendo, portanto, essa lacuna, no referido estudo buscou-se analisar as condições de trabalho docente na universidade pública, explorando os processos de intensificação e precarização desse trabalho na sociedade atual.

Tivemos como *locus* de estudo, uma Universidade Federal, situada em Minas Gerais. Os participantes da pesquisa foram sete professores universitários vinculados, por sua área de conhecimento, a quatro centros: Ciências Agrárias (CCA), Ciências Biológicas e da Saúde (CCB), Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE) e Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH). Estes professores encontram-se em fases distintas do desenvolvimento na carreira. Assim, cinco professores encontram-se nos seis primeiros anos de exercício profissional e duas professoras possuem mais de quinze anos de docência. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, esses foram nomeados por Professor 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados. O uso da entrevista ocorreu pela possibilidade que esta apresenta de “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

O roteiro de entrevista abarcou questões inerentes à rotina dos professores universitários, focando, principalmente, as condições de trabalho em que se encontram submetidos. Os dados das entrevistas, gravadas, foram integralmente transcritos. A partir daí procedeu-se à organização dos dados em agrupamentos, inspirando-nos na análise de conteúdo (FRANCO, 2005). Em seguida, as perguntas e suas respostas foram agrupadas em grandes temas, evitando a fragmentação do conteúdo explicitado pelos participantes.

Neste artigo fizemos um recorte na pesquisa desenvolvida e exploraremos os dados relativos às atuais condições de trabalho do professor universitário, dando ênfase aos processos de intensificação e precarização desse trabalho.

### *A universidade pública no contexto atual*

Considerando as análises de pesquisadores como Castanho (2000), Chauí (2001), Ribeiro (2002), temos apontado que a universidade pública brasileira vem passando por mudanças que incidem sobre a sua estrutura, seus objetivos, suas funções e mesmo sobre a sua própria identidade. Isso ocorre porque a universidade como instituição social sempre esteve envolvida com o campo social, político e econômico, com seus conflitos, avanços e crises. Para Castanho (2000, p. 15),

Nenhuma instituição social, e a universidade é uma delas, pode viver sem crise. Já foi demais estudado o caráter conflitivo das formações sociais; já foi por demais evidenciada a crise como algo que reside no próprio coração das sociedades; já se reprisou à exaustão que todas as instituições envolvidas nas malhas das sociedades vivem, no seu microcosmo, as mesmas vicissitudes do macrocosmo social.

Contudo, essa dinâmica de reorganização constante às circunstâncias e às demandas da sociedade acelerou-se muito a partir da década de 90 do século XX. De acordo com Catani e Oliveira (2002, p. 180-181), a atual reestruturação do ensino superior no Brasil abarca “profundas mudanças na identidade e no projeto de desenvolvimento institucional das universidades públicas”. Os autores relatam que tem se agravado, nos últimos anos a situação financeira das universidades federais, que “estão passando por problemas emergenciais de manutenção, em detrimento da consolidação da identidade institucional e do projeto de desenvolvimento de cada uma delas” (CATANI e OLIVEIRA (2002, p. 180-181).

Dentre as várias mudanças nas universidades públicas, segundo Sguissardi e Silva Júnior (2001, p. 269), “está a subordinação de sua autonomia ao setor produtivo, dependendo dos recursos dele provenientes, por meio da prestação de serviços e assessorias; e ao próprio Estado, de acordo com os contratos de gestão”. E, fazendo menção, exclusivamente à identidade das universidades, a mudança na universidade que produz conhecimento para instituições de “administração de dados e informações em um processo de assessoramento ao mercado” (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2001, p. 269).

Ainda neste contexto, Chauí (2001, p.220) evidencia que a universidade pública deixou de ser uma ‘instituição’ voltada para o social, para o universal e passou a ser uma ‘organização’ dotada de

meios administrativos para obtenção de objetivos particulares. Para a autora, a passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital e ocorreu em três etapas sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira etapa, tornou-se *universidade funcional*; na segunda, *universidade de resultados*, e na terceira, *operacional*.

No caso do Brasil, essa sucessão correspondeu ao ‘milagre econômico’, dos anos de 1970, ao processo conservador de abertura política dos anos de 1980 e ao neoliberalismo dos anos de 1990. Nas palavras da autora, “correspondeu às várias reformas do ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado” (CHAUI, 2001, p. 220). Segundo a autora:

A universidade operacional, dos anos 90, difere das formas anteriores. De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a universidade de resultados estava voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas isso não significa um retorno a si e, sim, antes, uma perda de si mesma (CHAUI, 2001, p. 220).

Complementando esse entendimento em relação à universidade pública brasileira, Ribeiro (2002, p.9), afirma que a década de 70 representa um marco em termos de padrões de qualidade dessa instituição, o que não se confirma na década seguinte, uma vez que, em meados dos anos de 1980, ela começa a apresentar problemas e dificuldades para manter esse padrão de qualidade, chegando ao final dos anos 90 do século XX, com o que pode ser considerado “a pior de todas as suas crises”.

É válido ressaltar, nesse momento, que durante muitos anos a luta das universidades públicas foi pela autonomia, isto é, para que as decisões universitárias fossem tomadas pelas próprias universidades em seus órgãos colegiados. Nesse sentido, Chauí (2001, p. 216) argumenta que

A palavra autonomia possuía sentido sócio-político e era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e de

regulação. Ao ser, porém, transformada numa organização administrada, a universidade pública perde a idéia e a prática da autonomia, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem ‘autonomia’ para ‘captar recursos’ de outras fontes, fazendo parceria com empresas privadas.

Quando, portanto, a Reforma do Estado, nos anos de 1990 do século XX, transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como ‘qualidade universitária’, ‘avaliação universitária’ e ‘flexibilização da universidade’.

O Banco Mundial tem incentivado os governos a realizarem esse tipo de ‘avaliação de qualidade’, que corresponde à mensuração e controle da eficiência custo-benefício em educação. Essa é a base criterial adotada pelo Banco para empréstimos. “É preciso que os sistemas universitários se esforcem para obterem maior eficiência e respostas às demandas do mercado com o mínimo desperdício e o menor custo” (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 161).

Nesta perspectiva, Chauí, (2001, p. 216-217) reitera que

A ‘qualidade’, por sua vez, é definida como competência e excelência cujo critério é ‘o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social’ e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: *quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo produz* e qual o *custo* do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade.

Considera-se que a eficiência produtivista e a qualidade mercantilista ganham cada vez mais espaço na universidade brasileira, em detrimento da qualidade social e pública da mesma.

É importante ressaltar que o produtivismo aplicado à lógica acadêmica interfere diretamente nas condições de trabalho do docente universitário. Fatores como estagnação salarial, aumento exaustivo da carga-horária, pressão constante por publicações, dentre outros, fazem parte da rotina do professor universitário. Portanto, as condições que regem o trabalho no ensino superior a partir da subordinação do processo educacional aos pré-requisitos do mercado, fazem com que o professor incorpore esse discurso em sua prática. Todo esse contexto traz como conseqüências os processos de intensificação e precarização do trabalho docente.

### *O trabalho docente na universidade pública: intensificação e precarização*

Percebe-se, pelos estudos realizados, que o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos. No atual estágio do capitalismo, têm sido executadas políticas públicas que, vinculadas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais.

As reformas educacionais iniciadas nas últimas décadas no Brasil têm trazido mudanças expressivas para os trabalhadores docentes. A educação assume um novo valor e uma necessidade de adaptar-se às condições do mercado por meio de estratégias que atendam aos interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista.

Segundo Santos (2004, p. 1146), “este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado Mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público”. Nesta situação, o setor educacional fica à mercê de critérios de eficiência e eficácia, em consonância com interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens no sistema de ensino.

Essas mudanças tiveram uma clara incidência na vida e no trabalho dos professores universitários. O que se espera dos

docentes em relação às demandas que lhes são feitas, estas variam ao sabor das grandes mudanças estruturais e funcionais que a universidade sofreu. Nesse contexto, Maués (2008, p. 21) afirma:

A produção do conhecimento, finalidade maior das Universidades, foi condicionada à lógica do mercado e os professores, como protagonistas dessas ações, têm sofrido pressões imensuráveis para que sejam produtivos e eficientes, o que vem alterando significativamente o trabalho docente.

Neste sentido, o que se pode analisar a partir dessas questões é que, cada vez mais, o trabalho do professor tem se expandido para além do campo pedagógico, e esse profissional, por sua vez, vem vivenciando um processo de intensificação e precarização de seu trabalho, com conseqüente enfraquecimento de sua autonomia, aqui entendida como condição de participar da concepção e organização do seu trabalho.

Hargreaves (1998, p. 132-133), referindo-se às teorias de Larson em relação ao trabalho, compreende a intensificação como uma das “maneiras mais tangíveis através das quais os privilégios de trabalho dos empregados instruídos sofrem uma erosão”. Nesta perspectiva, a intensificação pode ser entendida como uma das formas mais concretas pelas quais, os privilégios de trabalho dos docentes são degradados. Reforçando essa idéia, Oliveira (2004, p. 1127) afirma que “as mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores”.

A intensificação do trabalho docente é entendida como a ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano dos professores, ou seja, maior número de exigências para serem cumpridas em menos tempo. Desse modo, ao mudar as formas institucionais do trabalho docente, este, conseqüentemente, tem a sua rotina alterada.

Autores como Bosi (2007) e Santos (2004) alertam para o impacto ideológico causado por uma ressocialização dos docentes com base em um padrão produtivista, um tipo de ‘cultura do desempenho’, sob o qual o trabalho docente é permanentemente pontuado, trazido em números e intensificado através de diversos e

complexos sistemas de avaliações institucionais, que todo ano aumentam as exigências de produção acadêmica e, dessa forma, redefinem as formas de trabalho e as relações dos docentes com suas atividades cotidianas.

Do ponto de vista do capital, trata-se de aumentar o trabalho docente em extensão e intensidade. Segundo Bosi (2007, p. 1513),

A pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente, alicerçada na idéia de que os docentes devem ser ‘mais produtivos’, correspondendo à ‘produção’ a quantidade de ‘produtos’ relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.) expelidos pelo docente. Por um lado, evidencia esse processo o direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa, e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos de fomento à produção científica.

Aliada à demanda de quantidade de produção, tem-se uma política avaliativa que valoriza a produtividade apresentada, o que pode ser mais bem compreendido na análise de Bosi (2007, p. 1516),

[...] a produção docente também tem sido esquartejada, mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos. Os artigos científicos são valorizados de acordo com o periódico que o veicula, isto é, caso esteja indexado internacionalmente ou pelo ‘Qualis/Capes’. ‘Nesse vale quanto pesa’, o próprio docente é ‘valorizado’ pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela ‘bolsa produtividade em pesquisa’ que consegue por méritos próprios. De fato, a inclusão nesse sistema opera uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de uma ‘elite’ definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no escore da produtividade acadêmica.

Neste contexto, Santos (2004) explica as práticas dos professores universitários por meio do que designa como ‘cultura da performatividade’<sup>ii</sup>,

A cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem estar

das instituições. Neste cenário, podemos citar como exemplo, a preocupação crescente dos docentes universitários em realizar o maior número de pesquisas e de publicações, mesmo que estas não satisfaçam seus interesses e estejam aquém de seu potencial intelectual em termos de qualidade, mas que sejam capazes de garantir a quantidade, o que resultará, muitas vezes, em um melhor conceito sobre seu trabalho e da sua instituição, por parte dos comitês criados pelo Estado avaliador (SANTOS, 2004, p. 1153).

Em decorrência disso, pode-se inferir que a ‘cultura do desempenho’<sup>iii</sup> endossa a perda da autonomia intelectual, uma vez que o trabalho docente está cada vez mais subordinado à lógica do capital. Esse processo tem seu paralelo no direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos de fomento à produção científica, já que são esses editais que definem os ‘rumos’ da pesquisa na universidade.

Essa lógica do financiamento transforma o docente-pesquisador em um empreendedor e o leva a adequar a sua criação intelectual aos editais, a um determinado valor mensurado de uma forma determinada, restringindo os temas e metodologias a serem adotadas. Essas acomodações podem ser mais ou menos distantes das expectativas originais do pesquisador, mas, certamente, exigirá uma intensificação considerável do seu trabalho, particularmente na pós-graduação.

É válido ressaltar, ainda, o fato de que a intensificação pode levar à persistência da cultura do individualismo entre os professores, ou seja, envolvidos nesse ambiente de intensa produtividade, competitividade e empreendedorismo torna-se difícil a produção coletiva de conhecimento. O processo de intensificação pode contribuir, devido à falta de tempo, para a diminuição, ou mesmo, a não participação do professor em espaços coletivos de reflexão e ação sobre a profissão docente, como sindicatos, associações, ou mesmo, grupos de estudos entre colegas de trabalho (FERENC, 2005). Nesse sentido, Hargreaves (1998, p. 135) argumenta que

Um dos fatores mais consistentemente mencionados como obstáculo à eliminação deste individualismo e ao desenvolvimento de relações de trabalho de maior colaboração tem sido a escassez de tempo para os docentes se reunirem, planejarem ajudarem-se uns aos

outros e discutirem questões durante o dia escolar normal.

Complementando este pensamento, Marcelo Garcia (1999) faz menção ao crescente individualismo que vem ganhando espaço na profissão docente, ao afirmar que

trata-se de uma profissão onde se fomenta o isolamento entre os professores, de tal modo que as aulas configuram ‘territórios’ particulares, aos quais é difícil ter acesso. Predomina a cultura do individualismo, por oposição a uma cultura de colaboração (GARCIA, 1999, p. 145).

Essa situação tem estabelecido uma forma de convivência entre os professores, baseada na competitividade para produzir em grande escala. Dessa forma, o individualismo entre eles é cada vez maior, fato esse que dificulta um convívio alicerçado na cooperação entre os docentes.

Hargreaves (1998, p. 134) também reitera que “a intensificação é apoiada voluntariamente por muitos professores e confundida com profissionalismo. Dessa forma, há professores que aceitam acréscimos das horas de trabalho para serem reconhecido o seu profissionalismo e acabam por legitimar e reforçar a intensificação”.

Cabe destacar, também, que a maneira como o tempo de trabalho é empregado interfere, diretamente, no processo de desenvolvimento profissional do docente universitário, uma vez que, como é reforçado por Hargreaves (1998, p. 133), “a intensificação conduz a uma falta de tempo para o aperfeiçoamento das destrezas e para a actualização profissional”. Esse processo gera como consequência “traduções simplificadas de saberes especializados impostos externamente” (APPLE *apud* HARGREAVES, 1998, p. 134).

Neste momento, faz-se necessário atentarmos, também, para a precarização das condições de trabalho impostas aos professores universitários, a partir da reestruturação produtiva que impactou, desde a forma de pensar como de atuar no contexto educacional. Essa precarização reflete-se na minimização de gastos aplicados na educação que, por sua vez, faz com que as condições de efetivação do trabalho docente sejam precárias em termos de salário, prestígio social, satisfação pessoal e profissional, etc.

A partir da justificativa de minimização de gastos, o exercício do magistério superior vem sendo submetido a condições precárias, como a intensificação do ritmo do trabalho em paralelo ao achatamento e perdas salariais, captura da subjetividade do trabalhador e retirada de direitos (FERRAZ, 2008).

De acordo com Oliveira (2004, p. 1140),

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, [...], o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Neste contexto, é válido ressaltar que ganham espaço dentro da universidade serviços de consultorias e desenvolvimento de produtos, o que constitui um tipo de mercantilização do trabalho docente. Nesse sentido, a prática dessas atividades pode levar, muitas vezes, a uma dependência dos docentes convertendo-os, muitas vezes, em captadores de recursos extra-orçamentários. Sob esta ótica, Guerra (2005) *apud* Bosi (2007, p.1515) afirma que,

[...] Antes, os profissionais deveriam recorrer aos almoxarifados das instituições para obter itens necessários ao seu trabalho, como papel para impressão de textos, canetas, material de limpeza ou itens mais específicos, como álcool, éter, reagentes e vidrarias. Atualmente, os professores devem elaborar projetos de pesquisa ou de extensão universitária para o aparelhamento institucional.

Percebe-se, então, que no atual cenário as precárias condições de trabalho geradas pelas políticas educacionais contemporâneas vêm se dando a um custo muito alto para o trabalhador docente. Os professores têm sofrido um aumento do seu ritmo de trabalho, um arrocho salarial sem antecedentes na história e veem-se impossibilitados de se aperfeiçoar constantemente, bem como se tornam reféns da falta de tempo para preparar e refletir de forma crítica o seu trabalho.

## *Universidade pública e condições de trabalho: o olhar de professores*

Vamos destacar para a discussão, nesta seção, dois aspectos centrais desta pesquisa: a situação atual da universidade pública brasileira e as condições de trabalho dos professores.

No que se refere à situação atual da universidade pública brasileira, temos que a maioria dos professores entrevistados percebe as mudanças pelas quais ela vem passando. Aqueles que percebem tais mudanças acreditam que elas afetam de alguma forma o trabalho docente, seja no atendimento à exigência por publicações, imposto pelos editais dos órgãos de fomento a pesquisa, seja pelo número de funcionários terceirizados, seja pela falta de recursos institucionais, como laboratórios para aulas práticas, dentre outros aspectos.

Um dos professores, iniciante na docência, afirma: “Olha, eu tenho pouco tempo de experiência como professor, mas ao longo da minha formação eu vi os professores que me formaram falando que é uma necessidade você atender a certas demandas do mercado”. Apesar do pouco tempo de docência universitária, esse professor percebe, por meio da opinião dos professores que o formaram, as mudanças pelas quais a universidade pública vem passando, entre elas, o estreitamento entre o setor público e privado.

Ainda relativo às mudanças, podemos evidenciar o depoimento de uma professora experiente, com dezesseis anos de docência na instituição de ensino atual. Seu depoimento difere um pouco das demais, porque analisa a própria origem e identidade da instituição que trabalha. Para ela “, as mudanças são visíveis a ‘olho nu’ e qualquer leigo percebe”. Ela afirma que “[...] a [instituição], especificamente, já nasceu como uma universidade de serviço, tendo a extensão rural como ‘carro chefe’”. Devido a isso, segundo a pesquisada, essas mudanças não foram tão impactantes para os docentes da instituição, locus do estudo, como para os docentes de outras instituições.

Contudo, há professoras que não percebem as mudanças na universidade pública brasileira. Elas alegam que lecionam em cursos de licenciatura, e que acreditam que não há um alinhamento de cursos voltados para a educação com o mercado, ou seja, elas não veem a educação como algo comercializável;

portanto, não percebem a universidade como prestadora de serviços. Essa opinião pode ser verificada na fala de uma delas: “Não percebo mudanças aqui não, porque nós somos de um curso de licenciatura, dos cursos de humanas, dos cursos de educação que não têm muito produto para vender pro mercado” (Professora 1).

Ainda que não seja consensual e perceptível para todos os profissionais, a identificação das transformações por que a universidade passa quanto à sua identidade, funções e objetivos, os depoimentos dos professores participantes da pesquisa, em sua maioria (cinco dos sete professores), indicam a percepção das mudanças e a crença de que elas interferem na prática docente, seja pela pressão por publicações impostas pelos órgãos de fomento a pesquisa, pela falta de técnicos para aulas práticas, pela falta de recursos institucionais e pela prestação de serviço através de assessorias, pela estagnação salarial, e mesmo pelo aumento, a cada ano, do número de alunos na graduação.

No que diz respeito às condições para o desenvolvimento do trabalho docente, e se a instituição de ensino oferece condições adequadas para o desenvolvimento das atividades educativas, temos depoimentos bastante favoráveis à instituição. Vejamos o que dizem os professores: “Eu confesso que aqui eu tenho boas condições, apesar do excessivo trabalho. Poderiam ser melhores ainda com relação a apoio na participação de eventos, mas eu considero que as condições são boas (Professor 1). Acho que eu tenho condições de todas as ordens, tanto material, como recursos materiais, recursos humanos. Eu sinto uma estrutura bastante boa. No meu trabalho eu não sinto falta de nada”(Professor 7).

É válido ressaltar que, desses quatro professores, dois deles estão vinculados a departamentos e cursos tradicionais da instituição em estudo, cursos reconhecidos nacional e internacionalmente, e possuem pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado e Doutorado. Sendo assim, é compreensível que, nesses cursos e departamentos, existam boas condições de trabalho, uma vez que já existe uma trajetória histórica de lutas e conquistas e um reconhecimento das produções científicas e de atividades de ensino e de extensão já socializadas. Outro aspecto importante a se destacar é a existência de áreas que têm maior prestígio social e contam com um maior número de recursos

advindos de diferentes setores como agências de fomento, convênios, pós-graduação, etc.

Entretanto, há outros professores que não têm uma visão tão otimista em relação às condições de trabalho oferecidas na instituição. De maneira geral, as professoras apontaram falta de estrutura física, deficiência de laboratório, de funcionários. Uma das professoras iniciantes, afirma:

[...] eu acho que falta muito aqui, ainda mais nessa área. A gente tá falando de Engenharia [a professora específica]<sup>iv</sup>. Nós temos deficiência de laboratório, deficiência de número de professores, deficiência de funcionário. Nós não temos técnicos aqui, então o professor troca fusível, faz cálculo, cria experimento, faz o experimento e escreve artigo. [...] Em compensação, a gente vê cursos aí que estão cheios de laboratórios, cheios de técnicos, cheios de dinheiro, cheios de bolsa de pesquisa e a gente não tem nada. Na hora que a gente vai brigar, a gente briga é com gente grande, você fica discutindo com pessoas que tem 20 anos, 30 anos [...] [de instituição]. Você tem 5 anos. Você fica conversando com pessoas que têm 60 anos de vida, você tem 30, 35 e eles te acham uma criança. Essas pessoas têm currículos melhores porque tem mais tempo, com isso a gente acaba desmotivando. (Professora 3).

O que se pode perceber, a partir da fala da professora, é que a infraestrutura oferecida pela universidade a seus professores para o desenvolvimento do trabalho acadêmico está diretamente ligada ao desempenho do professor ou da capacidade de financiamento que seu departamento consegue captar. Nesse caso, ela poderia se dedicar mais à docência, porém, devido à falta de laboratórios e técnicos, a docente se vê obrigada a exercer funções que não são suas. Sobre esse aspecto, Marcelo Garcia (1999, p. 145) afirma que:

O desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e colectivamente.

Dessa forma, os professores acabam assumindo, como responsabilidades próprias, a conquista de melhores condições de trabalho e, por isso, enfrentam dificuldades, como confrontar-se com professores com mais experiência de docência na instituição, fato esse que acaba por desmotivar o docente iniciante. Sob esta ótica, vale retomar o pensamento de Marcelo Garcia (1999, p. 145),

quando ele afirma que na profissão docente predomina “a cultura do individualismo, por oposição a uma cultura de colaboração”. Nesse sentido, entende-se que as relações pessoais cotidianas, mesmo que por vezes conflituosas, contribuem para o processo de desenvolvimento profissional do docente.

Ainda uma professora experiente reitera a questão da falta de condições adequadas de trabalho, ao dizer:

A [...] [instituição] é uma universidade rural, as pessoas têm que admitir isso. A área de humanas é extremamente limitada; as bibliotecas são muitíssimo precárias, os estímulos que você recebe, mesmo em termos de financiamento, de receptividade na instituição são, prioritariamente, para quem trabalha ‘educação rural’, ‘educação do ou no campo’ ‘educação ambiental’. Não que esses temas não sejam importantes. Não é isso! Mas a vocação dessa universidade é uma vocação para as Ciências Agrárias e, dificilmente, alguém aqui terá condições de desenvolver um bom trabalho acadêmico na área das Ciências Humanas, puras, desinteressadas, dificilmente. (Professor 6).

Assim, os relatos de algumas professoras apontam para a existência de favorecimento, por parte da instituição, para determinadas áreas tradicionais. Pode-se perceber que, mesmo dentro da instituição, reforça-se e evidencia-se a relação de maior e menor *status* acadêmico entre os campos de conhecimento. Segundo Pereira (2000, p. 184), “o campo acadêmico, ou campo universitário, como outros campos simbólicos, é um campo de luta onde se opõem interesses de ordem simbólica”. Em consonância com esse raciocínio, Ferenc e Mizukami (2008, p. 120) afirmam haver “uma situação de menor status acadêmico dentro das universidades em termos de licenciaturas”.

Em relação aos fatores que os professores acreditam que afetam a prática docente, os mesmos indicaram o número elevado de alunos em sala de aula, que, segundo eles, prejudica a qualidade da disciplina. Uma das professoras alegou que, em alguns semestres, ela não consegue conhecer todos os seus alunos. Um professor relata:

A questão do número elevado de aluno afeta a minha prática docente. Por exemplo: numa disciplina de massa nós trabalhamos com uma média de 400 a 450 alunos, dependendo do semestre. Isso afeta, por exemplo, para dar conta de corrigir. O estilo de prova tem que ser estilo

de prova completamente objetivo, fechada mesmo. Então é um estilo de prova que não dá margem, em hipótese alguma, pra você testar a argumentação do estudante. Não tem condição de fazer isso. (Professor 4).

Podemos observar, pelo depoimento do professor, que a prática docente, mais especificamente a prática de ensino, é afetada pelo elevado número de alunos em sala de aula. Esse fator impossibilita que o professor elabore atividades e provas que permitam a reflexão e argumentação do conteúdo, por meio, por exemplo, de questões discursivas, já que esse tipo de questão requer maior tempo de dedicação ao trabalho, pelo docente.

Outro aspecto mencionado foi a falta de recursos audiovisuais, o que muitas vezes inviabiliza a execução de um planejamento de aula. Os professores mencionaram, ainda, a falta de apoio técnico e de laboratórios, além da precariedade das bibliotecas. Em contrapartida, uma professora experiente alegou que, toda vez que precisou de recursos, a universidade disponibilizou-os. Portanto, esse não é um problema para ela. (Professor 7).

Se a universidade pública tem passado por mudanças substanciais, o que pode ser visto nas funções que ela tem exercido, na forma que se relaciona com o seu entorno social, vimos que as condições de trabalho docente também são afetadas. Isso aparece nas atividades de ensino, com o elevado número de alunos, por exemplo; nas atividades de pesquisa, com a busca de financiamentos para o desenvolvimento do trabalho e para se equipar laboratórios e gabinetes dos professores. Então, em virtude das demandas feitas aos professores, perguntamos a eles como têm percebido esse processo de intensificação do trabalho docente. De modo geral, os professores ressaltam, como consequência desse processo, a pressão por publicação; elaboração de projetos e artigos; as orientações aos alunos da graduação e da pós-graduação.

Uma professora experiente acredita que “alguns professores que têm seu trabalho intensificado, o têm por opção” (Professor 6). Ela afirma, de maneira enfática, que nunca cedeu às pressões do mercado como consultorias, por exemplo. Segundo ela, “você tem o seu trabalho intensificado, somente se você for conivente com a intensificação, isto é, ceder às pressões”. Dessa forma, a opinião

dessa professora se confronta com a de Oliveira (2004, p.1127) que acredita que

as reformas educacionais alteraram as formas institucionais do trabalho docente, gerando ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores que têm que cumprir mais exigências em menos tempo.

Outra questão posta aos professores refere-se às diferentes funções que o professor é chamado a desenvolver. Queríamos saber qual delas eles priorizavam. A maioria dos professores afirma que prioriza o ensino. Justificam que foram contratados para isso. Nesse momento é válido ressaltar a fala de uma professora experiente, que afirma

Em primeiro lugar eu priorizo o ensino, porque eu fui contratada, prioritariamente, para isso. Eu acho que a maior responsabilidade, o maior compromisso que o professor de universidade pública deve ter é com o ensino. Foi para isso que ele foi contratado. É claro que o contrato prevê atividades de pesquisa, extensão, mas isso vem como atividade acessória à atividade de ensino. Então, o professor que está numa universidade pública e não desenvolve bem o seu ensino, ele não tem compromisso com a universidade pública. (Professora 6).

Em consenso com esse raciocínio, uma professora iniciante afirma que prioriza o ensino. Contudo, acredita que “[...] hoje, há um número grande de profissionais deixando o ensino para investir em bolsa, ganhar verba, ganhar edital. Por isso eu acho que o ensino na graduação perdeu muito “(Professora 3).

Dentre os sete professores entrevistados, há um que diz priorizar a atividade de pesquisa. Explica:

[...] eu me preocupo mais com a pesquisa porque eu sei que é o item que eu estou precisando, de fato, alavancar no momento. Então eu preciso publicar, eu preciso submeter projetos, eu preciso fazer revisão, eu preciso conseguir financiamento, porque senão, a minha carreira não anda. E o tempo em sala de aula, ele realmente é um tempo em que você, às vezes, se você dá uma aula em que você tem que dar várias vezes a mesma aula, você sente, assim, que é um tempo gasto. Eu confesso que já entrei em sala de aula teórica da graduação sem ter lido nem uma página do livro, porque eu já dei aquela disciplina em semestres anteriores. Então, assim, eu sei a matéria. Eu tinha outras demandas mais urgentes, pois na mesma semana uma disciplina na pós-graduação que

eu precisava estudar muito, porque se eu não fizesse esse esforço, não saía nem dez minutos de discussão; era um assunto muito mais profundo. Aí a alternativa é dar a aula da graduação sem ter lido nada, sem me atualizar, sem fazer nada e infelizmente isso afeta a qualidade do ensino. Na verdade, existe um desbalanceamento muito grande em termos do nosso critério de avaliação quanto aos níveis de pesquisa e ensino. Porque se você der uma quantidade imensa de aulas não vale o tanto de ponto que você faz se publicar um artigo. Eu acho que existe um desequilíbrio muito grande. (Professor 4)

Desse modo, percebemos que a maioria dos professores entrevistados, dentre eles, iniciantes e experientes, prioriza a atividade de ensino, por entender que foram contratados com esse compromisso. Apenas um docente, iniciante, prioriza a pesquisa, pelo fato dessa atividade ser mais 'valorizada' no meio acadêmico. Sobre esse aspecto, percebemos que devido à exigência de produtividade, o que dá identidade, *status* e reconhecimento ao professor universitário é a pesquisa e não a docência (ZABALZA, 2004). Devido a isso, alguns professores acabam por entender a docência como uma atividade secundária entre as atividades dos professores universitários, uma vez que se o professor dedicar-se prioritariamente ao ensino, de maneira geral, será visto em último lugar na hierarquia acadêmica.

Outra pergunta feita aos docentes foi em que atividade acadêmica eles acreditam que a intensificação está mais presente. Uma professora experiente alega que há algum tempo atrás ela "tinha mais tempo para preparar aula, para propor atividades diferenciadas. Hoje, este tempo não existe mais" (Professora 7). Podemos inferir, a partir da fala dessa professora, como a intensificação incide sobre o trabalho docente, uma vez que existem tantas tarefas para o professor desempenhar que, simplesmente cumprir o que foi especificado, exige quase todos os esforços. Devido a isso, o argumento de que não há tempo de ser criativo ou imaginativo em razão do intenso volume de trabalho a ser executado, tem sido frequente em depoimentos dos docentes (OLIVEIRA, 2004).

Outro fator determinante para a intensificação do trabalho docente, de acordo com os entrevistados, é o número elevado de alunos nas salas de aula, já referido anteriormente, e a quantidade elevada de aulas que o professor tem que dar. A sobrecarga de trabalho constitui-se no aumento da quantidade de aulas por

docente, uma vez que, pela redução de custos impostos pela lógica do mercado, ocorre um represamento de concursos e, conseqüentemente, diminuição da contratação de novos docentes.

A maior parte dos professores entrevistados acredita que a intensificação do trabalho docente está mais evidente na atividade de pesquisa. De modo geral, eles enfatizam a pressão e a cobrança que acompanham a pesquisa, provenientes dos órgãos de fomento e comissões de pós-graduação. Um dos professores relata que

[...] na pesquisa a cobrança está sendo cada vez maior, né? Então, os índices que são apresentados pra gente são cada vez mais exigentes. É uma atividade que cada vez mais você tem que correr atrás. E não adianta existir uma corrida no sentido de publicar, número de publicações. Hoje em dia você tem que publicar muito em periódicos de índices de impacto mínimo ao padrão considerado. Existe uma pressão muito grande dos órgãos da CAPES que avaliam os programas de pós-graduação, então cada vez mais, há maiores exigências para você ser ou não considerado um professor que participa da pós-graduação. E isso é repassado pra gente pelas próprias comissões que coordenam a pós-graduação. (Professor 4).

Isto posto, verifica-se que a maior parte dos docentes entrevistados acredita que a intensificação é mais evidente na atividade de pesquisa, principalmente pela pressão que há, por parte de órgãos de fomento (Capes, CNPq, Fapemig, dentre outros) para que os professores universitários sejam formadores de outros pesquisadores. “As universidades que não possuem cursos de pós-graduação têm o desenvolvimento de suas pesquisas comprometido, devido à falta de financiamento” (FERENC; MIZUKAMI, 2008, p.121).

Diante desse quadro de intensificação do trabalho docente, há que se pensar na possibilidade de os professores desenvolverem trabalhos em parceria e de participarem de sua associação de classe. Assim, perguntamos aos professores se, em meio às distintas atividades acadêmicas, eles realizam algum trabalho em parceria com colegas. Foram elencados por eles trabalhos em grupos de pesquisa dentro do departamento em que trabalham; parceria em artigos científicos e trabalhos para congressos; divisão de disciplina de massa; parceria em orientações e co-orientações de alunos. Somente uma professora alegou que não realiza nenhum trabalho em parceria com colegas, por não ter tempo para

participar de reuniões. Pela fala dessa professora, podemos inferir que a falta de tempo para os docentes se reunirem para refletir e problematizar o conhecimento e a forma como este está sendo produzido é mais uma consequência do processo de intensificação que o trabalho docente vem sofrendo. O efeito disso é o fortalecimento do individualismo entre os docentes em oposição à colegialidade e colaboração entre eles.

No que se refere às condições de participarem das reuniões de sua associação profissional, os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que, atualmente, não participam das assembleias de sua associação profissional.

Os docentes que não participam das assembleias alegam não participar por falta de tempo e outros, por não concordarem com posicionamento da diretoria da associação nos últimos anos. O fator tempo foi citado por quatro dos sete entrevistados como empecilho para a participação nas assembleias da associação profissional. Podemos constatar tal fato, na fala de um dos entrevistados, ao afirmar: “com toda sinceridade, eu não tenho participado dessas reuniões. Eu não tenho priorizado isso, por uma questão de correr atrás de outras coisas, e aí acaba não dando tempo” (Professor 4).

Nesse sentido, retomamos o pensamento de Hargreaves (1998), quando este alerta para o fato de que a diminuição da participação do professor, devido à falta de tempo, em espaços coletivos de reflexão e ação sobre a profissão docente, como os sindicatos, por exemplo, contribui para a persistência da ‘cultura do individualismo’, reforçando assim, cada vez mais o isolamento dos docentes.

Durante a entrevista, também foi perguntado aos professores qual a análise eles faziam do processo de precarização do trabalho docente. De maneira geral, assim como ocorreu na discussão sobre o processo de intensificação, os professores argumentaram que estão há pouco tempo atuando no cenário da universidade pública; portanto, demonstraram certa insegurança para analisar o processo de precarização que tem incidido sobre o trabalho docente.

A maioria dos professores aponta o número elevado de alunos em sala de aula, como fator preponderante do processo de precarização e a queda da qualidade do ensino. Além disso, eles

associam a precarização à elevada carga horária, muito superior a 40 horas semanais; à falta de laboratórios e técnicos; à estagnação do salário do professor universitário; à contratação de professores substitutos, que são submetidos à condição de trabalharem como 'horistas' e sem plano de carreira. Um professor relata:

Quando eu fiz Agronomia nessa universidade, em cada aula prática a gente recebia um roteiro impresso pela gráfica da universidade, não existiam copiadoras. Hoje isso não existe. Sem contar que essa visão de empresa complica tudo, né? O departamento, hoje, para buscar um professor em Belo Horizonte, ele prefere alugar um carro na cidade, contratar um motorista e mandar buscar, porque sai mais barato do que usar o carro da universidade. [...] Provas nós temos a cota da gráfica. Xerox ultrapassou tem que pagar. A visão de empresa, ela já existe né? E aí é complicado você trabalhar com algo que não tem lucro, que não gera recurso. Nós temos laboratórios de prestação de serviços, pra quê? Pra gerar recursos. Não é a toa que esse departamento tem uma grande parte terceirizada. Nós temos um laboratório de rotinas que faz mais de dez mil análises por ano, pra gerar dinheiro. Não tem outra saída. (Professor 5).

Tal ponto de vista, exposto pelo docente, confirma a visão empresarial que vem tomando conta da universidade pública brasileira. Nesse sentido, Trindade (1999, p. 22), argumenta que, na lógica da política vigente, “a universidade deve responder a diversas necessidades que lhes são externas, tornado-se cada vez mais uma ‘organização multifuncional, indispensável e utilitária’”. O mesmo autor, citando Osborne e Gaebler (1994, p. 190) faz uma análise crítica desse processo ao afirmar que, “[...] ‘a única e melhor maneira de fazer com que os prestadores de serviços públicos respondam aos seus clientes é colocar os recursos nas mãos dos clientes e deixá-los escolher’”. E conclui sem rodeios “se os clientes controlam os recursos, são eles que escolhem o destino e a rota” (TRINDADE, 1999, p.22). Diante do notório estreitamento da fronteira entre o espaço público e o espaço privado no campo do ensino superior no Brasil, podemos perceber claramente que a universidade pública brasileira, tem, cada vez mais, a sua identidade deteriorada.

Durante a entrevista, ainda foi perguntado aos docentes em que atividade acadêmica de ensino, pesquisa ou extensão, eles percebiam mais o processo de precarização. A maior parte dos entrevistados acredita que esse processo é mais evidente no

ensino, pois, as salas de aulas estão superlotadas, as bibliotecas estão cada vez mais precárias, além do fato de que tem havido aumento dos contratos temporários para professores. Alguns docentes entrevistados acreditam que a precarização está presente na universidade como um todo e afeta, por isso, todas as atividades acadêmicas.

Sobre a ótica de Ferraz (2008), percebemos que a dinâmica da precarização afeta a universidade na medida em que se ampliam as matrículas, bem como o número de cursos, sem contrapartida em termos de criação de estrutura física e necessária contratação de mais professores e servidores técnico-administrativos, isto é, sem o orçamento correspondente para fazer frente às necessidades do trabalhador docente.

### *Considerações finais*

Buscamos, com a pesquisa, analisar o trabalho docente na universidade pública, os processos de intensificação e precarização desse trabalho. Os dados obtidos nos permitiram explicitar alguns aspectos do trabalho docente, dos quais trataremos a seguir.

Constatou-se que, de maneira geral, os professores percebem as mudanças por que vem passando a universidade pública e acreditam que elas afetam de alguma forma o trabalho docente, seja na intensificação do atendimento aos editais dos órgãos de fomento a pesquisa, seja pelo número crescente de funcionários terceirizados.

Em relação às condições de trabalho, os relatos de alguns professores sinalizam a existência de favorecimento, por parte da instituição, a determinadas áreas do conhecimento mais tradicionais.

Quanto aos fatores que os professores acreditam que afetam a prática docente, eles indicaram o número elevado de alunos em sala de aula, a precariedade das bibliotecas, a falta de recursos audiovisuais, e falta de apoio técnico e de laboratório.

Verificou-se, ainda, que os professores em sua maioria, percebem a intensificação do trabalho docente e acreditam que, dentre as atividades acadêmicas, ela está mais evidente na pesquisa. De modo geral, eles enfatizam a pressão e a cobrança

que acompanham tal atividade, provenientes de órgãos de fomento e comissões de pós-graduação.

Assim como processo de intensificação, os professores entrevistados também sentem os efeitos da precarização das condições de trabalho. A maioria associa a precarização à elevada carga horária, à falta de laboratórios e técnicos, à estagnação do salário do professor universitário e à contratação de professores substitutos que, por sua vez, são submetidos à condição de professores 'horistas' e sem plano de carreira. Verificou-se, ainda, que a maioria dos professores acredita que o processo de precarização é mais evidente na atividade de ensino.

Compreende-se, de modo geral, que os docentes entrevistados realizam trabalhos em parceria com colegas, principalmente, colegas do próprio departamento em que atuam. Essa parceria se dá sob forma de artigos científicos, trabalhos para congressos, divisão de disciplina de massa e parceria em orientações e co-orientações de alunos.

Constatou-se, ainda, que os professores entrevistados são unânimes ao dizer que não participam atualmente das assembleias de sua associação profissional. O fator tempo foi citado pela maioria como empecilho para a participação nas reuniões da associação. Os docentes alegaram possuir demandas mais urgentes, que inviabilizam a frequência assídua à associação profissional.

Sendo assim, a partir do exposto na pesquisa, compreende-se que os professores percebem os efeitos da intensificação e da precarização das suas condições de trabalho, mas ainda assim, acreditam na docência universitária e na qualidade do ensino na universidade pública, conforme podemos visualizar na fala de um dos professores,

Mesmo com todas as dificuldades, eu sou apaixonado pelo que eu faço. Eu sempre acreditei na educação. Então eu me sinto muito bem fazendo o que eu faço. Apesar da precarização, apesar da intensificação, a gente tem que aprender a lidar com essas coisas e lutar para que isso não resulte numa queda progressiva da qualidade do ensino (Professor 4).

## Referências Bibliográficas

- BOSI, A.P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.101, pp. 1503-1523. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400012&script=sci\\_abstract&tlng=e](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400012&script=sci_abstract&tlng=e)>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- CASTANHO, S. E.M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas – SP: Papirus, 2000, p. 13-48.
- CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F. de. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.
- CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2001. p. 211-222.
- CUNHA, M. I. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 39-56.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e Privatização do ensino Superior. In: TRINDADE (Org.). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001. p. 211-222.
- FERENC, A.V. F. *Como o professor universitário aprende a ensinar?* Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2005.
- FERENC, A. V. F; MIZUKAMI, M. G. M. Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários. *Revista Universidade e Sociedade*, n. 41, p. 117-131, jan. 2008.
- FERRAZ, C. L. Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital. *Revista Universidade e Sociedade*, n. 41, p. 9-19, jan. 2008.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRIGOTTO, G. Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. IN: \_\_\_(Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.

HARGREAVES, A. A intensificação: o trabalho dos professores - melhor ou pior. In: *Os professores em tempo de mudança*. São Paulo: Mc Graw – Hill, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, vol. 25, n.89, Set/Dez. 2004, p.159-180. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>> Acesso em: 20 set. 2012.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

MAUÉS, O. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. *Revista Universidade e Sociedade*, n. 41, p. 21-31, jan. 2008.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PACHANE, G. G. Teoria e Prática na Formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D., SEVEGNANI, P. (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília, 2006

PEREIRA, J. E. D. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cad. Pesquisa*. [online]. 2000, n. 111, PP. 182-201. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742000000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742000000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=en)> Acesso: 18 nov. 2012.

RIBEIRO, M. das G. M. *Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Revista Educação & Sociedade*.Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. *Novas faces da educação Superior no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP:USF-IAN, 2001.

TRINDADE, H. Autonomia segundo o MEC: fragilidade política e ambiguidade conceitual. In: *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, Vozes, 1999, p. 171-176.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2004.

---

NOTAS:

<sup>i</sup> Autores como Marcelo Garcia (1991), Hubermann (1995) e Gonçalves (1992), vão caracterizar como iniciantes no magistério aqueles professores que se encontram nos cinco ou seis primeiros anos do exercício profissional. Contudo, estas não são fases fixas, em que todos os professores passam. São pontos de referência com características bem delimitadas.

<sup>ii</sup> Ball (2003, p. 218) *apud* Santos (2004, p. 1152) afirma que performatividade/ desempenhabilidade “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança”. Os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida de produtividade ou *output*, ou expõem a qualidade ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção.

<sup>iii</sup> Santos (2004, p. 1152) afirma que em uma cultura do desempenho a “qualidade” é definida como a melhor equação encontrada entre *inputs* e *outputs*. Assim, a qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais: economia, eficiência e efetividade.

<sup>iv</sup> Omitimos o nome do curso para preservar a identidade da professora.

---

Sobre as autoras

*Alvanize Valente Fernandes Ferenc* possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005), com estágio de Doutoramento na Universidade do Porto, Portugal. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Viçosa.

*Ana Carolina Pessoa Brandão* é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (2013), na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas. Estagiária nas disciplinas "Avaliação Educacional" e "Metodologias Investigativas na Formação de Professores" oferecidas ao curso de Pedagogia.

*Rita de Cássia de Alcântara Braúna* é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Viçosa e integrante do Grupo de Pesquisa Formação do Educador e Práticas Educativas.

Recebido em: 19/11/2014

Aceito para publicação em: 30/09/2015