

## TRABALHO DOCENTE NA ANPED: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA\*

SUELI DE FATIMA OURIQUE DE AVILA,  
das Faculdades Integradas Maria Thereza  
e do Centro Universitário UniBennett

CARLA VAZ DOS SANTOS RIBEIRO,  
da Universidade Federal do Maranhão

DENISE BESSA LEDA,  
da Universidade Federal do Maranhão

---

**RESUMO:** o texto analisa a produção sobre trabalho docente no ensino superior divulgada na base da ANPEd entre 1996 e 2009. Dos grupos de trabalho averiguaram-se o GT 09 e o GT 11, por se acreditar que seriam espaços prováveis de discussão dessa temática. Do total dos textos, apenas quinze apresentaram proximidade com essa categoria. Parte desses textos não são estudos que articulem o trabalho docente ao contexto do capitalismo. Há textos que destacam as transformações no mundo do trabalho e seus reflexos no trabalho docente e, partindo de uma abordagem crítica, analisam como esse processo repercute na: exploração, perda de direitos e alienação dos trabalhadores. Ressalta-se um aspecto que não foi abordado satisfatoriamente: os efeitos psicossociais desencadeados, sobretudo o sofrimento impingido aos docentes frente a um cenário tão adverso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mundo do trabalho. Trabalho docente. Ensino superior. ANPEd.

---

### INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe-se a análise da produção escrita sobre trabalho docente no ensino superior no Brasil divulgada na base de dados

---

\*Artigo recebido em 8/8/2010 e aprovado em 15/9/2010.

da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Para tal, realizou-se uma investigação de natureza bibliográfica, que teve por objetivo mapear e avaliar a produção acadêmica apresentada nos trabalhos aprovados na ANPEd entre 1996 e 2009.

Optou-se pela ANPEd por ser esta uma associação que tem como finalidade a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil e, também, por ser um importante fórum de debates das questões científicas e políticas, tendo-se tornado referência para o acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. A crescente procura por apresentação de trabalhos nas reuniões anuais promovidas pela associação revela o reconhecimento da ANPEd como espaço privilegiado para a produção científica na área.

As produções apresentadas nas reuniões anuais da ANPEd dividem-se em 22 grupos de trabalho (GT), organizados por temas. Para investigar a presença da categoria trabalho docente, selecionaram-se dois GT: Trabalho e Educação (GT 09) e Política de Educação Superior (GT 11), por se acreditar que seriam os espaços mais prováveis de discussão dessa temática.

Em um primeiro momento, acessaram-se no banco de dados os trabalhos dos grupos acima referidos, considerando o recorte temporal de 1996 a 2009, que abrange o governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1996 a 2002, e o de Luís Inácio Lula da Silva, de 2003 até o ano de 2009. Convém salientar que tal delimitação se deu em função do período compreendido entre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ocorrida em 1996, e a última atualização do banco de dados da ANPEd.

Posteriormente, aprofundaram-se as análises por meio da consulta aos resumos ou objetivos dos trabalhos relacionados e, finalmente, buscaram-se as fontes selecionadas, ou seja, os documentos que apresentam relação com a temática *trabalho docente*.

Ao se iniciar o levantamento do material, a expectativa era a de encontrar uma quantidade relativamente grande de estudos que abordassem questões sobre o trabalho docente no ensino superior; na medida em que a pesquisa foi se aprofundando, porém, identificou-se um cenário de pequena produção sobre o tema em questão. Interessante é observar que, de 1996 até 2001, nenhum estudo sobre a temática foi identificado. No ano de 2002, só um trabalho sobre o tema foi encontrado. Em 2003, novamente não houve publicações, identificando-se em 2004 mais uma pesquisa. Nos dois anos seguintes é que se localiza uma maior quantidade de produções: duas em 2005 e seis em 2006. Entre 2007 e 2009, foram localizados cinco trabalhos, um em 2007 e dois em 2008 e 2009, cada. Infere-se que o aumento da pro-

dução científica nessa área a partir de 2005 pode ser reflexo das mudanças no mundo do trabalho com repercussões significativas na atividade docente.

#### A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE TRABALHO DOCENTE NA ANPED

Com base no levantamento e na leitura dos artigos que tratam do tema, procurou-se agrupar aspectos mais significativos ressaltados pelos autores em função de sua importância na educação e no contexto social atual. Cabe alertar que essa divisão se deu apenas para facilitar a análise dos textos, pois muitos dos temas apresentam grande correlação. Chegou-se, dessa forma, a quatro subtemas, que recobrem os assuntos trabalhados pelos autores: Práticas e funções docentes; Produção capitalista e trabalho docente; Reformas educacionais, políticas públicas e trabalho docente e Sindicatos e organizações docentes.

#### PRÁTICAS E FUNÇÕES DOCENTES

Do total de quinze textos analisados, seis estão relacionados a preocupações referentes à profissionalização e à formação de professores. A maioria dos trabalhos relacionados a essa temática apresenta uma análise reduzida do contexto social, político e econômico, priorizando o trabalho voltado para a experiência, para o que é vivenciado pelos sujeitos no contexto institucional e nas relações com o grupo e com os alunos.

Pensando na atividade docente, no texto *Inovações educativas na sala de aula universitária*, Forster e Fagundes (2006) apresentam a percepção de professores sobre suas experiências ou formas de atuação que consideram como inovadoras no processo educacional. Os autores fazem uma análise inicial das ideologias neoliberais que marcaram o século XX e o início do século XXI e de como estas levaram a uma reorientação dos sistemas educacionais, que passam a ter como eixo definidor de suas políticas as necessidades do mercado, acentuando uma educação para a competitividade. Visando um mercado cada vez mais global, essa reorientação se solidifica na imposição de uma forma de pensar única, acreditando ser possível que todas as formas de produção e educação almejem os mesmos produtos e atuem com os mesmos atores.

Na busca de alternativas que possam romper com essa perspectiva paradigmática e trazer à tona uma dimensão emancipatória<sup>1</sup>, os autores desenvolveram uma pesquisa com professores que apresentavam alguma experiência considerada inovadora no contexto universitário. Foram envol-

vidos no processo 19 professores de uma universidade confessional jesuíta e cinco professores de uma instituição federal de educação superior.

Os autores não apresentam detalhadamente as experiências visto que estas constituem uma próxima etapa da pesquisa; sendo assim, não fica claro na apresentação do trabalho por que eles elegeram esses professores como personagens que desenvolviam um trabalho inovador. Também não se encontra nas considerações finais do texto a relação dessas possíveis atividades inovadoras com a construção de uma educação emancipadora.

Hardt (2004) discute em seu texto a docência com base no espaço institucional. Busca analisar a produção do discurso pedagógico no interior das instituições, mais especificamente no Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/Ielusc, em Joinville, onde entrevistou professores, alunos e representantes das equipes de direção e da comunidade acadêmica, totalizando trinta sujeitos.

A autora aponta para a necessidade de se voltar a atenção para o campo das práticas pedagógicas, visto que já existem muitos estudos que priorizam os aspectos organizacionais e institucionais sobre o ensino superior e a sua política mais ampla, sendo poucos os que se voltam para o interior da instituição para pesquisar “como acontece a avaliação, quais são os procedimentos metodológicos mais utilizados na sala de aula, quais as diferentes compreensões sobre o que seja o currículo e sua finalidade, como se dão as interações entre docentes e discentes.” (p. 2)

Contudo, compreende que o pedagógico está imbricado com toda a configuração institucional que abriga o docente ou a docente e ressalta:

olhar para essa paisagem maior implica estar disposto a dar um outro lugar para o(a) docente, construir uma dimensão estética que consiga reencantar os sujeitos implicados pelo ambiente acadêmico e pelo processo de aprendizagem, para que possam, coletivamente, mobilizar-se para a busca de um compromisso novo com a sociedade no que diz respeito à educação. (p.2)

Cunha, Brito e Cicillini (2006) trazem em seu texto a preocupação com o exercício profissional na interface com a formação do professor. Com o interessante título *Dormi aluno(a)... acordei professor(a)*, os autores investigaram, por meio de questionários e entrevistas, os saberes e práticas dos docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Destacam que a ampliação de vagas nas instituições privadas trouxe também aumento do número de docentes, sem que houvesse, nessa explosão, uma preocupação com a preparação para a atividade acadêmica universitária. Ressaltam que os cursos de pós-graduação (mestrados e dou-

torados) não apresentam uma preocupação com a formação pedagógica, intensificando o estímulo apenas para a formação de pesquisadores.

Dessa forma, os autores questionam os cursos que priorizam os saberes da experiência, que supostamente se solidificariam no dia a dia do trabalho e no conhecimento de seu meio; saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades pessoais<sup>2</sup>. Enfim, Cunha, Brito e Cicillini (2006) tecem uma crítica à ênfase no saber fazer e no saber ser.

O trabalho de Bazzo (2008) também se aproxima das preocupações acima citadas. Sua investigação teve como base a análise de dezoito entrevistas com docentes do ensino superior. Foram selecionados professores de nove cursos que não apresentavam relação com as licenciaturas. Tendo foco na materialidade da análise das entrevistas, o autor constata que se fazem necessários, para que se tenha a profissionalidade docente<sup>3</sup> assegurada, não apenas um conhecimento sólido de sua área específica e ter concluído os cursos de graduação *stricto sensu*, como exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), mas uma formação no campo da pedagogia.

Tanto o trabalho de Bazzo (2008) como o de Cunha, Brito e Cicillini (2006) ressaltam a necessidade de se discutir uma política nacional que vise a preparação de profissionais para o ensino superior, percurso que deve contemplar a formação pedagógica nos cursos de pós-graduação e ser uma condição obrigatória para o ingresso na carreira, assim como uma formação continuada oferecida aos professores ingressantes, durante o estágio probatório.

Também com a intenção de refletir sobre a formação continuada dos professores ingressantes nesse nível de ensino, Bordas (2005) faz uma análise do programa institucional de capacitação de professores universitários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que, desde 1994, implementa o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP). De acordo com Bordas (2005), uma das principais tarefas do PAAP é “desmistificar a ‘facilidade’ do ensinar, conceituado e vivido como o simples ato de transmitir informações, explicitando sua intencionalidade, sua complexidade e suas exigências.” (p. 14)

Para a autora, é necessário valorizar tanto os conhecimentos *técnico-científicos* quanto o conhecimento da área educacional e a formação pedagógica, ou seja, o *ethos* acadêmico não deve priorizar apenas as atividades de pesquisa e produção de conhecimento nas áreas específicas, mas também o conhecimento educacional. Assim, questiona a política oficial que supervaloriza a formação de pesquisadores, na medida em que, ao se

vincular a ascensão da carreira docente à realização dos cursos de mestrado e doutorado, por não apresentarem estes uma formação pedagógica, foca-se apenas a formação de pesquisadores.

Argumenta que o professor precisa ter conhecimento de que ensinar vai além de apenas transmitir saberes sobre uma área específica e que o ensino é uma atividade complexa e articulada, distante da visão técnico-instrumental da ciência moderna.

O artigo de Soares (2006) analisa a institucionalização de determinada compreensão de formação e de trabalho docente que se vem formando nas últimas décadas, não só no Brasil mas também em âmbito internacional. No texto, são destacadas as seguintes tendências: de empobrecimento da noção de conhecimento diante das mudanças ocorridas na sociedade; de excessiva valorização da epistemologia da prática<sup>4</sup> e do enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes em particular. A autora expõe o atual fortalecimento de uma concepção de profissionalização baseada na noção de competências que enfatiza o *como se ensina*, deixando em segundo plano o *que se ensina e por que se ensina*.

Discute os delineamentos e repercussões desses três eixos, que, segundo ela, estão hoje fortemente presentes nas práticas do trabalho docente no país. A crítica se faz principalmente sobre a formação docente, refletindo sobre as repercussões dessa formação, que ela apresenta como sendo equivocada no que se refere à desvalorização do conhecimento científico, à supervalorização do método e à transformação do papel do professor em um *professor-prático-reflexivo*<sup>5</sup>.

Apresenta ainda algumas implicações políticas e ideológicas desse novo modelo de formação e qualificação, que mantém o modelo vigente, na medida em que provoca o enfraquecimento, principalmente nas escolas públicas, da possibilidade da escola de contribuir para o projeto contra-hegemônico de sociedade.

Embora a autora não registre comentários a respeito da realidade do trabalho docente no ensino superior, a análise crítica direcionada à fragilização, à precarização e ao aligeiramento dos processos de formação dos professores apresenta contribuições relevantes que podem ser facilmente transpostas para esse nível de ensino.

## PRODUÇÃO CAPITALISTA E TRABALHO DOCENTE

Dentre os trabalhos selecionados para análise, encontram-se quatro textos que abordam o trabalho docente no contexto das atuais transformações produtivas. Convém salientar que as transformações capitalistas têm

marcado, a partir da década de 1970, a história e o interesse dos pesquisadores. É certo que essas mudanças, com o fenômeno da mundialização do capital e com o conjunto de mudanças advindas para os trabalhadores, têm afetado também o trabalho docente e a atividade intelectual destes. Quanto ao referencial teórico, todos os três trabalhos centram suas análises em fontes teóricas marxistas, com base no materialismo histórico e em sua relação com a educação. Dessa forma, os pesquisadores reforçam que a obra de Marx é dotada de importância fundamental para o entendimento do capitalismo e das questões relacionadas à educação.

O trabalho de Miranda (2005) tem como ponto de partida a análise das transformações que ocorreram no modo de produção capitalista, ou seja, a mudança do modelo fordista para o modelo de acumulação flexível, para chegar à compreensão da atual essência do trabalho docente. Analisam-se alguns aspectos do trabalho docente, tais como, função social da escola, composição de classe, processo de trabalho, formas de contratação, autonomia, além do grau de subsunção ao capital. Sinaliza-se a perda gradativa de autonomia do trabalhador docente frente à intensificação da sua jornada de trabalho e de sua baixa qualificação. Identifica-se o docente como trabalhador produtivo e improdutivo, apontando-se também para a possibilidade do professor de inserir-se nos dois tipos de trabalho imaterial. Aborda-se de forma crítica o processo de subsunção do trabalho docente ao capital. Conclui-se que o trabalho docente tende a uma subsunção real ao capital, encontrando-se, atualmente, em um estágio denominado pela autora subsunção proto-real do trabalho docente ao capital.

Leda (2006) também marca em seu texto o processo de precarização do trabalho docente. As transformações que ocorreram no mundo do trabalho trouxeram modificações de diversas ordens, com repercussões significativas para o comportamento dos sujeitos que interagem nesse processo de produção *perverso*. Intensificam-se o individualismo e a competitividade, um sujeito que se protege no seu mundo privado, que supervaloriza suas capacidades e habilidades individuais e *se culpa* pelo seu fracasso. A supervalorização das competências, que devem ser buscadas através da educação continuada, reforça a concepção de que o indivíduo precisa investir em sua formação educacional, visando assegurar sua inserção no mercado de trabalho, ou seja, a educação reforça a promessa da empregabilidade.

O trabalhador docente não escapa a essa conjuntura; sua rotina também é permeada pela lógica do mérito, da competência e da competição. Esse processo *naturaliza* o modelo de educação mercantilista e instrumental “com crescente privatização interna das universidades públicas, incremento

do ensino virtual, *franchising* educacional” (p.7), assim como com a expansão imperante do ensino superior privado. Trata-se da mudança estrutural do capitalismo por meio de sua mundialização concretizada nas diversas atividades laborais que trazem em si a racionalidade desse momento.

Leda (2006) ressalta, entretanto, que “essa conjuntura não é um dado natural, mas vem sendo construída historicamente pelos homens e, portanto, é passível de ter uma outra configuração” (p. 14) e que o sistema educativo deve ser também um espaço de luta e enfrentamento a essa ideologia hegemônica, devendo ser valorizado como um local de disputas ideológicas.

Fontana e Tumolo (2006) fazem também uma interessante investigação sobre o trabalho docente no Brasil e seu processo de proletarização na década de 1990, analisando 39 publicações (três teses, quinze dissertações, onze artigos e dez livros).

Segundo os autores, a grande maioria dos textos analisados abordou o tema sob o ângulo do processo de trabalho. Fazem uma “conversão dos professores em proletários no plano do processo de trabalho” (p.10), assemelhando o processo de trabalho docente ao fabril, e considerando, portanto, que os professores vêm transformando-se em proletários em virtude da precarização, desqualificação, perda de controle e desprestígio da profissão. Para os autores, essa perspectiva analítica é incorreta, visto que o conceito de proletariado só pode ser utilizado mediante a análise da relação social de produção e não quando se analisa o processo de trabalho. Proletário é aquele que, por não possuir recursos materiais, vende sua força de trabalho e, “ao produzir uma mercadoria, produz valor, mais-valia e capital” (p.10), o que não ocorre com os professores.

A partir dessa concepção Fontana e Tumolo (2006) realizam uma análise acerca do trabalhador docente, tomando quatro situações de relações sociais de produção diferentes. A primeira se refere a um processo simples de trabalho (ensinar o filho a ler); a segunda ao “professor que produz o ensino como um valor de troca, ou seja, como uma mercadoria que se vende como, p. ex., um professor que ministra aulas particulares” (p. 8); a terceira, ao docente que trabalha em uma instituição privada de ensino e a quarta ao professor de uma instituição pública de ensino. Os quatro profissionais executam o mesmo processo de trabalho e produzem o mesmo produto – o ensino –, porém instituem diferentes relações de produção.

De acordo com os autores, o professor que produz mais-valia (o da instituição privada) deixa de pertencer à categoria profissional docente e passa a fazer parte da classe operária, como qualquer outro trabalhador vinculado à relação capitalista de produção. Dessa forma, advertem que há



uma intensificação do processo de proletarização dos professores, visto que o curso da mercantilização do ensino superior, com o aumento considerável de instituições privadas, tem se ampliado assustadoramente.

O estudo de Silva (2009) aborda as mutações do trabalho compreendendo-o em sua dimensão ontológica e materialização histórica. Segundo a autora, esses dois aspectos podem ser observados no ensino superior quando o trabalho docente se transforma em trabalho necessário ao atual estágio de acumulação capitalista. Sob a lógica do capital, essa força de trabalho social é reduzida a mercadoria.

O texto discorre a respeito da exploração e precarização do trabalho docente, analisando as estruturas salariais, baseando-se para isso, no tempo de serviço, na titulação e no regime de trabalho, comparando o setor público e o setor privado, e demonstrando a forma “complexa e opaca” como o Estado vem privatizando as políticas da educação pública<sup>6</sup>.

As críticas feitas por Silva (2009) são de grande importância na discussão sobre a expansão do trabalho docente, na medida em que nos possibilitam analisar os ajustes feitos pelo governo brasileiro e a forma como este tem adequado as políticas públicas aos interesses do capital. Tais ajustes afetam diretamente a qualidade do ensino e do trabalho docente – que se torna mercantil e precarizado –, e colaboram para o “progressivo desmonte do Estado como fornecedor e financiador da educação pública.” (p.12)

#### REFORMAS EDUCACIONAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Dando continuidade ao enfoque que privilegia uma análise do trabalho docente voltada para o contexto da conjuntura atual, encontraram-se quatro textos que discutem as reformas educacionais implementadas no Brasil e sua correlação com as demandas postas pela lógica do capital no contexto do capitalismo brasileiro.

Esse processo de regulação foi instituído inicialmente pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, com a Lei 9.131/95, que, em seu artigo 3º, prevê a realização do Exame Nacional de Cursos (conhecido como Provão), com o objetivo de estabelecer critérios de produtividade, universalidade e padrões de qualidade para a avaliação das universidades. Esse é o tema abordado por Cunha, Forster e Fernandes (2002) que, através de entrevistas semi-estruturadas com coordenadores de cursos de uma instituição pública e duas privadas, buscaram investigar o impacto das políticas de avaliação externa na construção da docência universitária.

Muitas instituições de ensino superior, em especial as privadas, absorvem os pressupostos desse modelo proposto, ao divulgarem o conceito obtido nas provas como um balizador de qualidade. Estabelece-se assim, uma perspectiva de competitividade e concorrência no processo educativo, que passa a ser dependente de padrões externos de regulação.

Dessa forma, através dos depoimentos dos coordenadores, pode-se observar uma nova dimensão do trabalho docente, voltado muito mais para uma perspectiva pragmática e para o alcance de resultados, repercutindo, assim, na intensificação e na flexibilização das atividades docentes.

O trabalho de Bianchetti e Machado (2007) também aborda a intensificação do trabalho docente em função das políticas públicas; porém, nesse caso, direcionadas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A reflexão apresentada pelos autores teve como base entrevistas com mais de setenta pesquisadores, orientadores e coordenadores de programas de pós-graduação, assim como uma revisão bibliográfica sobre o tema. As novas metas implementadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de meados da década de 1990, reduziram os prazos para conclusão de mestrado para dois anos e de doutorado para quatro anos e instituíram a avaliação dos programas através da produção científica, estabelecendo um *ranking* entre as instituições de ensino Superior (IES) e programas de pós-graduação e instituindo o modelo da meritocracia.

A redução dos prazos levou ao aumento da jornada de trabalho dos pesquisadores, à apropriação do trabalho excedente pelo capital, como também intensificou o trabalho, ou seja, conduziu a maior produção, em menos tempo, sob as exigências do capital, com consequências perversas para a construção do conhecimento. Dessa forma, o que passa a ser importante é a quantidade, escrever várias publicações, mesmo que, muitas vezes, estas acabem repetindo o conteúdo ou trazendo poucas contribuições.

Concluindo, os autores enfatizam a necessidade da avaliação da CAPES, mas ressaltam a importância de “manter presente o sentido nobre da ciência” para que os profissionais não se percam “na obediência a um sem-fim de pequenas regras e preceitos, compactuando com uma forma de avaliação que vem provocando tantos danos à vida/trabalho dos envolvidos.” (p.13)

Outro tema polêmico relativo à precarização, abordado por Calderón et alii (2008), é a terceirização de professores por meio de cooperativas de mão-de-obra. Para a investigação da temática, foram entrevistados dez professores procedentes dessa modalidade contratual que atuam em IES privadas

Foi constatado que a maioria dos professores (90%) sente-se insatisfeita ou pouco satisfeita com essa modalidade de trabalho; porém, apesar

da insatisfação, apresentam como ponto positivo a possibilidade de estar trabalhando e de fazer algo de que gostam. “De um lado, o prazer de trabalhar em sala de aula, de outro, desânimo, desmotivação, desvalorização e precarização da função docente.” (p.11) Todos reforçam como ponto negativo a desvalorização do trabalhador, afirmando tratar-se de “trabalho escravo” ou “exploração profissional”; além da ausência dos direitos trabalhistas, o que induz a um reduzido vínculo com a instituição.

Como consequência, destacam-se a ausência de maiores compromissos entre os professores e as IES. Esses trabalhadores não visualizam possibilidades de crescimento profissional ou boas relações trabalhistas no ambiente organizacional, revelando, assim, dificuldade de manter a motivação e o sentimento de pertença à instituição. O processo ensino-aprendizagem também é afetado frente à fragilização do compromisso ético dos docentes, colocando em risco, desse modo, também a formação do aluno.

Tonácio (2009) discute em seu texto a proposta de formação docente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e o seu desdobramento sobre o trabalho docente, abordando as mudanças ocorridas nas relações e nos paradigmas de trabalho a partir das DCN, que flexibilizaram a atuação do professor, tornando-o um *profissional da educação*, dando supremacia ao “praticismo” e precarizando as condições de trabalho.

A autora discute ainda as relações entre a formalidade e a informalidade do trabalho docente e sobre como a formação docente e a flexibilização desta têm contribuído para a instauração do modelo capitalista neoliberal na educação e na sociedade em geral. Expõe de forma crítica a maneira como as “referências dominantes nas DCN-Pedagogia foram [...] a instrumentalização técnica do trabalho pedagógico [...] Não existiu desenvolvimento de conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico <http://www.anped.org.br> para o enfrentamento a uma sociedade excludente.” (p.12)

O artigo apresenta posicionamentos pertinentes à temática da expansão do trabalho docente, uma vez que discute as flexibilizações desse tipo de trabalho no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia.

#### SINDICATOS E ORGANIZAÇÕES DOCENTES

O sindicato é um instrumento singular que possibilita o conhecimento da ideologia que subordina o trabalho docente aos interesses do capital e que pode promover a resistência do coletivo. Sendo, portanto, o sindicato uma das principais constituições históricas que possibilita a organização dos trabalhadores e a conscientização de classe, acreditava-se que este seria um

tema extensamente abordado pelos professores, porém apenas um texto fez referência à importância desse tema.

O trabalho de Miranda (2006) faz uma análise das novas organizações do sindicalismo em função das transformações trazidas pelo modelo capitalista de acumulação flexível. Apresenta o projeto sindical de três sindicatos: Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE), Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (SINPRO) e União dos Professores Públicos no Estado (UPPES). Como apenas o SINPRO é representativo também do ensino superior, analisaremos neste trabalho apenas seu projeto.

Segundo a autora, a mudança do cenário do processo produtivo trouxe a necessidade de conter as lutas de classes, de conformar o trabalhador às propostas neoliberais e “subsumir suas organizações coletivas” (p.1). Tem-se, assim, uma restrição à luta sindical que volta seus interesses para melhorias nas condições de trabalho. Chamado de “sindicalismo de resultados”, esse movimento consolida a direita sindical aos interesses do capital e, com isso, acaba por contribuir para a intensificação, desregulamentação dos direitos trabalhistas e apoio ao processo de privatização.

A autora conclui que o SINPRO, principal entidade sindical da rede privada, tem limitado sua atuação a “promover melhorias corporativas” e à oferta de serviços educacionais. O SINPRO defende uma educação polivalente, vinculando-a à formação para o mercado; dessa forma, o que se pode inferir é que, nesse processo, o sindicato não tem uma visão da educação perpassada pelo Capital; está preso a uma ideologia de interesses burgueses, submetendo o trabalho docente aos interesses neoliberais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, interessa analisar a produção da temática *trabalho docente no ensino superior*, o contexto sócio-histórico em que está inserida e as ênfases que lhe foram conferidas. Constitui-se uma tentativa de examinar criticamente os trabalhos retirados do banco de dados da ANPEd e discutir os significados apresentados.

De acordo com os trabalhos analisados, os que envolvem os conceitos de profissão, profissionalidade, profissionalismo e desenvolvimento profissional apresentam uma preocupação com a formação e o desempenho profissional no magistério. Esses textos questionam o direcionamento que as atividades pedagógicas vêm tomando, valorizando a experiência docente em detrimento do conhecimento e da formação pedagógica.

Com a valorização das capacidades e competências desse docente para tomar decisões e enfrentar situações novas, demanda-se uma articula-

ção entre o saber-fazer e o pensar, exigindo uma implicação mais subjetiva do trabalhador no processo de trabalho. Assim, o conhecimento baseado na experiência ganha muita importância e o perigo é a valorização demasiada da experiência em detrimento do conhecimento teórico necessário para o bom desempenho do professor. Dessa forma, os autores chamam atenção para a excessiva preocupação com o particular, que pode contribuir para o incremento do individualismo e da fragmentação. Porém, alguns textos não fazem uma articulação mais ampla, levando em conta as dimensões estruturais e históricas que possibilitaram essa desvalorização do conhecimento e do saber pedagógico.

Dessa forma, apesar de esses trabalhos apresentarem questões pertinentes, na sua maioria, não contribuem com análises que articulem o trabalho docente ao contexto global do capitalismo. Em outros termos, restringem-se ao processo de trabalho e não levam em conta seus elementos fundantes, ou seja, as contradições da acumulação capitalista.

Acredita-se que esses textos poderiam avançar no sentido de assinalarem claramente que a valorização da experiência docente em detrimento do conhecimento, o destaque para as construções individuais ao invés das produções coletivas e a ênfase na implicação subjetiva no processo de trabalho refletem tudo isso, ou seja, a grande mudança instituída pela passagem do modelo de qualificação para o modelo de competência na educação, que, por seu turno, reflete as mudanças estruturais do mundo do trabalho.

No modelo de qualificação, havia uma sequência de matérias e conteúdos estabelecidos que amparavam os estágios e as práticas profissionais, isto é, o conhecimento teórico era primordial para sustentar as experiências práticas. No modelo de competências a formação tem que ser múltipla e rápida, priorizando o cotidiano e o conhecimento prático, sem uma preocupação teórica que deveria ser a base para essa prática. Com isso, ocorre um esvaziamento do conhecimento na formação profissional, questionado pelos trabalhos acima analisados, que, cada vez mais, têm levado a formação educacional a um aligeiramento e, em consequência, a uma fragmentação.

Desse modo, o esvaziamento da formação dos professores se concretiza em adaptá-lo ao paradigma educacional cuja origem encontra-se na necessidade de uma educação instrumental e continuada na Educação Básica. E de forma similar, na Educação Superior, através da pesquisa aplicada, conjugada à formação instrumental, via REUNI.

Identifica-se, assim, em alguns textos uma defesa teórica que vai ao encontro da silenciosa reforma que se faz na universidade em seu cotidiano, tendo na própria pós-graduação o polo irradiador, a demandar uma educa-

ção continuada para a vida toda. Isso se põe como base para a mudança das teorias pedagógicas e para a expansão da Educação Superior por formas anômalas, como fica claro quando se analisam os caminhos pelos quais mais se expande esse nível de educação: REUNI, IFET e EaD.

Nesse movimento de expansão, verifica-se um traço marcante na formação do professor a partir da criação de um novo paradigma que se orienta pela racionalidade tecnológica produzida com a adoção de avançadas tecnologias de informação e comunicação. Isso novamente ajuda a compreender a explosão da EaD, no contexto atual. O movimento em questão impõe a ampliação do acesso à Educação Superior com a proposta pretensiosa de aliar qualidade a quantidade. Contudo, constata-se na prática a predominância do segundo termo desse binômio, característica do capitalismo.

Ainda em uma perspectiva crítica, localizam-se textos que destacam as transformações no mundo do trabalho e seus reflexos na prática docente, analisando a intensificação das forças produtivas e a prosperidade do mercado liberal e como esse processo tem reforçado a exploração dos trabalhadores, a perda de direitos sociais, a exclusão e a alienação. Discutem, ainda, como a ideologia da competência tem acentuado o individualismo, a competitividade e a exploração subjetiva, levando o docente à ilusão de ser colaborador. Reforça-se, desse modo, o controle e a cooptação da subjetividade.

Segundo algumas análises, as políticas educacionais favorecem as propostas neoliberais através da intensificação das privatizações, da terceirização, da informalização, conduzindo o trabalho docente à precarização. A reforma educacional, ou, como alguns autores a denominam, a contrarreforma, garante a redução dos custos e enxugamento da área de pessoal, corte nas despesas com a educação e arrocho salarial, ou seja, uma redução do investimento e uma desresponsabilização do Estado com a educação. Termina por implementar na educação as mudanças do setor produtivo, garantindo as determinações dos organismos internacionais através da regulação social e do ajuste ao sistema social das políticas neoliberais.

As consequências desse processo versam, principalmente, sobre as mudanças nos regimes de trabalho, que trouxeram os trabalhadores “flexíveis”, ou seja, professores que trabalham em várias instituições, professores prestadores de serviços (cooperativados), professores horistas, professores substitutos; resumindo: professores precarizados. Alguns autores examinam as mudanças ocorridas no campo de trabalho, destacando principalmente a perda da autonomia, a precarização de suas atividades, a sobrecarga de trabalho, a alienação do processo e o intenso desgaste físico e emocional. A influência das novas tecnologias da informação e comunicação é ressaltada

como facilitadora do processo de intensificação das atividades, acelerando a produção acadêmica.

Ainda sobre políticas educacionais, o texto de Bianchetti e Machado (2007) apresenta uma preocupação com o *produtivismo acadêmico*, que tem intensificado o trabalho docente, invadido a vida privada, debilitado as ações coletivas e de solidariedade e reforçado o individualismo, fragilizando o sujeito e levando-o ao adoecimento. Esse fato se deve às políticas implementadas principalmente nos cursos de pós-graduação, que acabam propiciando a transformação dos objetivos e produtos das pesquisas em mercadorias submetidas às exigências do capital.

Nessa discussão, não se pode perder de vista o estrutural papel mediador dos sucessivos governos em suas políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação, construídas por meio de consenso entre as corporações nacionais e internacionais, tendo a universidade pública como executora de políticas públicas de competência do Estado. Esse processo se constituiu no curso da realização das quatro conferências nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação em 1985, 2001, 2005 e 2010, esta última buscando elevar essa ação governamental ao estatuto de Política de Estado.

Pensando nas restrições das ações coletivas, apenas o texto de Miranda (2006) reflete as mudanças na luta sindical. Ele sinaliza a restrição sindical que não mais luta para transformar a sociedade de classes, voltando seu interesse para as melhorias nas condições de trabalho, ou seja, o *sindicalismo de resultados*. Presa a uma ideologia de interesses burgueses, apoia o processo de privatização, a defesa da formação para o mercado e a desregulamentação de alguns direitos trabalhistas.

Por fim, há que se ressaltar um aspecto que não foi abordado satisfatoriamente pelos textos analisados: os efeitos psicossociais desencadeados, isto é, o enfraquecimento dos coletivos, a valorização do individualismo, o sofrimento impingido aos docentes em função das transformações no mundo do trabalho e, em especial, investigar o que leva esses trabalhadores a se manterem na profissão, mesmo diante de cenário tão adverso.

---

#### THE TEACHING PROFESSION IN ANPED: ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTION

**ABSTRACT:** The paper examines studies on the teaching profession in higher education produced by the National Association for Post Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) between 1996 and 2009. The Work groups examined were the GT 09 and GT 11, as they were considered likely forums for discussion of the theme. Of all the studies produced, only 15 were related to the theme and part of these does not treat of the teaching profession in the capitalist context. There are texts

highlighting changes in the labor market and their implications for teaching. Using a critical approach, they analyze the repercussions of this process of exploitation, loss of rights and alienation of workers. One aspect not satisfactorily addressed stands out: the ensuing psychosocial effects, above all, the suffering foisted on teachers in the context of such an unfavorable scenario.

KEYWORDS: Labor market. Teaching profession. Higher education. ANPED.

---

## NOTAS

1. Para os autores, a dimensão emancipatória está relacionada com um “agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma” (p.3). Uma dimensão que não nega a história, mas tenta, a partir dela “fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre paradigmas em competição” (p. 3).

2. Estas são definidas como “capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar” (p.5).

3. A autora não definiu o termo “profissionalidade”, mas entende sua constituição como “a construção do próprio caminho de desenvolvimento profissional e integral, sendo, portanto, uma trajetória pessoal na busca em si mesmo e nas experiências alheias” (p. 4).

4. A autora articula a epistemologia da prática ao lema “aprender a aprender”. Apoiada nas ideias de Duarte (2001) reforça que o lema “aprender a aprender” vem atrelado à desvalorização da transmissão do saber objetivo, eximindo a escola de sua função social na transmissão desse saber e contribuindo para a descaracterização do papel do professor como o responsável pelo ato, intencional, de ensinar.

5. Segundo os autores o “professor reflexivo” seria aquele que aprende “refletindo sobre sua própria prática, a partir dos problemas postos pelo cotidiano escolar.” (p.9) Segundo Facci (*apud* SOARES 2006), o termo “tem suas bases teórico-epistemológicas fundadas na psicologia construtivista, bem como nos pressupostos da pedagogia escolanovista. Tal relação acarretaria, nos processos de formação, uma supervalorização da subjetividade do trabalho docente, enfatizando a “individualidade do professor em detrimento dos aspectos objetivos e ‘coletivos’” (p. 10).

6. Não há uma privatização declarada da esfera pública, mas, uma mudança estrutural dessa esfera.



## REFERÊNCIAS

BAZZO, V. L. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação. *31ª reunião anual da ANPED*, GT 11, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 set. 2009.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. "Reféns da produtividade": sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. *30ª reunião anual da ANPED*, GT 09, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 maio. 2009.

BORDAS, M. C. Formação de Professores do Ensino Superior: Aprendizagens da Experiência. *28ª reunião anual da ANPED*, GT 11, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 set. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/I9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/I9394.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2009.

CALDERÓN, A. I. et al. Educação superior: o exercício da função docente por meio de cooperativas de mão-de-obra. *31ª reunião anual da ANPED*, GT 11, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 maio. 2009.

CUNHA, A. M. O.; BRITO, T.T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a). *29ª reunião anual da ANPED*, GT 11, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 maio. 2009.

CUNHA, M. I. ; FORSTER, M. M.; FERNANDES, C. M.. Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. *25ª reunião anual da ANPED*, GT 11, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 set. 2009.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2001.

FONTANA, K. B.; TUMOLO, P. S. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *29ª reunião anual da ANPED*, GT 09, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 maio. 2009.

FORSTER, M. M. dos S.; FAGUNDES, M. C. V. Inovações educativas na sala de aula universitária: ruptura paradigmática /resistência ao ethos regulatório?. *27ª reunião anual da ANPED*, GT 11, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 maio 2009.

HARDT, L S. Os fios que tecem a docência. *29ª reunião anual da ANPED*, GT 11, 2004. Disponível em: <http://anped.org.br>. Acesso em: 18 maio 2009.

LEDA, D. B. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. *29ª reunião anual da ANPED*, GT 11, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 maio. 2009.

MIRANDA, K. O trabalho docente na acumulação flexível. *28ª reunião anual da ANPED*, GT 09, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Como os trabalhadores da educação pensam a educação dos trabalhadores: um estudo sobre os sindicatos docentes do Rio de Janeiro. *29ª reunião anual da ANPED*, GT 09, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 maio. 2009.

SILVA, M. E. P. Mutações do Trabalho Docente no Ensino Superior. *32ª Reunião Anual*. GT 09, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 set. 2010.

SOARES, K. C. D. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. *29ª reunião anual da ANPED*, GT 09, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 maio 2009.

TONÁCIO, G. M. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e o trabalho docente: a precarização e flexibilização do trabalho. *32ª Reunião Anual*. GT 09, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03 set. 2010.

---

SUELI DE FATIMA OURIQUE DA AVILA é doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ e professora da FAMATH e da UniBennett.  
E-mail: [suavila@ig.com.br](mailto:suavila@ig.com.br) .

---

CARLA VAZ DOS SANTOS RIBEIRO é mestre e doutoranda em Psicologia Social pela UERJ e professora da UFMA.  
E-mail: [carlavazribeiro@uol.com.br](mailto:carlavazribeiro@uol.com.br).

---

DENISE BESSA LEDA é doutora em Psicologia Social pela UERJ e professora da UFMA.  
E-mail: [denisebl@uol.com.br](mailto:denisebl@uol.com.br)

---