

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E COMPLEMENTAÇÃO SALARIAL

André Rodrigues Guimarães
UNIFAP
andre_unifap@yahoo.com.br

Vera Lúcia Jacob Chaves
UFPA
veraluciajacob@gmail.com

1

RESUMO: O artigo tem por objetivo analisar a intensificação do trabalho docente numa Universidade pública federal, a partir das falas dos sujeitos docentes. Partimos do pressuposto de que a universidade pública brasileira está vivendo um intenso processo de redefinição do trabalho docente como parte da política de ampliação do espaço privado-mercantil decorrente da reestruturação produtiva que afeta essas instituições com a política de ajuste fiscal e, ao mesmo tempo, com um intenso processo de expansão de cursos e matrículas sem aumento de recursos financeiros e humanos na mesma proporção. Como consequência, os docentes universitários são negativamente afetados no desempenho de suas funções laborais. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio de entrevistas (semiestruturadas), com 8 (oito) docentes, na qual procuramos identificar como esses sujeitos compreendem e interagem com tal processo com ênfase para duas categorias analíticas: condições de trabalho e salário. A análise das entrevistas foi fundamentada em Bakhtin, pois consideramos o discurso em sua manifestação ideológica, na condição de construção histórica e dialética. O estudo evidenciou que os docentes universitários têm vivenciado um processo de precarização e intensificação de seu trabalho, o qual tem relação orgânica com as mutações no mundo produtivo. Em síntese, evidenciamos que a crescente adoção dos mecanismos privado-mercantis implica em sobrecarga de trabalho aos professores por meio da participação em cursos de especialização, cursos e programas específicos (como a UAB e o PARFOR), comumente com retribuição financeira suplementar.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; Condições de trabalho; Complementação salarial.

Introdução

Está em curso um processo de redefinição do trabalho docente na universidade pública. Isso é parte do movimento global de mudanças no mundo do trabalho, decorrente da reestruturação produtiva capitalista, com a ampliação do espaço privado-mercantil. Diante do regime de acumulação flexível e do neoliberalismo, os docentes universitários são negativamente afetados no desempenho de suas funções laborais (Mancebo, Maués & Chaves, 2006).

Dentre as manifestações desse processo destaca-se a responsabilização dos docentes pela garantia das condições necessárias para seu próprio trabalho. Como reflexo da política neoliberal em, as universidades federais do Brasil convivem com o contingenciamento de recursos nos seus orçamentos, ao mesmo tempo em que expandiram as matrículas afetando as condições de trabalho que são intensificadas e precarizadas devido às péssimas condições de trabalho com salas superlotadas e sem os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Com isso, também passa a fazer parte da rotina do professor das universidades federais a busca por recursos que lhe permitam desenvolver seu trabalho, especialmente enquanto pesquisador.

Em função da política macroeconômica do país, orientada pelos interesses do capital em crise estrutural, os salários dos professores são congelados e, nesse sentido, o processo de intensificação em curso, especialmente em atividades com remuneração extrassalarial, é resultado da busca por melhores condições de vida para os docentes. Como destaca Bosi (2010), essa complementação salarial não está mais restrita aos cursos de especialização e às consultorias profissionais, existindo “uma diversificação de fontes de renda que afetou as atividades de ensino, pesquisa e extensão, gerando um contexto no qual estes serviços ‘temporários’ passam a ser a prioridade do docente.” (Bosi, 2010, p. 13).

Para verificarmos a manifestação desse movimento, realizamos uma pesquisa na Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio de entrevistas (semiestruturadas), com 8 (oito) docentes, na qual procuramos identificar como esses sujeitos compreendem e interagem com tal processo. Os sujeitos participantes da pesquisa foram selecionados a partir de 4 (quatro) critérios gerais: regime de trabalho de dedicação exclusiva; atuar em cursos de graduação; ter mais 15 (quinze) anos de serviço na

instituição e possuir título de doutor. Na seleção dos entrevistados buscamos ainda os docentes com atuação em distintas funções na universidade, selecionando professores que atuavam em cursos de especialização autofinanciados, em programas pós-graduação *stricto sensu*, em projetos financiados por empresas privadas, em *campi* do interior, em ações de extensão universitária, em programas específicos (com recebimento de bolsas), em cursos de ensino à distância e, ainda, com envolvimento sindical.

Para analisar a fala dos docentes fundamentamo-nos em Bakhtin (2010). Dessa forma, consideramos o discurso em sua manifestação ideológica, na condição de construção histórica e dialética. Os sujeitos constituem-se, desenvolvem-se, comunicam-se e constroem representações a partir das condições materiais de suas existências. Como destaca Bakhtin (2010, p. 35) “o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem”.

Para avaliarmos as condições de trabalho dos docentes da UFPA, procuramos no transcorrer da pesquisa de campo refletir sobre as seguintes questões: *como os professores avaliam as condições infraestruturais físicas e pedagógicas para o trabalho docente no contexto de expansão da UFPA? Como avaliam suas condições salariais ao longo dos últimos 15 anos? Como estes docentes entendem o pagamento que recebem em função de participação em cursos, projetos ou outros serviços prestados pela universidade?*

Em geral, a abordagem que os entrevistados fizeram sobre essas duas categorias analíticas do presente artigo (*condições de trabalho e salário*) está correlacionada com a intensificação do trabalho, por meio da participação do docente na venda de cursos e no estabelecimento de convênios com a iniciativa privada ou pública. Antes de analisarmos essas questões, abordaremos sinteticamente o contexto e as mudanças em que se insere o trabalho docente universitário na atualidade.

Trabalho docente universitário no contexto privado-mercantil

No contexto de crise estrutural do capital (Mészáros, 2002), enfrentamos mundialmente a redefinição da organização produtiva, com a intensificação do intercâmbio comercial, cultural e comunicacional. Trata-se de processo desigual e contraditório na consolidação da globalização econômica, comercial e, também, do mundo do trabalho (Ianni, 2010). Dentre as características desse movimento está o

regime de acumulação com predominância financeira, “na qual o capital portador de juros está localizado no centro das relações econômicas e sociais” (Chesnais, 2005, p. 35). Outra característica central é o avanço científico, tecnológico e informacional, caracterizando uma nova revolução industrial, da informática ou da microeletrônica.

Diferentemente da primeira revolução industrial, que operou a transferência das funções manuais para as máquinas, essa nova revolução transfere para as máquinas as próprias operações intelectuais, razão pela qual esta época é também chamada da “era das máquinas inteligentes”. Nesse processo, a capacidade produtiva do trabalho humano inegavelmente atinge proporções ilimitadas. A produção automatiza-se, isto é, se torna autônoma, auto-regulável, o que permitiria liberar o homem para a esfera do não-trabalho, possibilitando o cultivo do espírito através das artes, das ciências, da filosofia e do desfrute do tempo livre. (Saviani, 2004, p. 21).

Tais mudanças redefiniram o conjunto das relações sociais e formativas, na perspectiva de consolidar a reprodução ampliada do capital (o qual atinge dimensões globais e invade outras dimensões da vida). O sistema do capital, como destaca Mézáros (2007, p. 68), para além de sua dimensão material, “penetra no mundo das artes, no mundo da religião e das igrejas, governando as instituições culturais da sociedade. Não é possível pensar em nenhum aspecto de nossa vida que não seja, nesse sentido, controlado pelo capital sob as circunstâncias presentes.”

Ao buscar recuperar as taxas de lucros proporcionadas pela conjugação da organização produtiva rígida, cujo maior exemplo foi o padrão fordista-keynesiano, com forte intervenção estatal na economia e nas políticas sociais, imputa-se ao capital a necessidade de reformulações na cadeia produtiva e também no papel econômico-social desempenhado pelo Estado. Como destaca Antunes (2002), a crise estrutural acentua a lógica destrutiva do capital com a crescente necessidade de consolidação de estruturas produtivas flexíveis e a instituição, por parte do Estado, de políticas antissociais de cunho neoliberal. Nesse sentido, para a produção/reprodução do capital, faz-se necessário, com aval do Estado, reconfigurar o mundo do trabalho, fundamentalmente, flexibilizando-o, para aumentar a produtividade dos trabalhadores.

O Estado crescentemente isenta-se da garantia de políticas sociais, colocando-as na esfera do mercado e da sociedade civil. Isso tem significado a defesa do livre mercado como controlador das relações mercantis, ampliação do comércio

internacional, com a efetivação das políticas neoliberais. Para efetivação dessa política em todo o planeta, organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, passam a estabelecer diretrizes para a modernização das nações periféricas aos novos desígnios burgueses. Os Estados capitalistas, centrais e periféricos, ajustam-se às necessidades expansionistas da acumulação flexível.

Em síntese, as proposições neoliberais defendem o livre mercado, exaltam o privado, “a responsabilidade individual e a iniciativa pessoal e procuram destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário que nunca faria o bem mesmo se fosse bem intencionado, o que raramente é”. (McChesney *apud* Apple, 2003, p. 21). Nesse sentido, os governos devem atuar exatamente para garantir o funcionamento do livre mercado e somente em casos excepcionais seria permitida, temporariamente, maior intervenção estatal (Friedman, 1982).

Alicerçado nos preceitos neoliberais, o Estado induz à privatização educacional, seja por meio do incentivo direto ao mercado ou pela adoção de medidas mercantis na esfera pública. Em tal contexto, a educação formal, principalmente a superior, é colocada na lógica do mercado: ao Estado cabe apenas o papel de gerenciador da política educacional. Busca-se então destruir a noção de educação como direito social e colocá-la na condição de serviço público não-exclusivo do Estado. No Brasil, esse processo ganha materialidade a partir da década final do século passado, principalmente a partir da aprovação da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Isso tem implicado na acentuação da privatização da educação superior.

Mecanismos legais vêm sendo instituídos para privatizar este nível de ensino em dois sentidos. Primeiro, por meio da proliferação de Instituição de Ensino Superior (IES) e a expansão das matrículas privadas. Segundo, com a adoção de mecanismos mercantis nas IES públicas. Assim, por um lado, flexibiliza-se a legislação para dar maior liberdade à expansão de instituições privadas, com a concessão de isenções fiscais; por outro, medidas legais e orçamentárias são tomadas no sentido de viabilizar um processo de privatização interno das instituições públicas, principalmente por meio da criação de Fundações Privadas de Apoio às Universidades Públicas; do estabelecimento de parcerias com empresas privadas e de cobranças de taxas e mensalidades de alunos e outros “usuários”.

Diante disso transpõem-se para as universidades públicas a lógica de gestão e capitação de recursos das instituições privado-mercantis. Assim, de forma menos reconhecível ocorre a privatização da universidade pública, como alerta Chaves (2005, p. 129), “mediante diferentes mecanismos, dentre os quais destacamos: criação de fundações de direito privado; cobranças de taxas e de mensalidades em cursos de pós-graduação; corte de verbas para infraestrutura; cobranças pela prestação de serviços, entre outras”.

Sguissardi (2009) ao discutir a expansão da educação superior privada no Brasil destaca que no contexto neoliberal há uma proliferação de instituições de cunho privado-mercantil, que objetivam fundamentalmente o lucro na oferta do ensino superior. Para esse autor, essas instituições diferenciam-se de outras do setor privado, especialmente as confessionais, que tem como foco central a educação superior. Em nossa avaliação entendemos que também nas universidades públicas é crescente a utilização de mecanismos do mercado educacional, típico das instituições privado-mercantis, ou seja, está em curso a “privatização-mercantilização” da universidade pública.

Essas mudanças, ainda que não imediatamente, vêm provocando modificações no trabalho dos professores universitários. Estudos evidenciam que tal processo tem uma série de consequências negativas para o trabalho docente: maior controle e regulação externa; intensificação e precarização; crescente exploração e alienação; desistência e adoecimento físico e psicológico; maior submissão aos interesses do mercado capitalista.

Como expressa Naidorf (2005), diante das transformações ocorridas na produtividade capitalista e, conseqüentemente, da expansão de políticas de Estado de cunho neoliberal, há uma mudança na “cultura acadêmica” até então vigente na universidade. Em estudo realizado com pesquisadores que atuam em universidades públicas argentinas, essa autora percebe um processo de privatização do conhecimento público produzido, alterando substancialmente a concepção da função social da universidade e o trabalho docente.

As mudanças que estão se processando no trabalho docente podem dar ao mesmo uma outra natureza, alterando suas funções, flexibilizando-o e precarizando ainda mais as relações de trabalho, com mudanças substanciais nos

direitos trabalhistas conquistados por meio de grandes mobilizações e lutas. A chamada cultura do desempenho, que é introduzida a partir da concepção de avaliação adotada pelo governo, vem levando os docentes a centrarem suas agendas nos indicadores estabelecidos pelas comissões de avaliação, deixando de lado as atividades que não estejam relacionados com os indicadores de desempenho. (MAUÉS, 2005, p. 14).

Em suma, os estudos apontam que o trabalho docente no ensino superior passa por processos de modificações. Dentre as características desse movimento está a ênfase no professor empreendedor “no ensino superior público, como forma de acrescentar outras fontes de renda ao seu salário e/ou melhorar as condições de trabalho, via pesquisa científica, venda de serviços, consultorias, entre outros mecanismos” (LÊDA, 2006, p. 9). Passemos, então, a verificar a manifestação desse processo na UFPA.

Infraestrutura física e pedagógica

Os docentes entrevistados enfatizam que as condições infraestruturais da UFPA não são adequadas para o bom desenvolvimento de suas atividades. Essa questão foi abordada pelo conjunto dos docentes que, em maior ou menor grau, destacaram as precárias condições que enfrentam no exercício de suas funções, especialmente no contexto de expansão de cursos e matrículas. Como expressa o Docente H, referindo-se à UFPA, “nós duplicamos a quantidade de alunos e a infraestrutura aumentou uns 20%, 30%, no máximo 50% [...]”. Essa compreensão é reforçada pela observação do Docente C: “nos diversos Cursos, diversos Institutos, você tem uma expansão dessa estrutura (novos prédios, novos laboratórios sendo construídos...), só que isso é numa velocidade muito menor do que a velocidade da expansão [de *Campi*, Cursos e matrículas] da universidade”.

A Docente E, que atua no ICA (Instituto de Ciências da Arte), destaca que o prédio do Instituto tem a mesma estrutura desde sua construção, quando havia apenas um Curso de graduação vinculado ao Centro de Letras e Artes (que posteriormente foi dividido em dois Institutos: o ILC¹ e o ICA):

[...] esse prédio, por exemplo, que a gente está ocupando aqui há quase (eu acho que a gente ocupa aqui desde 99) 15 anos, foi construído para dividir ainda

¹ Instituto de Letras e Comunicação.

quando era Educação Artística: ao lado direito Música, ao lado esquerdo Artes Plásticas. Depois mudou para ICA e nós ficamos aqui, continuamos do lado direito do prédio. Mas esse prédio aqui, por exemplo, ele não atende as nossas necessidades de Curso de Música: não tem tratamento acústico, já não tem espaço pra todas as atividades que o novo projeto pedagógico trouxe [...]. Então, a gente sempre trabalha assim meio arranjado. (Docente E).

Com a mesma insatisfação, o Docente F, lotado no ICEN (Instituto de Ciências Exatas e Naturais), diz que o prédio principal do Instituto tem 41 anos de existência e que há partes, em construção de madeira, que precisam de reformas, nunca realizadas desde a sua implantação. O professor ainda destaca que a parte da fiação elétrica do prédio é perigosa, correndo risco de incêndio: “Esses fios todos por aqui, quando eu saio daqui eu desligo tudo, com medo de ter um incêndio aqui. Eu já presenciei um princípio de incêndio nesse prédio aqui, nos tempos em que tinham uns fios por baixo de uns rodapés.” (Docente F).

Ainda que apontem melhorias na infraestrutura, ocorridas a partir do governo Lula, com especial referência ao REUNI², todos destacam que a expansão físico-estrutural da instituição é bastante inferior à expansão dos cursos e matrículas. Conforme destaca o Docente C, isso gera contradições e conflitos “como é o caso dos alunos do curso de Cinema e mesmo os de Comunicação que paralisaram as suas atividades agora no mês de junho desse ano simplesmente porque não tinham prédio, não tinham sala para estudar”. Além disso, no “caso dos estudantes de Cinema sequer tinham uma câmera fotográfica, então, imagina um curso de Cinema não ter uma câmera fotográfica.” (Docente C).

Para o Docente H, o problema maior da questão estrutural está nos equipamentos dos laboratórios, visto que em alguns casos, como nos cursos de Engenharia, os equipamentos têm custos elevados e não são satisfatoriamente disponibilizados pela Instituição. Essa situação de condições precárias nos laboratórios também é apontada pela Docente B, que atua em um *Campus* do interior, e pelo Docente G, que atua em Belém. Em tal contexto, os Docentes G e H destacam que

² O REUNI foi o Programa de apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado pelo governo Lula por meio do Decreto Presidencial 6.096/2007 para funcionar por cinco anos (2008 a 2012) e tinha como meta a expansão das matrículas nas Universidades federais, com o melhor aproveitamento da estrutura física e aumento na contratação de docentes e técnico-administrativos.

muitos dos materiais utilizados em laboratórios e nas salas de aulas são produzidos pelos próprios professores e estudantes:

Então, em termos de laboratório melhorou, mas ainda estão muito aquém de nos deixar competitivos em relação a outras universidades. E vem a pergunta: “Porque mesmo assim temos tido bons resultados?” Por causa de alguns abnegados que procuram, na falta de equipamentos, produzir equipamentos. Isso aqui [mostra para equipamentos no laboratório], por exemplo, se for comprar isso aqui é caríssimo, isso aqui foi gerado a partir de TCCs, isso aqui é usado hoje em dia nas salas de aula [...]. Então, aqui nos laboratórios, no nosso laboratório em particular e eu creio que muitos outros, muitas coisas são produzidas artesanalmente em trabalhos pra suprir equipamentos que a gente não tem condições de comprar [...]. (Docente H).

Assim, as precárias condições laborais também exigem dos professores maior uso da sua “criatividade”. A intensificação do trabalho perpassa, assim, por um envolvimento intelectual, proativo, aos interesses hegemônicos, mas também por um trabalho “artesanal”. É, em tal contexto, que as orientações formativas dominantes enfatizam a necessidade de um professor “reflexivo”, capaz de agir na adversidade para responder “criativamente” aos problemas práticos.

Especificamente sobre as condições de trabalho nos *Campi* do interior, os Docentes B e D ressaltam que ainda faltam condições mínimas para o desempenho de seus trabalhos. Reclamam, especialmente, dos acervos bibliográficos, das condições de acesso à internet, da precariedade de laboratórios e até mesmo de salas de aulas que comportem todas as turmas dos cursos regulares e intervalares, especialmente com a expansão de cursos e matrículas: “[...] Aumenta o número de cursos, aumenta o número de turmas e a gente tem que usar as dependências das escolas públicas, levar nossos alunos para as escolas públicas. [...]” (Docente B).

Esse processo de expansão também se dá com a transformação de *Campi* da UFPA em novas universidades, como aconteceu com a UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará) e UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). O impacto desse processo é destacado pelo Docente C: “[...] são universidades que funcionam sem espaço físico, é o caso da UFOPA e de outras universidades novas criadas. [...]”. Ainda sobre essa questão da expansão das matrículas no interior, o Docente destaca que há cursos que funcionam em condições precárias de corpo docente

e de espaço físico: “[...] é o caso do curso de Engenharia Mecânica do *Campus* de Tucuruí da UFPA, que o curso na terceira ou quarta turma funcionava com três professores, [...] numa estrutura precária, era uma espécie de escola que foi transformada em *Campus* da Universidade”. Entretanto, como destaca o Docente D, mesmo sem as condições adequadas os *Campi* do interior já tem uma estrutura melhor hoje, especialmente, a partir do Reuni, visto que antes não se tinha nem mesmo espaços, além das escassas salas de aula, para que os professores pudessem permanecer na universidade para descansar ou fazer alguma atividade de planejamento, pesquisa, ou mesmo de orientação aos seus estudantes.

Outra questão que chama atenção para o trabalho docente no interior do estado diz respeito às condições estruturais dos cursos do PARFOR³. O Docente F, que trabalha como supervisor nesse Programa, diz que os cursos funcionam em escolas públicas, em péssimas condições, com muitos laboratórios que não funcionam, sem internet, e já tendo usado recursos pessoais no aluguel de *lan house* pra suas aulas em computadores. Destaca ainda a inexistência de acomodação adequada para os professores de Belém, no deslocamento para os Polos de ofertas do curso no interior.

Cachoeira do Piriá, uma professora me contou que não tinha hotel onde ela ficar. Os alunos construíram uma cabana para ela dormir lá, atar a rede dela. “Isso já é quase heroína, eles têm que botar uma estátua pra ti”. Quem é que faria isso? [...] Fui para Itaituba, terrível, os hotéis todos têm escada e eu estava com o pé fraturado, as ruas todas esburacadas, eu tinha que andar do hotel para a escola, me esgueirando ali para não torcer o pé: terrível as condições. (DOCENTE F).

Os docentes ainda ressaltam que a infraestrutura é bastante heterogênea na UFPA, seja na questão da estrutura física ou mobiliária. “Você tem Institutos que criaram prédios com uma estrutura muito boa, estrutura física muito boa. Outros Institutos que fazem as famosas “puxadinhas” e muitas das vezes com verbas próprias [...]” (Docente A). Especialmente no âmbito da pesquisa, a infraestrutura que cada grupo possui, em termos de equipamentos de laboratório, computadores e mobiliário, depende da iniciativa dos professores. Como expressa a Docente B, há pesquisadores e

³ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado pelo governo federal em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES públicas que visa ofertar vagas em cursos de Licenciatura para professores em exercício na rede pública de educação básica.

áreas “privilegiadas” que sempre barganham mais recursos e infraestrutura, pois estão mais “adequados” à lógica da competitividade instituída na universidade. “Se o professor tem um projeto, com aquele projeto ele equipa sua sala. Se ele é coordenador de um Curso de Especialização, já tem facilidade pra mobilizar uma verba do Curso e comprar um armário, comprar uma impressora.” (Docente A).

A ausência de condições adequadas para o seu trabalho faz com que os docentes procurem alternativas supridoras das demandas necessárias para o cumprimento de suas funções. Assim, o que em grande medida explica a heterogeneidade infraestrutural existente entre os Institutos, Cursos e Grupos de Pesquisas, é a maior aproximação com as áreas de interesses do mercado, das agências de fomento e do poder público. Dessa forma, como destaca Mancebo (2011) no atual contexto de diversificação do quadro docente na educação superior, fruto da também diversificada expansão, há no interior das universidades um conjunto de docentes “que buscam por própria conta financiamentos junto aos órgãos de fomentos e/ou na iniciativa privada, que conseguem manter condições de trabalho compatíveis, mesmo que a custas de bolsas e outros procedimentos.” (Mancebo, 2011, p. 77). Ou seja, a garantia de condições de trabalho passa a depender também do seu empenho laboral e submissão aos ditames estabelecidos.

Essa questão envolve desde a construção de prédios com verbas dos cursos conveniados ou de Projetos específicos, como os financiados pela FINEP (FINANCIADORA DE ESTUDOS E PROJETOS), elaborados pelos docentes. Seja como for, há uma aproximação direta com os interesses do mercado e o estabelecimento de uma lógica competitiva entre os professores, para a própria garantia do espaço físico. O Docente C aborda essa questão a partir das condições dos grupos de pesquisas:

[...] “o que é que faz com que dentro de uma mesma Faculdade ou Programa de pós-graduação dois grupos ter desempenho muito diferente?” Primeiro é a relação com o mercado e com o Estado, com os interesses do Estado [...]. O segundo é o produtivismo estabelecido a partir dos critérios das agências de qualificação. Então, [...] “cara” que não está assim, que tem outro padrão, que estabelece outro padrão de qualidade, que não é necessariamente o padrão estabelecido lá do *ranking* da qualificação *Qualis* da CAPES, esse “cara” está fora dessas estruturas de financiamento. É o que acontece. (DOCENTE C).

Para além do empenho pessoal e da ampliação de suas atividades laborais, também está em curso, na busca por melhorias nas condições de trabalho, a conformação do *ethos* acadêmico, o capitalismo acadêmico periférico (Leher & Lopes, 2008). Em grande medida, para garantir condições físicas e pedagógicas para o seu trabalho, os professores precisam ser produtivos e competitivos para “sobreviver” na cultura acadêmica mercantilizada.

Assim, na cultura acadêmica mercantilizada, entre os novos atributos valorizados, destacam-se “o empreendedorismo, a gana de captar recursos custe-o-que-custar, inclusive em detrimento da própria capacidade crítica”! Ao fim e ao cabo, o docente que consegue agregar ao seu salário e à própria instituição maior montante de recurso é o mais produtivo, competitivo e valorizado. (Mancebo, 2011, p. 79).

Desse modo, seja para garantir condições de trabalho, seja para complementar seu salário (como veremos a seguir), os professores são impulsionados a buscarem fora da universidade novos recursos no mercado e na esfera pública, incluindo articulações com programas e projetos do governo federal.

Salário e complementação de renda

Outra questão abordada, unanimemente, pelos docentes entrevistados foram os baixos salários das universidades federais, associada à perda do poder aquisitivo ao longo dos anos em que atuam na UFPA. Além da precarização das condições infraestruturais, os professores percebem que os seus salários também são aviltados. O depoimento da Docente E indica essa situação:

Eu não sei assim matematicamente explicar, mas a minha sensação de poder aquisitivo aqui, como professora substituta, que eu entrei 1993, era uma sensação muito mais confortável do que a atual. Então, eu acho que teve muita perda salarial. Acho que esse salário que a gente recebe não corresponde ao volume de trabalho que a gente tem. Digamos que fosse com condições ideais de trabalho em termos de equipamentos e tudo mais, eu acho que já seria pouco e é menos ainda porque você trabalha e você tem que se desdobrar pra suprir uma carência de estrutura: estrutura de falta de corpo docente e de equipamentos. (Docente E).

Para os professores, o baixo valor do salário que recebem não lhes permitem ter uma condição econômica estável, capaz de lhes assegurar tranquilidade em seus trabalhos. Como relata o Docente G, a maioria dos professores não consegue economizar (fazer uma poupança) ou ter direitos às férias, viajar com sua família e nem mesmo pagar as suas contas mensais. “Evidentemente que tem as exceções, mas a maioria trabalha pra tentar pagar as contas no fim do mês e às vezes não consegue pagar essas contas, não fecham as contas.” (Docente G). Na mesma perspectiva, a Docente E complementa: “você é o aqui e agora: você recebe e paga, recebe e paga, recebe e paga..., você vive naquele “quadrado”, você não tem como pensar em ter férias com a família, pra dar um exemplo”.

Exatamente em função do “aperto orçamentário”, os professores se endividam, especialmente nos anos em que não há nenhum aumento de salário, como expressa o Docente H. A situação salarial precária atinge não apenas os professores, mas o conjunto dos servidores públicos federais, inclusive os aposentados. Mesmo com a evolução na carreira, ou com os “reajustes”, não há melhorias do poder aquisitivo salarial. O Docente G, que ingressou na UFPA em 1978, enfatiza essa situação:

[...] a gente no início imagina que à medida que você for crescendo profissionalmente naquela carreira, a sua capacidade de melhorar financeiramente irá aumentar, e, infelizmente, depois de certo tempo a gente percebe que não é bem assim. Então, eu não vejo um grande aumento de ganho salarial nesse período [...], quando vêm os reajustes salariais, eles já vêm pra cobrir algo que está defasado, às vezes nem cobre o que está defasado. [...] Eu, em particular, tenho essa compreensão de que o salário (acredito que não o meu, mas da maioria das pessoas do serviço público) não cresce ao longo de trinta, quarenta anos de atividade [...]. Eu conheço muitos colegas que já estão aposentados que têm muita dificuldade até pra viver sua aposentadoria. [...] (Docente G).

Considerando especificamente a relação do salário com a evolução na carreira, e remuneração de acordo com a titulação, o Docente C diz que há um descompasso em tal processo. Nos últimos anos há uma melhoria na qualificação dos professores na UFPA expresso, por exemplo, na ampliação do número de doutores, porém “esse aumento da qualificação docente não veio acompanhado da valorização salarial”. Entretanto, se para os professores doutores a situação salarial é precária, os Docentes A

e F destacam que, para os especialistas e mestres, esse quadro é mais degradante: “tem gente aqui que é professor Adjunto 4, mas não tem nem mestrado, tem uma especialização e recebe três mil e poucos reais”. (Docente F).

Outra situação que evidencia a péssima situação salarial em que se encontram os professores das universidades federais, é apontada pelo Docente D. Na busca por titulação, inclusive para ter melhores condições financeiras, os professores têm abdicado do pedido de liberação. Em função dos professores liberados terem perdas no salário, “prefere-se” cursar o mestrado ou doutorado trabalhando.

14

Então, professor não quer perder férias, não quer perder o vale transporte (tem até isso), porque qualquer coisa pra ele hoje faz a diferença. Ainda que ele tenha oportunidades de uma bolsa, ele prefere não perder essas outras possibilidades. E mais ainda, tem professor que não quer perder o PARFOR, porque se ele tiver uma bolsa da CAPES, ele não pode participar do PARFOR. [...] E ele se sacrifica fazendo a pós-graduação e trabalhando, ou então, quando muito, ele pede a metade, pede liberação de 20 horas. (Docente D).

Diante desse contexto, os professores das universidades federais tendem a procurar formas alternativas de complementação de renda. Nesse sentido, o atual problema salarial, advindo das políticas neoliberais em curso no Brasil, transforma-se em condições objetivas para que os docentes legitimem, também, a lógica privado-mercantil nas universidades públicas. Assim sendo, a venda de serviços da universidade e o estabelecimento de convênios com empresas privadas ou com o poder público, tendem a passar a ser visto pelos professores como necessidades para sua própria manutenção, enquanto trabalhador.

Como expressa o Docente A, essa complementação de renda, advinda da venda de serviços da universidade, dificulta um posicionamento crítico do docente frente à privatização e mercantilização da universidade e de seu trabalho. “Então, é muito difícil, eu sabendo que eu vou ter um, que eu tenho um complemento de 20% no meu salário, digamos, eu atuar, agir, compreender de forma crítica isso [...]” (Docente A). Essa resistência torna-se mais difícil ainda quando essa complementação salarial vem a partir de Programas específicos, como o PARFOR, visto que, nesses casos, há um discurso da necessidade da universidade cumprir sua missão social com a sociedade. Seja como for, a complementação financeira recebida pelos professores (em função das parcerias com

as empresas, da venda de cursos e outros serviços ou das bolsas por Programas específicos do poder público) “acaba de certa forma diminuindo as tensões nessa luta por aumento de salário, porque o professor mesmo se sacrificando, trabalhando muito, mas de alguma maneira ele consegue um pouco mais de renda, ele consegue complementar essa renda [...]” (Docente D).

Com isso, retira-se o foco dos docentes pela reivindicação por salário e carreira docente com valorização profissional.

15

Apesar da realidade vivida, nossas carreiras permanecem de pé, principalmente como letra jurídica, mas têm sido corroídas pelo exercício concreto do trabalho docente. Os valores que ela inspira têm sido corrompidos sistematicamente por práticas cotidianas que se enraízam no trabalho docente e relativizam a importância e o peso da carreira. As diversas formas remuneratórias que se consolidam externamente ao salário docente, por exemplo, adquiriram uma relevância cada vez maior de modo a deslocar a atenção e o esforço do professor para outras fontes de pagamento, o que certamente fragiliza o próprio salário como base de nossa carreira. (Bosi, 2010, p. 13).

Além disso, legitima-se a lógica de um “pagamento extra” oriundo de uma “jornada extra”, ou seja, a complementação financeira implica em mais trabalho para os professores. “Então, não é uma compensação salarial de fato, é uma complementação, é um ‘curativo’ em uma ‘ferida’ que é muito maior” (Docente B). Assim, a expansão dos cursos e matrículas nas universidades, bem como a crescente aproximação com o mercado, estão diretamente relacionados com a ausência de uma valorização salarial docente. Para cumprir o processo expansionista, com adesão docente, o governo federal acaba por condicionar a questão salarial com índices de produtividade do professor ou ao pagamento de bolsas e outras formas de complementação do próprio governo federal ou de outras fontes públicas e privadas. Dessa forma, “não é uma recomposição do salário, das perdas. As perdas, na prática, ficaram para trás, já que se perdeu, já que pra conseguir alguma coisa a mais no salário a gente tem que assumir uma nova tarefa, uma nova exigência que o governo tem colocado.” (Docente C).

Os professores, como a Docente B, que por condições políticas ou pessoais, não querem ou não podem ampliar sua jornada de trabalho, enfrentam ainda mais dificuldades orçamentárias. Para os que aderem a tal processo, esse mais trabalho em troca de mais renda, torna-se uma necessidade, mesmo para os que criticam a

intensificação do trabalho. A melhoria financeira momentânea (como é reconhecida pelo conjunto dos docentes entrevistados) acaba sendo “incorporada” na renda dos professores. A situação do Docente D, sobre os pagamentos que recebia por participar de cursos de formação de professores financiados pelo FUNDEF, indica essa dependência: “[...] quando isso foi acabando eu comecei a me endividar um pouco, porque isso já estava incorporado no meu orçamento. Isso que é uma coisa interessante, isso começa aparecer quase como um salário pra você. [...]” (Docente D).

Conforme destaca o Docente H, especialmente para os que “trabalham muito”, os salários não correspondem ao trabalho desenvolvido. “E o que acontece é o seguinte: exatamente essas pessoas que trabalham muito, muitas delas, são as que acabam também sentindo a necessidade de compensar o salário participando desses cursos [...]” (Docente H). Nesse sentido, os docentes que “vestem a camisa” da UFPA necessitam assumir, ainda mais, tarefas para que possam minimamente ter um pagamento melhor. Torna-se um “ciclo vicioso”: para ter mais “salário” é necessário ter “mais trabalho”.

Enfim, dentre os motivos principais que levam o professores a assumir determinados trabalhos na universidade está a complementação financeira. Ou seja, como indica o Docente C, “o professor, na realidade, dada a sua condição salarial e a sua condição social, ele é levado a complementar salário. Não tem outra explicação mais central do que essa. [...] O professor vive atrás de “bico” dentro da própria universidade, e fora da universidade também”. Assim, independentemente da concepção de universidade que defendem, especialmente em sua relação com o mercado e a lógica privado-mercantil que a invade, os professores que atuam em projetos conveniados, na venda de cursos e em outras atividades extras, almejam, ainda que paliativamente, melhorar suas condições de trabalho e vida. Como consequência dessa busca, os professores precisam intensificar o seu trabalho, conforme veremos no próximo item.

Considerações finais

O estudo evidenciou que o trabalhador docente que atua na Universidade pública tem vivenciado um processo de precarização e intensificação de seu trabalho. Isso tem relação orgânica com as mutações no mundo produtivo, sendo manifestação da totalidade sócio-histórica do capitalismo contemporâneo. Ao tratarmos o trabalho docente como fração da classe-que-vive-do-trabalho, não ignoramos a sua natureza e especificidade: trabalho imaterial, podendo ser produtivo (quando explorado no setor

privado) e improdutivo (quando desenvolvido em instituições públicas). Entretanto, também observamos que com o processo privatização/mercantilização da universidade pública, com a venda de serviços e cursos, e especialmente com a existência de projetos de pesquisa financiados por empresas privadas, com apropriação privada do conhecimento produzido pelos professores envolvidos em tais projetos, a tese do trabalho docente improdutivo nas universidades públicas necessita de melhor análise. Entendemos que, a priori e predominantemente, o trabalho docente em tais instituições permanece improdutivo, mas em algumas situações, fruto da privatização/mercantilização, esse trabalhador acaba sendo diretamente explorado pelo capital, gerando mais-valia, ou seja, sendo de alguma forma trabalho produtivo.

17

Demonstramos também como o processo de privatização/mercantilização da universidade pública, afetando o trabalho docente, é parte do processo de contrarreforma da educação superior e das políticas sociais em gerais. Como resposta à crise estrutural do capital, experimentamos globalmente o processo de retração das políticas sociais com a transformação de outrora direitos sociais em serviços mercantilizados.

Além das péssimas condições de infraestrutura de trabalho com salas superlotadas após o intenso processo de expansão das matrículas na Universidade, a pesquisa constatou que os professores vem sendo estimulados a buscar complementação salarial por meio de parcerias com as empresas, da venda de cursos (como os cursos de especialização autofinanciados) e outros serviços ou das bolsas por Programas específicos do poder público como o PARFOR. Tal processo transpõe para o trabalho docente desenvolvido em universidades federais os princípios mercantis, inserindo-se no contexto macro de privatização/mercantilização do trabalho docente nas instituições de educação superior públicas.

Em síntese, pode-se afirmar que a crescente adoção dos mecanismos privado-mercantis pela UFPA, tem implicado na sobrecarga de trabalho aos professores por meio da participação em cursos de especialização, cursos e programas específicos (como a UAB e o PARFOR), comumente com retribuição financeira extrassalário. Em todos os casos, reiteramos, são os princípios privado-mercantis, exacerbados na crise estrutural do capital, a nortear e controlar o trabalho docente universitário.

Referências:

- Antunes, R. (2002). Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In Gentili, P., Frigotto, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho* (3ª ed. Cap. 2, pp. 35-48). São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO.
- Apple, M. W. (2003). *Educando à Direita: mercados, padrões, deus e desigualdade*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez.
- Bakhtin, M. (2010). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (14ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Bosi, A. P. (2010). Avaliação, carreira e trabalho docente no ensino superior público: para onde vamos? *Educere et Educare – Revista de Educação*, vol. 5(10), 1-16.
- Chaves V. L. J. (2005). *As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA* (Tese de Doutorado não editada, Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.
- Chesnais, F. (2005). O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In Chesnais, F. (Org.). *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências* (pp. 35-67). São Paulo: Boitempo.
- Friedman, M. (1982). *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural.
- Ianni, O. (2010). *A era do globalismo* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LÊDA, D. B. (2006). *Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas*. In Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1979--Int.pdf>>. Acesso em: 10.05.2016.
- Mancebo, D. (2011). Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In Dal Rosso, S. (Org.). *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas* (Cap. 4, pp. 69-88). Brasília: Paralelo 15.
- Mancebo, D., Maués, O. & Chaves, V. L. J. (2006). Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar em Revista* s/v(28).
- MAUÉS, O. (2005). *O trabalho docente no contexto das reformas*. In Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-433-int.pdf>>. Acesso em: 10.05.2016.

- Mészáros, I (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2007). *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo.
- Naidorf, J. (2005). La privatización del conocimiento público en universidades públicas. In Levy, B., Gentili, P. (Org.). *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (Cap. 2, pp. 101-161). Buenos Aires: Clacso Libros.
- Saviani, D. (2004). Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In Lombardi, J. C., Saviani, D. & SANFELICE, J. L. (org.). *Capitalismo, trabalho e educação* (Cap. 1, pp. 13-24). Campinas-SP: Autores Associados.
- Sguissardi, V. (2009). *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez.