

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E MARCAS ATUAIS

Maria das Graças Martins da Silva¹

Resumo

O texto examina a trajetória do trabalho docente na educação superior e evidencia os atuais sinais de mudança na constituição do referido trabalho. No percurso investigativo, apresenta um panorama histórico da educação superior no Brasil e do trabalho docente, bem como revisa parte da literatura que discute o tema na atualidade. Conclui que as políticas educacionais, historicamente, atuaram como indutoras de mudanças, que o trabalho docente, no presente, apresenta singularidades e que as alterações na constituição desse trabalho tendem a repercutir na docência e nos objetivos educacionais.

Palavras-chave: trabalho docente; educação superior; políticas educacionais; histórico da docência.

Introdução

O texto elege como tema o trabalho docente na educação superior, na perspectiva de examinar a sua trajetória e os sinais de mudança que se evidenciam na sua atual constituição. No percurso investigativo, realiza-se um panorama histórico da educação superior no Brasil, focalizando o modelo que a inspira, o que também se faz em relação ao trabalho docente, levando em conta o contexto mais amplo no qual se insere e que o condiciona. Outrossim, destaca-se a

¹ Prof^a Dr^a Maria das Graças Martins da Silva. Docente do Instituto de educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Endereço: Av. 01, Quadra 26, Casa 27, Parque Cuiabá, Cuiabá-MT, CEP 78095-287. Telefone: (65) 3023-6883. E-mail: renardes@terra.com.br

literatura que trata do trabalho docente, privilegiando os estudos que articulam o tema às políticas educacionais. Foi possível, em síntese, observar que os autores coadunam com a análise de que as políticas educacionais atuam como indutoras de mudanças, sinalizando para alterações organizativas substanciais na constituição do referido trabalho, que repercutem na docência e nos objetivos da educação.

Assim, se os registros históricos evidenciam que o fenômeno estudado carrega as marcas das políticas educacionais que o constituíram no percurso, a literatura revisada, por sua vez, propicia a análise de que, no presente, considerando as determinações sócio-políticas mais amplas, engendram-se traços singulares na constituição do trabalho docente. Conhecer a sua trajetória, nesse sentido, pode lançar luzes sobre as conformações que estão em curso e o que elas acenam.

Universidade no Brasil: panorama histórico

A proposta de criação de Universidade no Brasil foi rejeitada do período colonial ao início da República. Vários fatores contribuíram para tanto, como a convicção portuguesa de que a referência deveria ser a Universidade de Lisboa, o que representava submeter a colônia à metrópole, inclusive nesse sentido. O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil data de 1550, na Bahia (sede do governo geral), criado pelos jesuítas²; mas, com a sua expulsão, em 1759, o sistema por eles desenvolvido (6 cursos superiores, com cerca de 300 alunos) desintegrou-se (CUNHA, 1989).

Somente em 1808, com a sede do reino português instalando-se no Brasil, é que se estabeleceu um marco de referência para o ensino superior, adotando-se o modelo baseado em Faculdades Isoladas, fora do padrão de Universidade, e privilegiando-se a formação profissional.

² Cunha (2000, p. 152) explica que: “Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos, Compreendia o ensino de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica. O curso de Teologia, de quatro anos, conferia grau de doutor. Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia. No século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu os estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará.”

No país, a estrutura econômica predominante era agrícola e assentada na mão-de-obra escrava, o que contrastava com os cursos existentes, voltados para a formação da elite dirigente e para a composição dos quadros administrativos do Estado. No final do século XIX, acontecimentos importantes dominavam a cena política: a inauguração da República, a abolição da escravatura, a imigração estrangeira, os primeiros passos da industrialização no país. Nesse contexto, foram criadas as primeiras Faculdades privadas, o que era justificado pela necessidade de expansão da escolarização.

O ensino superior teve, nas suas origens, influência do modelo francês napoleônico, caracterizado por instituições isoladas, foco na formação profissional, dissociação entre ensino e pesquisa e controle por parte do Estado. A realidade das Faculdades Isoladas, de então, era descrita como uma *torre de marfim* devido à dedicação dos professores e alunos a uma cultura impessoal e universal, alienada do ambiente imediato, além de pautar-se na mera reprodução do conhecimento e no ensino erudito (RESENDE, 1978).

A criação da primeira Universidade deu-se em 1920, no Rio de Janeiro, através da justaposição de Faculdades Isoladas preexistentes. Fávero e Lima (2006), analisando essa origem, consideram que o seu fundamento seria o desafio inadiável da criação de Universidades de formatação federal, fazendo frente à proposta das Universidades Livres, de nível estadual³.

Com a ruptura da hegemonia oligárquica (1930), emergiu um novo modelo econômico, centrado no desenvolvimento urbano. O processo de industrialização instaurado teve desdobramentos importantes sobre a educação superior. Como forma de se aproximar das alterações que ocorriam na ordem econômica e social, foi estimulado, ainda que de modo incipiente, o desenvolvimento da pesquisa, bem como a adoção do sistema universitário.

Assim, numa tentativa de modernizar o modelo de Universidade e de estabelecer princípios novos em conformidade com o ingresso do país na modernidade, foi criada a Universidade de São

³ As universidades livres tiveram inspiração no movimento de *universidades populares*, que surgiu na Europa, no século XIX, a partir do movimento da intelectualidade de se aproximar da população excluída da educação superior.

Paulo (1934), que procurava ultrapassar os limites da restrita formação profissional⁴. A vinda de cientistas europeus para integrar o seu corpo docente contribuiu para fomentar a ciência desde a sua fase inicial. A Universidade do Distrito Federal (criada em 1935 e extinta em 1939) também foi um marco, posto que Anísio Teixeira idealizou uma instituição que pretendia aliar a formação profissional, a reprodução do conhecimento e a produção científica e cultural. Entretanto, exceto experiências isoladas com vistas à inovação da Universidade, a expansão seguia, predominantemente, pela via das Faculdades Isoladas.

A implantação do Estado Novo (1937), período de restrições políticas, inibiu as iniciativas de modernização embrionárias, de forma que as Universidades brasileiras sofreram um retrocesso, voltando a se basear no superado modelo de 1920 (RESENDE, 1978). A face da Universidade brasileira, pois, no seu conjunto, continuava apresentando-se sob o estigma de *torre de marfim*, dado o seu caráter elitista e fechado.

No período compreendido entre 1940 e 1950, as pressões pela expansão do sistema de ensino superior levaram o governo a ampliar, quantitativamente, as escolas isoladas, a fim de dar resposta à demanda proveniente do ensino médio. O sistema cresceu, entretanto, sem que se transformassem as suas estruturas básicas. Nesse período, também ocorreu a federalização de estabelecimentos privados de ensino, incorporando-os ao sistema público, ocasionando a criação de grande parte das Universidades federais hoje existentes. A Lei que alocava recursos públicos para estas instituições, em 1951, apresentava uma relação de 39 Universidades e Faculdades Isoladas beneficiadas com a medida (CUNHA, 1991).

O desenvolvimento científico e tecnológico sofreu incremento com a criação do (atual) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da (atual) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ambos em 1951, estimulando a capacitação de professores por meio da Pós-Graduação e o financiamento para pesquisa nas

⁴ Antes da entrada no século XX, a Escola de Engenharia de Porto Alegre (criada em 1896), uma das faculdades que foi gênese da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), já se antecipava aos novos tempos, investindo na geração de pesquisadores. Sua vocação, desde os primórdios, voltava-se para a idéia de universidade estruturada a partir das funções de ensino, pesquisa e extensão (FRANCO e MOROSINI, 2006).

instituições universitárias, que, de iniciativas individuais, progressivamente, passava à responsabilidade institucional, contando com recursos públicos.

Pode-se dizer que a emergência da Pós-Graduação trouxe para a Universidade brasileira a influência do modelo alemão, referenciado na pesquisa; porém, combinou-se com o norte-americano, mais pragmático, com perspectiva de produção do conhecimento de *resultados*. Essas mudanças implicaram numa hierarquização dentro da Universidade: o ensino de Graduação passava a representar uma atividade secundária, e a Pós-Graduação (onde se instalava a pesquisa) recebia os louvores da cientificidade, obtendo maiores verbas e incentivos institucionais, constituindo-se na atividade-vitrine da Universidade.

A influência norte-americana ganhou consistência no período do regime militar, tendo se manifestado na Reforma Universitária de 1968, considerando as características presentes nesse dispositivo legal e as diretrizes ali anunciadas, como: o vínculo entre educação e mercado de trabalho; a racionalização (vestibular unificado, matrícula por disciplina); a criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; a expansão de vagas com características de *massificação*⁵ da educação superior; a idéia *moderna* de extensão (mera prestação de serviços, sem considerar a articulação com o ensino e a pesquisa); a ênfase atribuída às dimensões técnicas e administrativas, concorrendo para a despolitização⁶ (PAULA, 2002; OLIVEN, 1988).

A citada Reforma legislou sobre a educação superior elegendo como referência o padrão de Universidade, sob a exigência de ensino, pesquisa e extensão; contudo, Sguissardi (2006) considera que ela pode ser interpretada pelo modelo *neo-humboldiano*⁷, isso porque a não obrigatoriedade do conjunto das IES em se constituírem como Universidades e a falta de controle, supervisão e

⁵ Massificação pretende significar a expansão indiscriminada da educação superior, com foco no atendimento às metas de crescimento, sem considerar componentes relacionados à qualidade da educação (financiamento, titulação docente, estrutura institucional, ensino articulado à produção da pesquisa, entre outros).

⁶ Sobre a despolitização, no contexto do regime militar, Oliven (1988) analisa que: “Através do controle ideológico, dos expurgos de professores e das cassações brancas, desrespeitou-se o princípio da pluralidade cultural. A reforma universitária nas instituições públicas e a paroquialização do ensino em inúmeras instituições isoladas atuaram como forças homogeneizadoras, visando à desmobilização política da comunidade acadêmica.”

⁷ *Neo-humboldiano*, conforme o autor citado, indica uma revisão do modelo *humboldiano*, originário da Universidade alemã, que concebe essa instituição como centrada na produção da pesquisa, de forma articulada ao ensino.

condições objetivas para a qualificação docente para a pesquisa, fizeram com que apenas as Universidades que tivessem sistemas de Pós-Graduação consolidados adotassem o modelo de pesquisa proposto pela Reforma. O autor parece indicar que se formaram *ilhas de pesquisa* ou *meias Universidades* de pesquisa, no contexto da educação superior.

Antecedendo à Constituição de 1988, as Comissões de Alto Nível e o Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior (GERES), entre 1985 e 1986, lançaram críticas ao que chamavam de *modelo único* de Universidade, alegando custos elevados ao setor público. Defendiam um modelo dual: as Universidades de excelência (de pesquisa) e as de ensino (campo de atuação também das Faculdades). Houve, porém, resistência de amplos setores acadêmicos, de forma que, na referida Constituição, como referência do sistema, prevaleceu o modelo universitário de produção de pesquisa integrada ao ensino.

Se, nas décadas de 1970 e 1980, o modelo da educação superior fora marcado pela presença da atividade de pesquisa na Universidade (ainda que, na prática, contendo ambigüidades, como visto), nos anos 1990, Belloni (1997) considera que houve uma retomada ao sistema que deu início à educação superior, quando o ensino era a referência. A seu ver, isto foi reforçado devido à diversificação da estrutura do sistema, que promoveu a criação e a proliferação de instituições liberadas da produção de pesquisa, sendo abrigada, por lei, apenas nas Universidades.

O modelo global de Universidade

As Universidades no Brasil, desde a década de 1990, têm sido pressionadas a assumir novos parâmetros, proposição presente em documentos de organismos internacionais, como o Banco Mundial. O discurso formula críticas a um modelo ultrapassado, destacando a baixa relação aluno/professor, a subutilização das instalações físicas e do quadro docente, os objetivos discordantes das expectativas da sociedade, a orientação intelectualizada e o uso de tecnologias atrasadas em comparação ao setor produtivo (AMARAL, 2003). Afirma Sguissardi (2006, p. 364) que os “[...] ventos neoliberais na economia, na reforma do Estado, na concepção do conhecimento e da educação superior como bens privados [...]”, ao promoverem o *quase-mercado* e o serviço

educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio, passam a dar direção específica aos rumos das Universidades.

Santos (2004), por sua vez, argumenta que se vive a transnacionalização da educação superior, um fenômeno que atravessa os diversos continentes e insere-se na lógica mercantil, que domina o conjunto das relações. Nele, prevalecem: a perda de prioridade do bem público nas políticas públicas; a descapitalização da Universidade pública; o não investimento do Estado; a indução à parceria com o setor do capital, eliminando ou diluindo a distinção entre público e privado; e a conversão da instituição pública numa empresa produtora de mercadoria e de si mesma como mercadoria, o que afeta os processos de gestão, formação, avaliação e certificação. Para o autor, a expansão do mercado educacional baseia-se no ideário da *sociedade da informação* e, nesse quadro, a Universidade assume lugar de destaque, pondo-se a serviço da competitividade econômica, que promove a sua transformação *por dentro*.

A análise é completada por Sguissardi (2005), para quem está em gestação um “modelo global de Universidade”, subjacente às recomendações dos organismos internacionais, feito “à imagem e semelhança” dos interesses do atual estágio de acumulação do capital. Naquilo que chama de “Universidade Mundial do Banco Mundial”, o Estado desobriga-se da manutenção da educação, embora mantendo o seu controle; as IES são organizadas e geridas ao modo de empresas; as Universidades públicas são privatizadas ou são diversificadas as fontes de recursos; e as instituições diversificam suas estruturas e ações, sob a alegação de que a Universidade de pesquisa é cara, gera déficit público. Por consequência, afirma o autor, têm-se: a redução do financiamento público para a educação superior; a privatização (direta, pela abertura de instituições privadas; indireta, pela introdução de mecanismos de administração empresarial e pela busca de recursos junto ao mercado); e a gestão empresarial, que atinge os objetivos, o comportamento, a organização, o financiamento, o acesso, os cursos oferecidos, a definição e o desenvolvimento de atividades de pesquisa, e o referencial de avaliação do ensino superior. Assim, no quadro de reformas da

educação superior, segundo o referido autor, o mercado aparece como a fonte inspiradora da nova racionalidade.

Deve-se considerar, no entanto, que, nesse processo, participam diversos atores, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO; o Banco Mundial - BM; os blocos de Estados, como o Mercado Comum do Sul - MERCOSUL e a União Européia; os acordos de livre comércio e salvaguardas, como a Organização Mundial do Comércio - OMC; as elites econômicas globais (educação com fins lucrativos); as redes universitárias (ações e intercâmbios internacionais); e as comunidades científicas com interesse no conhecimento desinteressado, universal, comprometido (SGUISSARDI, 2006). Tal constatação representa atentar a uma constelação de forças presentes na realidade, conjugando interesses diversos e, às vezes, divergentes.

Evolução histórica do trabalho docente da educação superior

Recuperar a história remota da docência conduz aos professores do Brasil colonial, mestres que chegaram com a Companhia de Jesus, formados nos colégios mantidos pelos jesuítas ou em Universidades, principalmente de Portugal. Durante os dois séculos que essa organização monopolizou a educação brasileira, os professores que atuavam nos cursos superiores, em geral, recebiam formação nos colégios jesuítas (CUNHA, 2000).

À medida que os cursos se expandiam, o corpo docente passava a ser requisitado entre profissionais renomados, bem sucedidos em suas áreas profissionais, especialmente os provenientes da elite e dos próprios cursos onde pretendiam exercer a docência. Machado (1999) afirma que a constituição inicial da docência para o ensino superior assentou-se no princípio religioso e moral de base jesuíta. Após a expulsão dos jesuítas (1759), a docência formada nessa organização foi interrompida; todavia, permaneceu profundamente enraizada a idéia do que era ser professor, por ela cultivada.

Como parte da formalização da educação superior, no marco histórico de 1808 (vinda da família real portuguesa), instituiu-se o título de professor do ensino superior, ao mesmo tempo em

que foram estabelecidas as determinações para o desempenho da sua função. Desde então, já se notava uma forma de *liberdade vigiada*, visto que o lente catedrático⁸ exercia um poder que era inspecionado pela Congregação, que ficava às vistas do Estado. Morosini (1990, p. 72) registra que “[...] até D. João VI, o credenciamento dos professores era realizado pela Real Mesa Censória de Lisboa; após, a seleção dos lentes, dos diretores e, inclusive, o exame de alunos era de competência do Príncipe Regente ou de seu representante.” E completa:

[...] a forte centralização vigente na política estatal nesse período reflete-se também na política que orienta o ensino superior, onde a presença marcante do Estado reina sobre os cursos superiores e dentro de suas portas. Tal é percebido nos documentos analisados, onde a figura do lente proprietário deveria obedecer, inclusive em questões de ensino, à congregação, a qual era presidida por um diretor, que, inicialmente, nem lente talvez fosse, escolhido pelo poder central, filtro de informações ao ministro responsável pela educação e este, ao Imperador. (MOROSINI, 1990, p. 81).

Posteriormente, inaugura-se um período em que a docência passava a ser considerada uma *necessidade*, não apenas um símbolo de prestígio social. Disso decorreu a passagem do professor para a condição de servidor público, cuja conduta seria controlada por novos referenciais. Ao mesmo tempo, gradativamente, perdia força o conteúdo religioso que fundou a docência, processo no qual a emergência das ciências experimentais teve influência.

A expansão de idéias modernizadoras foi antecedida por medidas que contribuíram para produzir mudanças na constituição da docência, podendo-se citar: a) o credenciamento passou a ser efetivado através de aprovação em concurso público, consistindo num conjunto de provas a que o candidato se submetia (Alvará de 28/07/1759); b) o exercício da docência por profissionais portadores de graus acadêmicos (em 1843); c) e o estabelecimento de regalias e de deveres aos professores nomeados, então promovidos à condição de funcionários públicos, conforme a Reforma de 1915. As gradativas alterações que levaram o professor da educação superior à condição de funcionário público criaram uma situação de valorização da “[...] carreira profissional, dotada de hierarquia, cujos níveis escalonam-se em função do credenciamento, decorrente de títulos na

⁸ A denominação *lente proprietário* foi dada em 1827 (Carta da Lei de 11/08/1827), qualificando o professor como o responsável pela regência de cadeiras para as quais havia sido nomeado por decreto imperial. Mais tarde, seria designado por *lente catedrático* e por *catedrático* (MOROSINI, 1990).

academia e de aprovação em concursos públicos, o tempo de exercício no magistério e a produção considerada científica e literária.” (MACHADO, 1999, p. 88).

As críticas ao ensino alienado e desinteressante geraram a necessidade de alterar o modelo superior herdado da colônia, o que aconteceu, efetivamente, na década de 1930, no contexto do processo de industrialização do país, que promoveu a criação de um projeto educacional moderno. O Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto-Lei nº 19.850 de 1931) estabeleceu nova forma de organização do ensino superior brasileiro, fazendo emergir questões importantes. Dentre as mudanças, constava como exigência para a criação de Universidade, a existência de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras (atendendo aos reclamos da falta de uma instituição destinada à formação didático-pedagógica dos professores), além da instituição de novas modalidades de cursos (Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão). O Estatuto ainda definia que os institutos universitários, além da transmissão do ensino já existente, poderiam organizar a realização de “pesquisas originais”, aproveitando “aptidões e inclinações” de professores, alunos e outros pesquisadores de fora da Universidade (MACHADO, 1999).

O magistério, nesse contexto, esforçava-se para efetivar-se como função de interesse público, embora as mudanças se assentassem em bases conservadoras, haja vista, por exemplo, que a legislação de 1931 ainda mantinha a cátedra⁹. Mesmo assim, considerando a necessidade de atualizar o trabalho docente, medidas regulatórias sucederam-se, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), o Estatuto do Magistério Superior (1965) e a Reforma Universitária (1968).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 definiu que o ensino superior tinha por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências e artes e a formação de nível universitário, bem como autorizava os estabelecimentos de ensino superior a ministrar Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, além de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão ou outros, a seu juízo.

Com o Estatuto do Magistério Superior, em 1965, foi instituída, pela primeira vez, a carreira na docência universitária. A atividade do magistério superior foi considerada referente ao ensino e à

⁹ Cátedra representa o núcleo das instituições de ensino superior no Brasil, a partir de 1808, tendo o sentido de honraria e poder no exercício do magistério superior.

pesquisa, como atividades indissociáveis, em todas as instituições superiores, assim como envolvia atividades de administração - todas devendo constar nos planos de trabalho e programas da unidade onde estivessem lotados os docentes. O Estatuto também classificou os cargos do magistério superior em professor catedrático, professor adjunto e professor assistente (art. 6º), bem como definiu cargos para os pesquisadores (pesquisador-chefe, pesquisador-associado, pesquisador auxiliar) (art. 7º).

Organizava-se, pois, o caminho para: a) a formação de “[...] professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade [...]”; b) o desenvolvimento da pesquisa científica; c) a formação de quadros intelectuais “[...] para fazer frente às necessidades do desenvolvimento nacional.” (CUNHA, 2000, p. 185).

A Reforma da Educação Superior de 1968 (Lei nº 5.540 de 1968) organizou a vida universitária em departamentos que congregassem disciplinas afins, permitindo o regime de créditos. Como destaques: definiu que a Universidade seria o modelo para a educação superior; promoveu a integração entre ensino e pesquisa na Universidade, o que impulsionou novas situações na configuração da docência; reconheceu uma única carreira docente pautada na integração do ensino com a pesquisa; estabeleceu o ingresso e a promoção na carreira docente, preferencialmente através de títulos e do teor científico dos trabalhos; extinguiu as cátedras; recomendou a implantação gradativa do regime de dedicação exclusiva; indicou a definição de uma política de aperfeiçoamento e qualificação do docente; e definiu que os cargos de magistério teriam as classes de professor-titular (e não catedrático), professor-adjunto e professor assistente.

No final da década de 1970, o movimento sindical docente reorganizou-se, criando associações docentes em diversas Universidades, principalmente nas públicas. O ANDES-SN foi fundado, em 1981, como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior e, sete anos depois (1988), passou a ser designado por Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. As reivindicações relacionadas à condição do trabalho docente evidenciam-se mais

fortemente, abrangendo proposições sobre carreira, regime do trabalho, qualificação, estabilidade, questões ligadas à aposentadoria, entre outras.

Em 23 de julho de 1987, foi aprovado o Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE, Decreto nº 94.664 de 1987), que considerou como atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior: I – as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão, que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura; II – as inerentes ao exercício da direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente (artigo 3º, inciso I e II). Esta norma foi considerada pelo ANDES importante conquista, tendo em vista a unificação das carreiras das IFES autárquicas, fundacionais e de toda a rede da educação federal, bem como o estabelecimento das carreiras do magistério superior, do magistério de 1º e 2º graus e do pessoal técnico-administrativo.

A Constituição de 1988 (inciso V do artigo 206º) definiu que o ensino deveria ser ministrado com base nos princípios de: “[...] valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.” O artigo 207º instituiu que: “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

Os docentes das IES públicas federais, em 1990, foram enquadrados no Regime Jurídico Único (Lei nº 8.112 de 1990), que regulamentou a situação de todos os servidores públicos civis da União (provimento, vacância, remoção, distribuição, direitos, vantagens, regime disciplinar, etc.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394 de 20/12/1996) classificou as Universidades como instituições pluridisciplinares, voltadas para a formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Definiu, também, que: um terço do corpo docente seja portador de titulação acadêmica nos níveis

de Mestrado e Doutorado; um terço do corpo docente seja de tempo integral; aos seus colegiados de ensino e pesquisa cabe a decisão sobre contratação e dispensa de professores, além dos planos de carreira docente, devendo-se considerar os recursos orçamentários disponíveis.

Em relação à regulamentação do tempo integral, o Decreto nº 2.207 de 15/04/1997 (atualizado pelo Decreto nº 5.773 de 09/05/2006) dispôs que compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho, na mesma instituição, reservado o tempo de, pelo menos, vinte horas semanais, destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (artigo 5º).

Desse breve inventário da constituição do trabalho docente na educação superior, é pertinente a análise feita por Cunha (2005) de que é recente a concepção do trabalho do professor como integrante da estrutura de poder da sociedade; isso porque havia uma noção cristalizada de que ele era o guardião dos bons costumes, aquele que apontava o caminho do bem e da razão.

Compreendia-se a docência como uma *atividade superior*, uma missão posta acima dos interesses materiais.

Provavelmente esta construção imaginária vem da origem histórica do magistério, ligada à catequese, onde o valor maior estava na *vocação*, entendida como um chamamento divino, uma legitimação por um dom intrínseco. Nesta perspectiva, o trabalho docente talvez nem merecesse este nome, em se entendendo o termo trabalho numa perspectiva de mais valia. (CUNHA, 2005, p. 99, grifo da autora).

A apreensão do trabalho docente na relação com o contexto histórico-social permite, pois, identificar características *escondidas*, tornando possível certas análises, como a que faz Leite (2000, p. 146): “[...] o docente intelectual público [...]” perde espaço “[...] para o docente empreendedor e a universidade do capitalismo acadêmico.”

O tema *trabalho docente na literatura*

Explorar a bibliografia que trata do trabalho docente na educação superior representa um modo de evidenciar as tendências que se anunciam. Nessa incursão, nota-se carência de estudos empíricos acerca do tema na relação que estabelece com as políticas da educação superior - aspecto

também afirmado por Colado (2003). Não obstante, observa-se significativa produção focada na análise teórica sobre os efeitos das políticas públicas no trabalho docente ou na Universidade.

Oliveira (2003) mostra, a partir de um levantamento bibliográfico realizado sobre a produção acadêmica em trabalho docente num período de vinte anos (1982 a 2002), que houve um deslocamento de abordagem nessa produção, ou seja, num primeiro momento (década de 1980), enfatizou-se a organização e a gestão do trabalho, na perspectiva marxista; nos anos de 1990, a produção deslocou-se para análises que privilegiavam os aspectos culturais, raciais, étnicos, de gênero e questões de subjetividade - o que fomentou as discussões sobre a formação docente; por fim, no final da década de 1990, a autora observou novo deslocamento, dessa vez para os estudos sobre a profissionalização docente.

Por sua vez, Mancebo (2004) analisa a produção escrita sobre o trabalho docente, entre 1968 e 2000, com base no Banco de Dados *Universitas/Br*. Da produção realizada nos principais periódicos nacionais, o tema apareceu em apenas 4,88% do total, crescendo, sobretudo, em período recente, que compreendia 1990 a 2000, quando os textos escritos passaram a tratar das relações entre Estado e sociedade civil, dos “[...] fundamentos da globalização na seara do trabalho e da educação - materializados em políticas neoliberais ou não.” (p. 241). A autora, ao analisar a produção realizada, chama a atenção para um aspecto não abordado suficientemente: os efeitos psicossociais desencadeados pela globalização. Afirma que, como a qualidade requerida no trabalho docente assenta-se na competência e no mérito, construiu-se um rígido sistema de diferenciação e segmentação, concentrando a mencionada qualidade sobre algumas instituições e poucos docentes.

No referido quadro, os atores envolvidos são coagidos a desenvolver suas atividades de forma cada vez mais individualizada, submetendo-se à competição por resultados e verbas.

Nessa esteira, retratando a realidade e as possíveis tendências do trabalho docente, Mancebo e Franco (2003) apontam para perda da identidade com o trabalho, alterações nas atividades consideradas primárias (o ensino e a pesquisa), subtração da dimensão interrogativa e retirada da produção de conhecimento do campo da política e da ética para o da mercadorização. Em tal

prisma, analisam as práticas intelectuais marcadas pelas questões contemporâneas, em que o trabalho docente parece acompanhar as formas assumidas pelo trabalho em geral, repercutindo em aumento das tensões no ambiente profissional, novas funções, expansão das horas trabalhadas, ligeiramento do ensino, cerceamento da dimensão interrogativa e crítica do conhecimento. As autoras apontam, ainda, para ocorrências no trabalho docente, como estranhamento e perda do controle sobre o trabalho, dissociação entre fazer e objetivo, perda da criatividade, do prazer e da autonomia.

Búrigo (2003, p. 253), ao concluir sua pesquisa de doutorado que analisa o trabalho acadêmico, considera que existe um movimento de organização e de desorganização do espaço público nas Universidades; que as políticas neoliberais enfraquecem esse espaço devido à crescente incidência do privado sobre a Universidade pública; que há uma tendência de o trabalho acadêmico ser produzido com vistas à apropriação privada: “[...] privatizam-se os resultados do trabalho acadêmico para organizar o espaço público e, ao mesmo tempo, desorganiza-se o espaço público com os incrementos privados.”

Campos (2005), ao pesquisar os professores universitários em situação de precariedade no trabalho (os temporários) no Chile, afirma que, nos documentos oficiais, a *sociedade do conhecimento* se mostra como uma construção naturalizada, na qual a Universidade e os docentes são a peça-chave, devendo responder aos desafios que se apresentam. Salienta também que essas *peças-chave* aparecem como petrificadas, quietas perante o *fato* conhecimento. Ao destacar a pesquisa que envolvem o trabalho docente em outro país, analisa que os fenômenos ocorridos no Brasil fazem parte de um contexto internacional, que apresenta elementos semelhantes. No dizer de Sguissardi (2006, p. 366), com o avanço das reformas em diferentes países, há uma tendência de as instituições “[...] se assemelhar entre si, porque cada vez mais subsumidas pelas economias, mais especificamente pela competitividade econômica do mercado.”

A reestruturação da educação superior, como reflexo do processo de globalização baseado na política neoliberal, é interpretada por certos autores pelo conceito de *capitalismo universitário*.

Segundo Colado (2003), o capitalismo universitário é analisado a partir do crescimento dos mercados globais, do desenvolvimento de políticas nacionais centradas na investigação aplicada e na inovação, da redução dos subsídios do Estado às instituições e do incremento dos vínculos dos acadêmicos com o mercado. A partir disso, a questão fundamental é identificar de que forma reage a Universidade frente a novas circunstâncias, como a necessidade de obter recursos externos. Põem-se em perspectiva novas práticas, baseadas na venda de produtos e serviços com vistas ao autofinanciamento ou na busca de recursos por parte dos investigadores para levar adiante seus projetos ou conseguir melhor remuneração. No universo do capitalismo acadêmico, as Universidades estariam redefinindo objetivos e funções, construindo suas adaptações, vulneráveis às demandas do mercado, como, por exemplo, na definição de cursos e profissões, na oferta de serviços, etc. Como enfatiza Leite (2003), lugar de Universidade agora também o é de instalação de empresas (bancos, bares, livrarias, lojas de serviços), ao mesmo tempo em que adverte para o fato de que, enquanto os sindicatos fazem resistência à *universidade do capitalismo*, parece haver um silêncio entre os atores acadêmicos diante da nova situação, um alheamento quanto à imagem propagada de ineficiência de tudo quanto é público e uma aceitação positiva de tudo que vem do mercado. Nessa ciranda, destaca-se a figura do professor empreendedor, “[...] que vai em busca de recursos, do convênio, contratos e serviços” (p. 189).

O trabalho docente, inscrito no capitalismo acadêmico, para Casanova (2001, p. 218), refere-se a “[...] atividades que tendem à capitalização sobre a base da pesquisa universitária ou do conhecimento universitário especializado, que é realizado na busca de soluções para problemas públicos ou comerciais [...]”, permitindo “[...] identificar os esforços institucionais e do professorado para obter fundos externos à maneira do mercado ou como parte do mercado.” Afirma que a maior parte do tempo da vida acadêmica, da sua inteligência e da sua vontade é dedicada à conquista do mercado, o que acarreta efeitos, como perda de confiança nas Universidades públicas, mais recursos para pesquisa aplicada do que para a básica, aumento de recursos para ciências naturais e tecnologia do que para as ciências sociais e as humanidades, entre outros.

Conclusão

Retomar a perspectiva histórica e atentar à literatura que trata do tema mostra que não é novidade o papel indutor das políticas educacionais na definição do projeto de educação superior e do substrato do trabalho docente; porém, isso pode ser visto, no presente, como uma manifestação contundente, que se dá em compasso acelerado. Marcas de mudanças no trabalho docente se expressam no cotidiano institucional, ganhando visibilidade pelo ritmo frenético, pela forma pragmática e urgente que as atividades se desenvolvem em face da pressão por resultados (“não tenho tempo” é a queixa mais ouvida no meio docente), pela privação da convivência e da reflexão, pela competitividade aguçada tendo em vista os processos avaliativos e de financiamento, pelo sentido de mercadoria que avança largamente no ambiente universitário. Enfim, haveria uma lista extensa de sinais a evidenciar, a maior parte deles concorrendo para a fragmentação e o isolamento, dificultando a compreensão do sentido do trabalho – e fazer a junção das coisas é sempre importante ao se tratar de educação. Nessa perspectiva, pode-se questionar se as *finalidades da educação* estariam sendo preteridas, ao invés de direcionar o trabalho docente.

Tal quadro desanimador, é bom que se diga, realiza-se numa arena de complexidades, em que, a despeito dos condicionamentos a que se submete, o docente reage e recria o seu fazer; por isso, pesquisas precisam ser revigoradas visando evidenciar as *respostas* que dá, considerando o teor das políticas educacionais.

TEACHER WORK IN HIGHER EDUCATION: HISTORICAL BACKGROUND AND CURRENT FEATURES

Abstract

The text examines the trajectory of the teacher work in higher education and highlights the current signs of changes in the production of that work. In the investigative way, it presents a historical overview of higher education in Brazil and of the teacher work and also reviews part of

the literature that discusses the topic today. It concludes that the educational policies, historically speaking, acted as change inducers and that teaching currently, presents unique alterations that tend to reflect on the teaching and on the educational aims.

Key words: teacher work; higher education; educational policies; teacher's background.

Referências

AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior:** estado x mercado. Piracicaba: UNIMEP, 2003.

BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In: BZERZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, p. 123-139.

BÚRIGO, C. C. D. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade Federal:** um estudo de caso na UFSC e na UFRGS. 2003. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CAMPOS, V. S. Flexibilización laboral de la docência universitária y la gest (ac)ión de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente em condiciones de precariedad. In: GENTILI, P.; LEVT, B. (orgs.). **Espacio público y privatización del conocimiento:** estúdios sobre políticas universitarias en América Latina. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 523-573.

CASANOVA, P.G. A nova universidade. In: GENTILI, P. et al. (orgs.). **Universidade na penúmbra.** Neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001, p. 217-232.

COLADO, E. I. Capitalismo acadêmico y globalización: la universidad reinventada. **Educación & Sociedad**, Campinas, vol. 24, nº 84, p. 1059-1067, set. 2003.

CUNHA, L. A. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A gratuidade do ensino superior público: da proibição à garantia constitucional. In: VELOSO, J. (org.). **Universidade pública:** Políticas, desempenho, perspectivas. São Paulo: Papirus, 1991, p. 31-55.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA F. L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil.** Belo horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-201.

CUNHA, M. I. Trabalho docente na universidade. In: MELLO, E. B. et al. (orgs.). **Pedagogia universitária:** campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005, p. 99-115.

FAVERO, M. L. A.; LIMA, H. I. UFRJ: origens, construção e desenvolvimento. In: MOROSINI, M. C. (org.). **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006, p. 85-102.

FRANCO, M. E. D.; MOROSINI, M. C. UFRGS: da universidade técnica à universidade inovadora. In: MOROSINI, M. C (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006, p. 103-122.

LEITE, D.. Avaliação institucional e a produção de novas subjetividades. In: DIAS J.; RISTOFF, D. (orgs.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000b, p. 129-147.

_____. Avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemônica ao redesenho capitalista das universidades. In: M. MOLLIS (org.). **Las Universidades en América Latina: Reformadas o Alteradas? La Cosmética Del Poder Financiero**. Buenos Aires, Argentina: Clacso, v. 1, 2003, p. 181-199.

MACHADO, A. B. **Arqueografia da docência universitária**. 1999. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MANCEBO, D. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. A. (orgs.). **Universidade**. Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-250.

_____; FRANCO, M. E. D. P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Políticas da educação superior**. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p.191-204.

MOROSINI, M. C. **Seara de desencontros**. A produção do ensino na universidade. Porto Alegre: UFRGS, 1990. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-38.

OLIVEN, A. C. Resgatando o significado do departamento na universidade brasileira. In: MARTINS, C. B. **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 49 a 81.

PAULA, M. F. C. A influencia das concepções alemã e francesa sobre a universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. In: REUNIÃO DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002, p. 1-9.

RESENDE, A. M. et al. Evolução da idéia e da estrutura universitária. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, ano I, nº 2, p. 23-45, 1978.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, V. Rumo à universidade mundial - e a universidade será feita à sua imagem e semelhança. In: **Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão**. Brasília, DF: INEP/MEC. Série documental, p. 7-25, 2005.

_____. Universidade no Brasil. Dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: MOROSINI M.C. (org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006, p. 351-370.

Data de recebimento: 29/09/2009

Data de aceite: 14/10/2009