

# **Significados e sentidos do trabalho docente nas universidades federais brasileiras: das dinâmicas de precarização às práticas de resistência da desestruturação da carreira do magistério superior.**

GT 18: Reestruturação produtiva, trabalho e dominação social.

Isabela Fadul

(Professora Adjunta da Faculdade de Direito da UFBA e pesquisadora do CRH/UFBA).

Lana Bleicher

(Professora Adjunta da Faculdade de Odontologia da UFBA e pesquisadora do CRH/UFBA)

Selma Cristina Silva de Jesus

(Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFBA e pesquisadora do CRH/UFBA)

## **Resumo:**

Esse artigo visa discutir as atuais condições de trabalho dos docentes nas universidades federais brasileiras, tendo como referência os primeiros resultados de uma pesquisa (em andamento) intitulada: “Significados e sentidos do trabalho docente na Universidade Federal da Bahia”. O texto está estruturado em três partes. Na primeira parte, reflete-se sobre o processo de mercantilização da educação superior no Brasil e sua relação com a precarização do trabalho docente. A seguir, realiza-se uma análise sobre as principais mudanças na carreira do magistério superior a partir da implementação da Lei 12.772/12 e suas implicações no exercício da docência. E por fim, apresenta-se resultados preliminares sobre o perfil dos docentes na Universidade Federal da Bahia e do cotidiano de trabalho na referida instituição pós Reuni.

**Palavras-chave:** trabalho docente, mercantilização da educação superior e precarização do trabalho.

## **1. Introdução:**

Os estudos sobre as metamorfoses no mundo do trabalho levaram a conformação de um campo multidisciplinar rico, tal como aborda Bosi (2006). Nesse sentido, conforme o referido autor, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento (sociologia, direito, psicologia, educação, etc.) se dedicaram a revelar os impactos dos processos de reestruturação produtiva e da flexibilização do trabalho sobre o exercício da docência no Brasil. Inicialmente, observa-se que a maioria dessas pesquisas dedicava-se a evidenciar as condições e relações de trabalho dos professores da educação básica. Contudo, a partir dos anos 1990, o trabalho docente no ensino superior torna-se objeto de análise, em função da reformulação dessa modalidade de ensino iniciada nesse período.

No caso das Instituições Federais de Ensino (IFES), conta-se que as análises sobre o trabalho docente dizem respeito à conjunção de dois fatores, quais sejam: i) as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho devido ao processo de reestruturação capitalista; ii) as medidas que foram adotadas no contexto da reforma do Estado Brasileiro dos anos 1990. Tais fatores reconfiguraram a docência no magistério superior, instalando um intenso processo de precarização do trabalho.

Esse artigo visa discutir as atuais condições de trabalho dos docentes nas universidades federais brasileiras, tendo como referência os primeiros resultados de uma pesquisa (em andamento) intitulada: “Significados e sentidos do trabalho docente na Universidade Federal da Bahia”.

O texto está estruturado em três partes principais. Na primeira parte, reflete-se sobre o processo de mercantilização da educação superior no Brasil e sua relação com a precarização do trabalho docente. A seguir, realiza-se uma análise sobre as principais mudanças na carreira do magistério superior a partir da implementação da Lei 12.772/12 e suas implicações no exercício da docência. E por fim, apresenta-se resultados preliminares sobre o perfil dos docentes na Universidade Federal da Bahia e do cotidiano de trabalho na referida instituição pós Reuni.

## **2. Notas sobre o processo de mercantilização da educação superior no Brasil e a precarização do trabalho docente.**

Há um relativo consenso na literatura que a partir da década de 1990, o cenário político-econômico e social brasileiro se alterou substancialmente. Tais alterações resultaram, em grande medida, da combinação de dois fenômenos: a nova ofensiva do capital no campo da produção e as políticas neoliberais. Vários estudiosos têm demonstrado que tais fenômenos produziram impactos no setor educacional (MAUÉS, 2010, LÉDA; MANCEBO, 2009, LEMOS, 2011). No tocante ao ensino superior, observa-se a partir desse período, a intensificação da mercantilização da educação acompanhada por um processo de precarização do trabalho docente.

Nessa seção, procura-se, primeiramente, refletir sobre a reforma do estado brasileiro iniciada nos anos 1990 sob a égide do neoliberalismo e sua relação com a intensificação da mercantilização da educação superior. Posteriormente, aborda-se os impactos dessa mercantilização sobre o trabalho docente, tendo como foco a questão do crescimento da força de trabalho docente no ensino superior e da precarização do trabalho.

Nas últimas quatro décadas do século XX, o capitalismo passou por transformações profundas. Nesse sentido, sob a égide do neoliberalismo, assiste-se a um processo de mudança nas relações Estado-sociedade associado à adoção, no plano da produção, da reestruturação produtiva. Desse modo, as transformações ocorridas na sociedade brasileira, sobretudo a partir dos anos 1990, são uma expressão da reestruturação capitalista em curso em nível mundial. O debate proposto nessa seção requer, preliminarmente, uma discussão sobre o modelo neoliberal periférico brasileiro, tendo em vista que a partir desse modelo delineou-se um novo rumo para a educação superior país. (FILGUEIRAS, 2006).

Inicialmente, é preciso estabelecer uma diferença conceitual entre os termos neoliberalismo, projeto neoliberal e modelo econômico neoliberal periférico. Conforme Filgueiras (2006), muitas vezes, esses termos aparecem, equivocadamente, como sinônimos. Neoliberalismo se constitui numa doutrina político-econômica formulada por Hayek e Friedman, logo após a 2ª Guerra Mundial. Tal doutrina se origina a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar Social e ao socialismo. Já o projeto neoliberal diz respeito à maneira como, concretamente, o neoliberalismo se expressa em um programa político nos mais diferentes países e resulta da luta entre classes e das frações de classe da burguesia. Por fim, o conceito de modelo econômico periférico diz respeito à forma como o projeto neoliberal é implementado em cada país, levando em consideração a estrutura econômica e política anteriormente existente.

Nesse sentido, o neoliberalismo torna-se hegemônico nos países centrais e periféricos, embora o projeto e modelo econômico neoliberal sofram variações de um país para o outro, em função das especificidades políticas e econômicas<sup>1</sup>. Os pilares básicos do neoliberalismo são: o apelo ao livre

---

<sup>1</sup> Vários autores têm afirmado que a derrocada do “socialismo real” contribuiu para o fortalecimento do neoliberalismo, uma vez que a partir deste momento ganha força e se difunde a ideia do capitalismo como fim da história e, conseqüentemente,

mercado e às críticas ao intervencionismo estatal (que resulta na defesa do Estado Mínimo). Todavia, conforme demonstra Galvão (2003), a tese neoliberal de redução do papel do Estado deve ser relativizada, uma vez que para implementar as políticas neoliberais, o Estado precisa intervir criando novas regulamentações. A autora exemplifica esta assertiva afirmando que a desregulamentação do mercado financeiro se processa através de novas regulamentações. Assim, é mais adequado falar que o Estado mudou sua forma de atuação, pois a implementação do programa neoliberal exige um forte intervencionismo do Estado, que por sua vez, beneficia o capital em detrimento do trabalho.

No Brasil, os pilares do neoliberalismo fundamentaram um conjunto de políticas visando à adoção de medidas de privatização, de desregulamentação dos mercados de trabalho e financeiro e a transferência dos serviços de saúde, educação e previdência para o setor privado<sup>2</sup>.

Vale ressaltar que dentre os países da América Latina, o Brasil foi o último a adotar o projeto neoliberal. Há duas razões explicativas para este fato: 1) Havia interesses diferenciados entre as frações de classe da burguesia em relação ao decadente Modelo de Substituição de Importações; 2) A mobilização política dos trabalhadores na década de 1980 se constituía numa ameaça a classe dominante nacional, uma vez que as reivindicações por mudanças ultrapassavam as bandeiras economicistas e geraram novas organizações – como: a CUT e o Partido dos Trabalhadores (PT) e novos movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Todavia, a vitória de Collor no pleito de 1989 criou as condições para que as frações de classe da burguesia se unificassem em torno do projeto neoliberal (FILGUEIRAS, 2006). E a partir desse momento assiste-se a Reforma do Estado brasileiro sob a égide do projeto neoliberal.

A reforma do Estado Brasileiro teve início em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, por meio das tentativas de ruptura com caráter intervencionista do Estado. No governo de Itamar Franco, a reforma do Estado fica estagnada. Em 1995, Fernando Henrique Cardoso priorizou em sua agenda política a Reforma do Aparelho de Estado Brasileiro. (ALVES, 2011). Nessa fase, a reforma estava baseada na constituição de uma “administração pública gerencial”, visando melhorar a capacidade de gestão e controle público do Estado. Nesse sentido, Alves (2011) afirma que uma das primeiras medidas do referido presidente foi criar a Secretaria de Administração e Reforma Federal, que posteriormente se transformou em Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que era dirigido pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Conforme o ministro Bresser Pereira, a nova concepção de Estado obedecia a seguinte diretriz:

A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado; (2) as atividades exclusivas do Estado; (3) os serviços não-exclusivos ou competitivos; e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. [...]. Na união os serviços não exclusivos do Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas,

---

da impossibilidade de construção de uma sociedade alternativa a este sistema. (ANTUNES; 1997; BOITO JR., 1999; DRUCK, 1999; MÉSZÁROS; 2002). É nesta direção que indica Mézáros (2002) quando afirma que o fim da União Soviética e do socialismo existente no Leste Europeu, colocou a esquerda e os movimentos anticapitalistas na defensiva, na virada do milênio. Assim, nos anos 1980, assistimos, em nível internacional, a crise dos movimentos de contestação do capitalismo e, ao mesmo tempo, o fortalecimento das políticas neoliberais.

<sup>2</sup> Tais medidas foram orientadas pelo “Consenso de Washington”. O termo “Consenso de Washington” é utilizado para designar as medidas e orientações neoliberais elaboradas pelas instituições multilaterais (Banco Mundial e FMI, dentre outras) para serem adotadas pelos países periféricos visando à reversão da crise dívida externa. Conforme Galvão (2003, p. 80), a designação Consenso foi cunhada por John Williamson para expressar que tais medidas tinham adquirido “*o status de pensamento único, ao qual não haveria alternativa*”. O discurso da via única foi amplamente difundido pela mídia e se disseminou pela academia em meados dos anos 1980, com o surgimento das teses dos múltiplos fins: fim do trabalho, fim da história, fim das classes, etc.

os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é de transformá-los em um tipo especial de não-estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público. (BRESSER PEREIRA, 1996 apud ALVES, 2011, p. 1).

Chauí (2003, p. 24) avalia que a colocação da educação (em particular da educação superior) como serviço não exclusivo do Estado significou a instituição de uma nova forma de se conceber a educação. Nesse sentido, a educação deixou de vista como um direito e passa a ser tratada como um serviço que pode ser privatizado. Ademais, a autora afirma que por meio da reforma do Estado, a universidade deixa de ser concebida como uma instituição social e passa a ser pensada como uma organização social. E enquanto organização social, ela deve operar com base em estratégias definidas pelas ideias de eficácia e sucesso no uso de determinados meios para se alcançar o objetivo desejado. Ao se tornar uma prestadora de serviços, a universidade passa ser regida pelas noções de gestão, de planejamento, de controle, de previsão e de êxito.

Um dos primeiros impactos da concepção da educação enquanto um serviço não exclusivo do Estado foi a expansão da oferta de ensino superior pelo setor privado. Vários estudiosos demonstram que a partir de meados da década de 1990, há uma intensificação do processo de mercantilização da educação que se expressa, sobretudo, no crescimento do número de matrículas em cursos presenciais nas instituições de ensino superior privadas. É nesta direção que nos aponta Bosi (2007, p. 1507) ao afirmar que:

Se até a década de 1980 cada setor ficava com 50% das matrículas realizadas, no final da década de 1990 esta relação foi de 70% para 30% em favor das IES privadas<sup>3</sup>. Dados do MEC/INEP sobre o ano de 2004 indicavam que tal relação prosseguia a mesma tendência verificada nos 1990, atingindo uma proporção de 80% para 20% em favor das IES privadas.

Esse processo de mercantilização da educação superior produziu também profundas mudanças na rotina do trabalho docente. Um primeiro indicador das mudanças apontado por Bosi (2007) é o crescimento da força de trabalho docente, que passou de 109 mil docentes, em 1980, para 279 mil em 2004, representando um aumento de 154% ocorrido, sobretudo, no setor privado.

Numa perspectiva comparada, a análise da evolução do número de docentes das instituições de ensino (tanto públicas quanto privadas) deixa ainda mais evidente o processo de mercantilização do trabalho docente: *“Se o crescimento da força de trabalho empregada nas IES públicas registrado entre 1980 e 2004 foi de 53%, nas IES privadas esse aumento foi de 270%”*. (BOSI, 2007, p. 1508).

No tocante ao incremento da força de trabalho docente nas IES públicas, vale ressaltar que em 2007, uma nova proposta de reforma da educação superior é lançada com promessa de ampliação do número de docentes nas universidades federais. Trata-se do Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído no Governo Lula, por meio do Decreto Presidencial n. 6.096 de abril de 2007. Conforme o referido Decreto, o Reuni objetiva *“criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”*. (BRASIL, 2007, p. 1).

Além da ampliação do acesso às universidades públicas, o Reuni tem como meta global a elevação da taxa de conclusão dos cursos presenciais de graduação para 90% e aumento da relação

---

<sup>3</sup> Instituições de ensino superior privadas (IES privadas).

aluno/professor, que passaria em cinco anos da proporção de 10/1 (média em 2007) para 18/1 (a contar do início de cada plano). No artigo 3º do referido Decreto, fica estabelecido que o Ministério da Educação deve destinar ao Programa recursos financeiros, que serão direcionados a cada universidade, na medida em que estas forem elaborando seus planos de reestruturação, especificando de que forma alcançaram as metas previstas no REUNI. Ainda nesse mesmo artigo, no parágrafo 3º, há uma previsão de alocação de recursos para cobrir as despesas de pessoal associadas à expansão das atividades resultantes da adoção do REUNI.

A implantação do Reuni se deu em meio a uma série de controvérsias, que, infelizmente, não temos condições de retomá-las na sua totalidade. Mas dois aspectos merecem destaque para efeitos das discussões feitas nesse artigo. O primeiro diz respeito ao número de contratação de docentes, tendo em vista que uma das vantagens presentes nos discursos dos reitores que aderiram ao Reuni era a ampliação do quadro de pessoal (docentes e técnicos). Conforme os dados do Ministério da Educação (2012), houve um crescimento da contratação docente nas universidades federais após o Reuni, mas observa-se também que esse crescimento não foi proporcional ao aumento do número de vagas. Nesse sentido, a análise dos dados revela que entre os anos de 2008 e 2012 houve um crescimento de 65,5% do número de vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais, enquanto no mesmo período verificou-se um aumento de 26,3% dos docentes.

No tocante ao processo de contratação dos docentes nas universidades públicas, destaca-se que o Ministério da Educação e o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão estabelecem, por meio da Portaria Interministerial MEC/MPOG nº 22, de 30 de abril de 2007, uma instrução normativa de como deve se dar o processo de expansão do ensino superior no Reuni (LÉDA; MANCEBO, 2009). Desse modo, conforme Léda e Mancebo (2009), a necessidade de cumprimento das metas do Reuni e os limites orçamentários do Programa se constituem na justificativa para a criação, via a referida Portaria, do banco de professores equivalentes. Conforme as referidas autoras, o banco de professores equivalente:

[...] corresponde ao total de professores de 3º grau efetivos e substitutos em exercício na universidade, no dia 31 de dezembro de 2006, expresso na “unidade professor-equivalente”. Para chegar a essa unidade, a Portaria toma como referência a equivalência salarial entre um professor efetivo e um professor substituto, atribuindo um fator (peso) diferenciado a cada docente segundo sua condição de trabalho. Assim, um docente adjunto, em dedicação exclusiva, por exemplo, vale um pouco mais (1,55) que três professores efetivos em regime de 20 h (0,5) e um pouco menos do que quatro professores substitutos com 20 h (0,4) e tais fatores deverão ser considerados por ocasião da contratação de professores substitutos. (p. 58).

Contata-se que o banco de professores equivalente se constitui em um importante instrumento de incentivo a contratação de professores efetivos no regime de 20 horas e de substitutos (ou temporário), tendo em vista que três professores efetivos 20 horas equivale a um professor em regime de dedicação exclusiva (DE). E no caso do professor substituto (ou temporário) a diferença é ainda maior: 4 professores substitutos corresponderia a um professor DE. Conforme será demonstrado adiante, essa Portaria produziu efeitos na Faculdade de Direito da UFBA, que opta por fazer concursos para professores em regime de 20 horas. Nas primeiras observações de campo, nota-se que uma das justificativas para a preferência por esse regime na referida unidade é justamente o banco de professores equivalente: é mais vantajoso contratar três professores efetivos em regime de 20 horas do que um DE, levando em conta que cada professor em regime de 20 horas ministra aula em dois componentes curriculares e o DE se responsabilizaria por no máximo três disciplinas.

Ainda em relação às instituições de ensino superior públicas, observa-se a utilização de alunos de pós-graduação como professores temporários e um aumento da concessão de bolsas de pós-doutorado como forma de suprir as necessidades mais imediatas de contratação de docentes, sem recorrer à realização de concursos públicos.

De acordo com Maués (2010, p. 152), *“a flexibilização, a precarização, a intensificação, o sofrimento e adoecimento são expressões hoje que permeiam a vida do trabalhador docente”* seja nas IES públicas ou privadas. Isso revela que o setor da educação não ficou isento do processo de reestruturação capitalista, mencionado anteriormente.

Conforme Lemos (2011), na atualidade, aos docentes das universidades federais são atribuídas quatro funções, quais sejam: ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas. Nesse sentido, exige-se hoje que o professor universitário seja um profissional polivalente. Tal polivalência tem levado a uma intensificação e uma sobrecarga de trabalho, já que para dar conta das múltiplas atividades os professores, em geral, têm trabalhado em horários que deveriam ser destinados ao lazer e descanso (feriados, fins de semana, etc.). A consequência mais imediata desse processo de intensificação é o desgaste físico e mental, bem como emergência de conflitos familiares, conforme aborda a referida autora.

Em suma, na revisão da produção acadêmica sobre o trabalho docente nas universidades federais, observa-se que além da intensificação do trabalho acadêmico, os seguintes indicadores têm sido apontados para caracterização do processo de precarização vivenciado no exercício das múltiplas dimensões da docência: baixa remuneração; aumento da competitividade e concorrência entre os professores, perda real e simbólica dos espaços de reconhecimento social, formas precárias de contratação (a exemplo do contrato de professor substituto), produtivismo acadêmico, submissão dos professores aos sistemas avaliativos e necessidade de captar recursos (visando ter melhores condições de trabalho) e a fragilização da organização sindical. No tocante a esse último aspecto, ressalta-se que a criação da Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (surgida a partir de um fórum de docentes em 2004 e em 2001 transformado em federação) instituiu uma complexidade prática no processo de representação dos professores, fragilizando o processo de organização da categoria.

Vários estudiosos têm demonstrado que essa fragilização e pulverização das organizações sindicais tem se constituído em um obstáculo para a categoria fazer frente ao processo de precarização. No caso dos docentes das universidades federais, a análise do processo de negociação durante a Greve de 2012 e as mudanças implementadas na carreira docente pela Lei 12.772/12 se constitui num exemplo das dificuldades encontradas pela categoria para se organizar em torno da luta por melhores condições de trabalho e pela reformulação da carreira. Vejamos!

### **3. As principais mudanças promovidas na carreira pela Lei 12.772/12 e prováveis implicações no exercício da docência**

A regulamentação da carreira docente nas Universidades Públicas Federais voltou a sofrer significativas modificações. Isso se deu após um longo período de negociação entre o Governo e as entidades que reivindicam a representação do movimento docente: o ANDES-Sindicato Nacional e PROIFES-Federação. Tais negociações tiveram início no ano de 2010, envolveram a apresentação de propostas de mudanças e reestruturação da carreira por cada entidade em agosto de 2011, a realização de inúmeras reuniões de negociação instituídas pelo MEC e culminaram no movimento grevista deflagrado em 17 de maio de 2012, com a mobilização inicial de 45 instituições federais de ensino (IFE's).

A greve de 2012, conduzida pelo Comando Nacional de Greve do ANDES Sindicato Nacional (ANDES-SN), expressou um momento de acirrada disputa em torno do modelo de expansão universitária em curso no país e do lugar do professor neste contexto. Com abrangência nacional, a

greve chegou a envolver 70 das 72 IFE's brasileiras e perdurou por mais de quatro meses em intenso processo de mobilização docente em torno de uma pauta de reivindicações centrada em dois pontos: a reestruturação da carreira docente e as melhorias nas condições de trabalho dos professores das instituições federais de ensino.

No tocante ao primeiro aspecto da pauta, o pleito estruturava-se nos seguintes “princípios para a carreira docente”: isonomia entre ativos, aposentados e pensionistas; carreira única em treze níveis; *steps* constantes com percentuais fixos por titulação, relação entre os regimes de trabalho (20h, 40h e DE), indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de aumento real de salário.

Apesar da força e amplitude, a greve não garantiu os resultados esperados pelo movimento docente. Seja pela falta de disposição do Governo em dialogar com o ANDES-SN, seja pelo papel desempenhado pelo PROIFES-Federação ao negociar diretamente com o Governo sem a legitimidade da categoria, o movimento obteve poucas conquistas no que tange a organização da carreira.

O Termo de Acordo firmando no dia 3 de agosto entre o MEC e o PROIFES-Federação, à revelia do movimento grevista, abriu espaço para que em seguida, em 31 do mesmo mês, a presidente da república encaminhasse ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 4.368/12 dispondo sobre a nova estruturação do plano de carreiras e cargos do magistério federal. Antes disso, em 19 de julho, o governo formaliza uma comissão com a presença da UNE, ANDIFES e MEC para acompanhar as ações do governo no tocante a consolidação da expansão das universidades federais.

Segundo a exposição de motivos do projeto de lei, o objetivo da medida é “a modernização das carreiras docentes e a valorização dos profissionais da educação superior, básica, profissionalizante e tecnológica da rede Federal de ensino”. Na proposta apresentada, a carreira está organizada em cinco classes: professor auxiliar, assistente, adjunto, associado, titular. O ingresso na carreira se dá no nível e classe iniciais, permitindo-se o desenvolvimento do profissional entre os níveis e classes por desempenho acadêmico e titulação, sempre observando um lapso temporal de vinte e quatro meses em cada nível. Durante o estágio probatório não há possibilidade de mudança de classe por maior titulação acadêmica. É previsto ainda o cargo de titular isolado do restante da carreira. O projeto sofreu 76 emendas no Congresso Nacional que, no entanto, não foram discutidas durante a tramitação em regime de urgência. O projeto é aprovado em 5 de dezembro de 2012 pela Câmara dos Deputados sendo remetida ao Senado em 11 de dezembro de 2012 e transformado na Lei ordinária 12.772/2012 em 28 de dezembro de 2012.

Segundo a avaliação do ANDES-SN, a Lei 12.772/2012 fere a autonomia universitária, desvirtua o sentido da carreira por limitar o acesso ao processo de aceleração e descaracteriza o regime de dedicação exclusiva. A nova carreira passa a ser organizada em 13 níveis, mantendo-se as categorias existentes. O último nível é o cargo de titular que também é previsto como cargo isolado. Reafirma-se a impossibilidade de progressão durante o estágio probatório prevista no projeto de lei. A mudança de nível na carreira fica condicionada ao interstício de 24 meses atendendo a critérios de avaliação de desempenho a serem definidos pelo MEC. Os parâmetros existentes para diferenciar o regime de trabalho são extintos ficando os novos vencimentos vinculados a uma tabela sem proporções claras entre os cargos.

A repercussão da lei na sociedade foi imediata, sendo inúmeras as polêmicas geradas em torno da sua interpretação. O Conselho Superior da CAPES, por exemplo, reagiu contra a dispensa do título de doutor para ingresso na carreira do magistério superior. Para a instituição, a lei representa um retrocesso para as Universidades Públicas Federais e “vai em direção contrária ao Plano Nacional de Pós-Graduação e mina os esforços de inovação em nosso país”.

Diante das inúmeras polêmicas geradas, a presidência da república editou a Medida Provisória 614, de 14 de maio de 2013, modificando a Lei 12.772 em vários aspectos. O primeiro diz respeito aos requisitos para ingresso na carreira a partir do nível inicial da classe, previstos anteriormente no artigo 8º da lei. Passa-se a exigir a titulação de doutor na área do concurso. No entanto, abre-se a possibilidade da exigência apenas de título de mestre, de especialista ou diploma de graduação em

concursos para áreas de conhecimento ou localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada do Conselho Superior da IES.

O segundo é a nova designação para as diversas classes da carreira. A classe inicial passa a ser chamada de “classe A”, classificados em “adjunto A”, “assistente A” e “auxiliar A” se portadores de título de doutorado, mestrado ou especialização/graduação respectivamente. As demais são identificadas como: “classe B” (professor assistente), “classe C” (professor adjunto), “classe D” (professor associado) e “classe E” (professor titular). Apesar das novas nomenclaturas, o professor ingressa na carreira na primeira classe, independentemente da sua titulação, podendo migrar para as demais após o período de três anos de estágio probatório.

O terceiro aspecto relevante das alterações promovidas pela MP diz respeito à redução para dez anos do prazo de experiência para ingresso no cargo de professor Titular-livre do Magistério Superior, através de comissão especial composta por, no mínimo, setenta e cinco por cento de profissionais externos à IFE. O prazo previsto anteriormente pela Lei 12.772 era de vinte anos.

A Medida Provisória altera, também, o artigo 21º que regulamenta o regime de dedicação exclusiva, flexibilizando as formas de remuneração do professor ao permitir o recebimento de bolsas de ensino, pesquisa, extensão ou de estímulo à inovação pagas também por organismos internacionais, além das agências oficiais de fomento, “retribuição pecuniária, na forma de pro labore ou cachê pago diretamente ao docente por ente distinto da IFE, pela participação esporádica em palestras, conferências, atividades artísticas e culturais relacionadas à área de atuação do docente, que, no total, não exceda a trinta horas anuais” e “retribuição pecuniária por colaboração esporádica de natureza científica ou tecnológica em assuntos de especialidade do docente, inclusive em polos de inovação tecnológica, que, no total, não exceda 120 horas anuais”, ampliando-se assim as possibilidades de remunerações adicionais de natureza não salarial aos docentes em regime de dedicação exclusiva.

Por fim, altera ainda o artigo 30 ao permitir o afastamento dos docentes para participação em programa de pós-graduação *stricto sensu* ou de pós-doutorado independentemente do tempo ocupado no cargo ou na instituição.

No que tange a avaliação de desempenho dos docentes, a Medida Provisória nada acrescenta à Lei 12.772. Isso se dá por intermédio da Portaria 554, de 20 de junho de 2013, editada pelo Ministério da Educação para estabelecer as diretrizes gerais para os casos de progressão e de promoção na carreira.

No primeiro caso, à passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe depende do cumprimento do interstício de 24 meses de efetivo exercício em cada nível e da aprovação em avaliação de desempenho.

No segundo caso, a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente, além do interstício mínimo de 24 meses no último nível de cada classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção, depende (1) de aprovação em processo de desempenho, se para a classe B (professor assistente) e para a classe C (professor adjunto); (2) de aprovação em processo de desempenho e titulação de doutor, se para a classe D (professor associado); e (3) de aprovação em processo de avaliação de desempenho, titulação de doutor e aprovação de memorial ou defesa de tese acadêmica inédita, se para a classe E (professor titular).

A portaria prevê ainda a adoção dos seguintes elementos na avaliação para a progressão funcional nas classes A, B, C e D: desempenho didático; orientação de estudantes de mestrado e doutorado, monitores, estagiários, bolsistas institucionais e alunos em TCC; participação em bancas examinadoras; realização de cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização; produção científica, de inovação, técnica ou artística; atividade de extensão, cursos e serviços; exercício de função administrativa na própria IFE ou em órgãos ministeriais relacionados à área de atuação do docente; atividades de representação e demais atividades de gestão no âmbito da IFE, incluindo a representação sindical.

Os efeitos da implementação desse novo marco legal nas universidades públicas federais brasileiras só poderão ser medidos com o passar do tempo. No entanto, o fato de provir de uma mesa de negociação pouco representativa dada a ausência do CNG ANDES-SN e de espaços de trabalho esvaziado e sem legitimidade da categoria, como os Grupos de Trabalhos criados pelo MEC, torna a Lei 12.772 bastante frágil na sua capacidade de garantir uma carreira que de fato represente os interesses da categoria docente e abre a possibilidade dela vir a contribuir para um maior estranhamento do docente no seu espaço de trabalho.

A ampliação do tempo para se chegar ao topo da carreira torna pouco atrativa para os novos professores, tão necessários ao projeto de expansão universitária em curso. Isto, atrelado à discrepância salarial evidenciada quando comparada às demais carreiras públicas, pode gerar dificuldades na manutenção e ampliação de um corpo docente qualificado nas IFE's.

Além disso, a falta de coerência na definição das classes e níveis mantém a carreira desestruturada e acirra ainda mais as suas distorções internas. Ao não garantir uma lógica para a estruturação remuneratória que reconheça a titulação, dedicação e aprimoramento do docente no exercício da sua profissão, o novo marco legal contribui para aumentar o sentimento de frustração do corpo do corpo docente, incapazes de perceber o significado e a importância do seu "lugar" na carreira e com isso no mundo do trabalho acadêmico.

No entanto, esse quadro dependerá das estratégias de resistência construída pelos docentes nos seus cotidianos de trabalho e nas suas ações coletivas, que darão os contornos da eficácia desse novo marco legal e poderão criar as condições objetivas necessárias à sua superação.

#### **4. Análise dos resultados preliminares da pesquisa em curso na Universidade Federal da Bahia (UFBA).**

Nesta sessão, serão apresentados alguns resultados preliminares do estudo de três unidades da UFBA, quais sejam: Faculdade de Educação, Faculdade de Direito e Faculdade de Odontologia. Os dados foram obtidos na página da Superintendência de Pessoal (SPE) da Universidade Federal da Bahia (<http://www.spe.ufba.br>) no dia 12 de junho de 2013, processados através do programa Excel e sistematizados no programa SPSS.

Conforme Souza (2012), a Universidade Federal da Bahia foi criada juridicamente em 08 de abril de 1946 a partir da agregação de algumas faculdades já existentes, a saber: a Faculdade de Medicina, de Odontologia, de Farmácia, de Direito, de Ciências Econômicas, de Filosofia Ciências e Letras, da Escola Politécnica e da Academia de Belas Artes. Das três unidades de ensino pesquisa, duas existiam antes mesmo da criação da UFBA: Faculdade de Odontologia (1864) e a Faculdade de Direito (1891).

Nos últimos anos, a UFBA passou por intensas mudanças por conta da implantação do Reuni, em 2008. Vários estudiosos têm revelado que a referida instituição teve um papel importante na constituição do Reuni, tendo em vista que a elaboração do referido programa é tributário da proposta da Universidade Nova, elaborada pelo reitor da UFBA (na época), Naomar Monteiro de Almeida Filho<sup>4</sup>.

Conforme os dados da Superintendência de Pessoal, a UFBA, em maio de 2013, tinha 2.296 professores. Pode-se observar que cerca de três quartos dos professores da UFBA trabalham em regime de dedicação exclusiva (DE). Dentre as três faculdades analisadas, a Faculdade de Educação é a única que excede este percentual, sendo digno de nota que na Faculdade de Direito este grupo corresponde a apenas 6,4% do corpo docente:

---

<sup>4</sup> Conforme Pinto et. al. (2011), em 2007, Naomar Monteiro de Almeida Filho integra o grupo assessor responsável pela elaboração do REUNI.

**TABELA 1 – Número e percentual de professores efetivos da UFBA, FOUFBA, FDUFBA e FACED-UFBA, segundo Regime de Trabalho, 2013.**

Regime de trabalho	UFBA		FOUFBA		FDUFBA		FACED UFBA	
	N	%	N	%	N	%	N	%
20 Horas	344	15,0%	11	13,3%	61	64,9%	8	9,1%
40 Horas	254	11,1%	25	30,1%	27	28,7%	5	5,7%
DE	1698	74,0%	47	56,6%	6	6,4%	75	85,2%
<b>Total</b>	<b>2296</b>	<b>100%</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>	<b>94</b>	<b>100%</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria a partir de UFBA 2013d.

Vale destacar que a resolução 01/06 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA assegura a obrigatoriedade de mínimo de 50% dos professores em regime de DE para as unidades universitárias e departamentos. É previsto a liberação dessa exigência para unidades e departamentos que comprovem particularidade junto ao CONSEPE. Também cabe mencionar que o regime de 40 horas semanais é considerado uma excepcionalidade e visa atender as áreas acadêmicas que tenham “necessidade de vinculação sistemática com o mundo do trabalho, de modo a permitir a renovação de práticas necessárias à formação profissional; incorporação acentuada de tecnologia, técnicas e métodos” (UFBA, 2013) ou ainda áreas cujo mercado de trabalho dificulte a absorção de docentes em regime de DE pela universidade.

**TABELA 2– Número e percentual de professores efetivos da UFBA, FOUFBA, FDUFBA e FACED-UFBA, segundo classe, 2013.**

Classe	UFBA		FOUFBA		FDUFBA		FACED UFBA	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Auxiliar	96	4,2%	3	3,6%	8	8,5%	0	0,0%
Assistente	423	18,4%	9	10,8%	43	45,7%	8	9,1%
Adjunto	1176	51,2%	47	56,6%	37	39,4%	41	46,6%
Associado	524	22,8%	21	25,3%	6	6,4%	38	43,2%
Titular	77	3,4%	3	3,6%	0	0,0%	1	1,1%
<b>Total</b>	<b>2296</b>	<b>100%</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>	<b>94</b>	<b>100%</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria a partir de UFBA 2013d.

Esses dados sugerem que “ser professor” tem significados diferentes em cada uma das três faculdades analisadas. Cunha (2004) relata que a base sobre a qual o professor universitário se constituiu historicamente foi a profissão que já possuía no mundo do trabalho, a partir da

lógica de que “quem sabe fazer sabe ensinar” (Cunha, 2004, p. 526). Este *saber fazer, saber exercer a profissão original* legitima um cenário em que, notadamente na Faculdade de Direito, mas também em certa medida na faculdade de Odontologia da UFBA, o regime de dedicação exclusiva pode não parecer tão desejável quanto uma sólida carreira trilhada fora da universidade. Santos et al (2010) destacam que nos cursos de Odontologia pioneiros, os docentes eram os dentistas que haviam alcançado sucesso profissional, lógica que ainda encontra certo eco no cenário atual. Cabe investigar que consequências podem advir desta situação. Poderá ocorrer, como afirma Cunha (2004), um desprestígio da condição acadêmica?

Além de diferenças na distribuição entre os regimes de trabalho, os professores das três unidades também apresentam proporções diversas entre as classes que constituem a carreira docente. A tabela abaixo, apesar de ter sido construída com dados de 2013, reflete a carreira docente anterior à lei 12772/12.

Observa-se que na Faculdade de Odontologia a distribuição dos professores entre as classes da carreira acompanha o padrão da UFBA: cerca de metade são professores adjuntos, um quarto associados e os demais auxiliares e assistentes. A Faculdade de Educação se distancia desta curva pelo alto, uma vez que o percentual de professores associados é praticamente o dobro. A Faculdade de Direito, todavia, figura padrão oposto, concentrando o corpo docente na classe de assistente. Este quadro é resultado não apenas da titulação dos professores, uma vez que o título de mestre é condição para ingresso na classe de assistente e o de doutor para a de adjunto, mas também do tempo na instituição. A classe de professor Associado é recente, tendo sido criada pela Lei 11.344, de 8 de setembro de 2006. Para tornar-se associado, o professor deve, além de portar título de doutor “estar há, no mínimo, dois anos no último nível da classe de Professor Adjunto” e “ser aprovado em avaliação de desempenho acadêmico”. Desta forma, o baixo percentual de professores associados na Faculdade de Direito pode ser explicado pela maior quantidade de professores novos, uma vez que estes ainda não tiveram tempo suficiente para galgar todos os níveis da classe de adjunto.

A predominância de professores da Faculdade de Direito com pouco tempo na carreira é demonstrada na tabela 3. A baliza temporal adotada busca colocar em evidência os possíveis impactos do REUNI em cada unidade, considerando que a adesão ao REUNI pela UFBA foi aprovada em outubro de 2007. Assim, percebe-se que a Faculdade de Direito é a que tem maior percentual de professores ingressantes em período recente e que tanto a faculdade de Educação quanto a de Odontologia têm um percentual de professores mais antigos bastante superior à média da UFBA.

**TABELA 3 – Número e percentual de professores efetivos da UFBA, FOUFBA, FDUFBA e FACED-UFBA, segundo período de ingresso, 2013.**

Período	UFBA		FOUFBA		FDUFBA		FACED UFBA	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Até 2007	1357	59,1%	60	72,3%	40	42,5%	64	72,7%
2008 em diante	939	40,9%	23	27,7%	54	57,4%	24	27,3%
<b>Total</b>	<b>2296</b>	<b>100%</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>	<b>94</b>	<b>100%</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria a partir de UFBA 2013d.

Os próximos passos da pesquisa deverão elucidar o impacto das recentes políticas educacionais tais como o REUNI no cotidiano do trabalho dos professores. Dados gerais da UFBA permitem formular a hipótese de que, não obstante o número de professores na instituição tenha aumentado, o

aumento mais acentuado de estudantes tornou mais intensa a carga de trabalho. Para apoiar o argumento, a tabela 4 é elucidativa.

**TABELA 4 – Número e variação percentual de professores efetivos, substitutos, temporários, estudantes, pessoal técnico administrativo e atividades de extensão da UFBA (2007 e 2011).**

Pessoal ou atividade	2007	2011	Variação %
Docentes efetivos	1.764	2.257	27,9
Docentes substitutos	569	287	-49,6
Docentes temporários	0	109	-
<b>Total de docentes</b>	<b>2.333</b>	<b>2.653</b>	<b>13,7</b>
<b>Estudantes de graduação</b>	<b>20.731</b>	<b>31.840</b>	<b>53,6</b>
Residência	178	374	110,1
Especialização	395	478	21,0
Mestrado	2.224	2.553	14,8
Doutorado	1.022	1.802	76,3
<b>Total de estudantes de pós-graduação</b>	<b>3.819</b>	<b>5.207</b>	<b>36,3</b>
Atividades de extensão permanentes	26	266	923,1
Atividades de extensão eventuais	545	523	-4,0
<b>Total de atividades de extensão</b>	<b>571</b>	<b>789</b>	<b>38,2</b>
<b>Pessoal técnico administrativo</b>	<b>3.289</b>	<b>3.279</b>	<b>-0,3</b>

Fonte: Elaboração própria a partir de UFBA 2013d.

Observa-se que, embora tenha havido um expressivo aumento do número de docentes efetivos no período de 2007 a 2011, houve uma diminuição em maior proporção entre professores não-efetivos (substitutos, temporários e visitantes), mesmo considerando a criação da forma de contratação “docente temporário”. Isto faz com que o quantitativo total de professores tenha sofrido um acréscimo de 13,7%, percentual bastante inferior ao aumento do número de estudantes de graduação, registrado em 53,6%. As atividades de pesquisa também aumentaram em ritmo superior ao incremento de professores, conforme atestam os dados de estudantes de pós-graduação. Houve também aumento do total de atividades de extensão. Em paralelo, o total de pessoal técnico-administrativo sofreu redução dos valores absolutos, o que permite formular a hipótese de que até as atividades administrativas tenham se tornado mais numerosas para os professores, uma vez que puderam contar com menor número de técnico-administrativos para gerir uma universidade com maior número de cursos.

Os dados da tabela 04 indicam uma ampliação das atividades fim da universidade em descompasso com o aumento da força de trabalho necessária, possibilitando a hipótese de que os professores da UFBA tiveram uma majoração da carga de trabalho. As próximas fases desta pesquisa devem precisar a diferença desta ampliação para cada unidade universitária em foco.

## 5. Considerações Finais

Esse artigo procurou analisar as principais mudanças implementadas no mundo do trabalho docente das instituições federais de ensino superior (IFES) do Brasil a partir dos anos 1990 e seus impactos sobre o exercício da docência. Desse modo, contata-se que no período analisado houve uma intensificação da mercantilização da educação superior no Brasil em decorrência da reforma do estado brasileiro. Tal mercantilização alterou de forma significativa a rotina do trabalho docente nas universidades, instaurando um intenso processo de precarização.

A partir da análise dos dados preliminares da pesquisa em curso na Universidade Federal da Bahia, já é possível identificar que há uma intensificação do trabalho docente, gerando o adoecimento de um número significativo dessa força de trabalho, tal como abordam Souza (2012) e Lemos (2011). Ademias, Souza constata que a ampliação da estrutura física da UFBA nos últimos 5 anos foi insuficiente para atender a demanda de novos cursos criada pelo Reuni. Assim, muitos cursos não fornecem as condições mínimas necessárias para que o docente desenvolva seu trabalho.

Acredita-se que as próximas fases desta pesquisa devem revelar os principais significados e sentidos atribuídos pelos docentes da UFBA sobre sua condição de educador e de pesquisador, bem como será possível determinar as condições objetivas e subjetivas encontradas pelos docentes para realização do seu trabalho de ensino, pesquisa e extensão em cada unidade de ensino estudada.

## **Bibliografia**

Alves, F. F. (2011) A reforma do Estado nos anos 90 e sua influencia na autonomia das universidades públicas federais brasileiras. Recuperado el 10 de enero de 2013, del sitio Web del Associação Nacional de Política e Administração da Educação: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0193.pdf>

Alves, G. (2000). Do “novo sindicalismo” à “concertação social”: ascensão (e crise) do sindicalismo no Brasil (1978-1999). *Revista de Sociologia e política*, 15, 111-124.

Antunes, R. (1997). *Adeus ao trabalho? – ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. (3ª. Ed.). São Paulo, SP, Brasil: Cortez.

Bass, I.S.(1998) Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*, 19(44), 19-32.

Boito, A. Jr. (1999). *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo, SP, Brasil: Xamã.

Bosi, A.P. (2007) A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, 28(101), 1503-1523.

CAPES. (2013) Manifestação do Conselho Superior da Capes sobre a Lei 12772/2013, que redefine a carreira do magistério superior. Recuperado el 05 de mayo de 2013, del sitio Web del Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

Catani, A. M. & Hey, A. P. (2007). A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de acesso. Recuperado el 24 de noviembre de 2012, del sitio Web del Fundação Universidade Regional de Blumenau: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/754/630>

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, 24, 5-15.

Druck, G. & Franco, T. (2007). *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização*. São Paulo, SP, Brasil: Boitempo.

Druck, G. (1999). *Terceirização: (des)fordizando a fábrica – um estudo do complexo petroquímico de Camaçari*. Campinas, SP, Brasil: Boitempo.

Filgueiras, L. (2006) O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. En: Basualdo, E.M. & Arceo, E. Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. (pp. 56-59) Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Galvão, A. (2003) Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil. Disertación doctoral no publicada, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Harvey, D.(1992). A condição pós-moderna. São Paulo, SP, Brasil: Loyola.

Léda, D.B. & Mancebo, D. (2009). REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. Educação e Realidade, 34, 49-64.

Leher, R.; Lopes, A. (2008) Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. Simposio efectuado en el VII Seminario REDESTRADO: Nuevas regulaciones em América Latina, Buenos Aires, Argentina.

Lemos, D. (2011) Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. Caderno CRH, 24(1), 105-120.

Mancebo, D. (2007). Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. Educação e Sociedade, 28(99), 466-482.

Mancebo, D., Maués, O.; & Chaves, V. L J. (2006). Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. Educar, 28, 37-53.

Maués, O. (2010). A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. Educar em revista, 1, 141-160.

Pinto, M.J.B., Pires, N., Santos, N.E.P., & Souza J.F. (2011). A educação superior pública brasileira: uma análise do Programa de apoio a planos de extensão e reestruturação das universidades federais (REUNI). Simposio efectuado en la Universidad Nacional de Entre Rios, “Pensar la universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas”, Uruguay.

Vieira, E. P. (2011). As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras. Disertación doctoral no publicada, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.