

À P A R T E

Trabalho docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995-2008) e efeitos de subjetivação

Deise Mancebo*

Resumo: O artigo apresenta resultados de pesquisa realizada sobre o trabalho dos professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre 1995 e 2008. Inicia expondo as profundas reestruturações que ocorreram nos sistemas educacionais nos últimos trinta anos, por conta da adoção do receituário neoliberal, destacando a retração financeira do Estado na prestação de serviços sociais e a subsequente privatização desses serviços. Expõe, na segunda parte, a metodologia utilizada, que contou com o aporte de dados quantitativos e qualitativos, envolvendo análise do discurso de documentos e entrevistas semi-dirigidas. Analisa, a seguir, como foi estabelecida uma nova dinâmica no cotidiano da instituição de ensino superior em estudo, mudando o ritmo dos trabalhadores desse setor e produzindo reflexos na produção acadêmica dos docentes. A partir da indicação dos resultados encontrados na pesquisa, discute-se ao final, entre outros aspectos, a precarização do trabalho docente; a intensificação do regime de trabalho; a hierarquização da categoria; e os efeitos de subjetivação produzidos nesse contexto.

Palavras-chave: trabalho docente; intensificação; precarização; efeitos de subjetivação.

Abstract: The paper presents results of research about teachers' work at Universidade do Estado do Rio de Janeiro, between 1995 and 2008. It begins exposing the deep restructuring that occurred in educational systems during the past thirty years, since the adoption of neoliberal doctrine, highlighting the State's financial decline in the provision of social services and the subsequent privatization of these services. Exhibits, in the second part, the methodology that included quantitative and qualitative data, involving discourse analysis of documents and semi-directed interviews. It also examines how has been established a new dynamic in the daily life of institution, changing the work in that sector and producing effects on academic production. At the end, it indicates the results found in research, discussing, among other things, teachers' precarious work, work intensification, the ranking of category and the subjective effects produced in this context.

Keywords: teacher's work; work intensification; precarious work; subjective effects.

* Psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-Doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular do Instituto de Psicologia e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) e do Programa de Psicologia Social (PGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço postal: Rua São Francisco Xavier 524, sala 12111, bloco F. Email: deise.mancebo@gmail.com.

I - Políticas cotejadas para as instituições de educação superior

A partir da adoção da pauta neoliberal, estabeleceram-se em todos os países do continente uma série de medidas, enfeixadas ou não sob a denominação de reformas, que, para além das especificidades locais, evidenciaram uma profunda redefinição do papel do Estado. Tratou-se de “um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar a meta de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (Harvey, 2008, p.27-28), em crise desde o esgotamento do regime de acumulação *fordista*, em final nos anos 1960.

Em consonância com o receituário mais geral, assistiu-se a mudanças econômicas, políticas, sociais, jurídicas e culturais, trazendo implicações não só para a vida econômica, mas também para as diversas relações que se estabelecem entre os homens. No caso do Estado, tratou-se de uma redefinição em termos classistas, com redução de suas funções de cunho social universalista, e da ampliação do espaço e do poder dos interesses privados, que implicou sua retração financeira na prestação de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões, aposentadorias, entre outros) e a subsequente privatização ou, pelo menos, tentativa de privatização, destes serviços (Mancebo, 2008).

No Brasil, a adaptação ao modelo neoliberal ocorre, mais sistematicamente, pelo menos desde a reforma do Estado, posta em movimento em 1995 e em curso até os dias atuais. O “consenso neoliberal” consolidou-se amplamente no país, ancorado em aceleradas transformações como: abertura violenta da economia, privatização concentrada de empresas estatais, retração das funções sociais do Estado, promoção do mercado como eixo central das relações econômicas, desregulamentação e construção de um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento externo, precarização das relações de trabalho, enfrentamento e criminalização dos movimentos sociais e de outras formas de solidariedade social que pudessem prejudicar a flexibilidade competitiva, em favor do individualismo, da propriedade privada e da responsabilização individual, além da desqualificação dos funcionários públicos.

Além desses aspectos, assistiu-se ao aprofundamento e naturalização do sequestro do fundo público por parte do capital, que não mediu esforços na direção de efetuar reformas no aparelho do Estado, colocando-o ao serviço dessas mudanças.

Em síntese, o conjunto de medidas advindas do processo de neoliberalização envolveu, no Brasil e no mundo, muita “destruição criativa”, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais, como também:

[...] das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração. Na medida em que julga a troca de mercado uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentadas, o neoliberalismo enfatiza a significação das relações contratuais no mercado. (Harvey, 2008, p. 13)

A educação não escapou dessa reordenação mais geral, de modo que os sistemas educacionais foram submetidos a profundos processos de privatização em nome dos benefícios supostamente advindos do livre mercado, que atingiram todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão (Shiroma; Evangelista, 2007). No âmbito da educação superior, o Estado se apresenta como gestor, ao estabelecer instrumentos jurídicos para a conformação da universidade, ao avaliar, regular e controlar essa instituição, ao forjar uma nova sociabilidade, ao mesmo tempo que reduz seu papel no financiamento e incentiva a privatização e mercadorização desse nível educacional.

Assim, o discurso neoliberal em defesa do Estado mínimo e a consequente estagnação ou redução da prestação de serviços públicos não deve levar à confusão de se supor que o Estado esteja se retirando da cena econômica e política. Pelo contrário, ele permanece com forte participação em um sentido social amplo, regulando o sistema e definindo políticas. No campo educacional, por exemplo, o chamado Estado-avaliador se priva do financiamento da educação ou, pelo menos, reduz drasticamente sua participação na oferta desse serviço, provoca, em decorrência, a deterioração da infraestrutura e dos salários do pessoal docente e não-docente; todavia, incrementa e sofisticada suas funções de fiscalização, descendo a detalhes mínimos para a determinação dos graus de eficácia, de eficiência e de produtividade das instituições educativas e de seus diversos atores. Os Estados não só não descartaram como refinaram seu papel controlador, disciplinador e regulador dos sistemas sociais, com o uso de novos procedimentos de coordenação, avaliação e controle que estimulam a administração gerencial e a competição de tipo empresarial e submetem os subsistemas de ensino aos mecanismos e interesses do mercado (Mancebo, 2008).

No Brasil (a partir dos anos 1990), como em muitos países do mundo, foram adotadas novas medidas jurídicas, com a aprovação de leis de educação, gerais ou específicas, que viabilizassem, em maior ou menor escala, conforme as particularidades locais, princípios como:

- (1) a racionalização de recursos, descartando ou, pelo menos, minimizando a centralidade do Estado na manutenção da educação, por meio da transferência das decisões de investimento e dos conflitos gerados nesta seara para a esfera do mercado, com toda carga de exclusão que tal escolha produz (Mancebo, 2008);
- (2) a adoção de avaliações gerenciais que visam ao controle do sistema educativo, por parte de um "núcleo central", mas sem intervir diretamente na sua gestão, pelo menos no que tange à melhoria da oferta educacional;
- (3) a flexibilização de gestão, justificada não raramente pela necessidade de ampliação do sistema, obviamente, ao menor custo possível, que tem implicado reformas curriculares, mudanças significativas na gestão escolar, profundas modificações no trabalho docente e, especialmente no caso da educação superior, a diversificação das instituições, com a definição de novos tipos de estabelecimentos de ensino que não mais relevem a indis-

bilidade entre ensino, pesquisa e extensão; além da implementação de *contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como “temporários”, “precários”, “substitutos” e outras denominações já em vigor inclusive nas grandes universidades públicas, aprofundando assim um mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis;* (4) a “descentralização gerencial”, pela qual os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de forma concentrada, num núcleo, mas com descentralização da gestão administrativa, com o que se mascara a heteronomia, na exata medida em que se constrói uma “ilusão de participação”, por meio do apelo a um maior compromisso e envolvimento dos segmentos educacionais, inclusive no financiamento, ainda que parcial, do sistema (Mancebo; Maués; Jacob Chaves, 2006a, p. 44); e, por fim, (5) a privatização dos sistemas educacionais, compreendendo não só seu aspecto visível, qual seja, a privatização ou o (des)investimento do Estado na educação superior pública, como também a delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas; a reconfiguração quanto à oferta do ensino superior com o estímulo a uma série de ações delegatórias às iniciativas empresariais destinadas a substituir ou a complementar as responsabilidades que os governos recusam, ou assumem apenas parcialmente; e, no caso das universidades, a mercantilização do conhecimento, entre outros aspectos (Mancebo, 2008).

O último item, a mais basilar de todas as mudanças ocorridas quando se trata de educação, merece destaque nas análises de Harvey, para quem:

A corporatização, a mercadificação e a privatização de ativos até então públicos têm sido uma marca registrada do projeto neoliberal. Seu objetivo primordial tem sido abrir à acumulação do capital novos campos, até então considerados fora do alcance do cálculo de lucratividade. Todo tipo de utilidade pública (água, telecomunicações, transporte), de benefícios sociais (habitação, educação, saúde, pensões), de instituições públicas (universidades, laboratórios de pesquisa, presídios) e mesmo operações de guerra foram privatizados em alguma medida por todo o mundo capitalista e para além dele. (2008, p. 172)

Há que se destacar, ainda, o papel central desempenhado pelos organismos financeiros internacionais na promoção e no estímulo às políticas de viés neoliberal, tanto no campo econômico quanto no campo social — particularmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, que se tornaram centros de propagação e implantação do fundamentalismo do livre mercado e da ortodoxia neoliberal — de modo que, para uma compreensão mais ampla das estratégias nacionais

para a educação, não se pode perder de vista que elas são parte de um processo internacional mais amplo, denominado por Roger Dale (2001) de “agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE)”. É preciso atentar, portanto, para a forte dependência das reformas educacionais em relação às diretrizes dos organismos internacionais, não restando surpresa quanto ao fato de a mercantilização dos serviços educacionais estar, há quase uma década, na agenda do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio (AGCS/OMC). Mas, nesse tema, é preciso destacar a complexa interação entre dinâmica interna e forças externas, de modo que “é improvável que mesmo o mais draconiano programa de reestruturação do FMI possa ir adiante sem ao menos algum apoio interno da parte de alguém” (Harvey, 2008, p. 127).

Pode-se dizer que, guardadas as especificidades, trata-se de uma mudança global nos sistemas educacionais de muitos países, que apresenta como motivações centrais: (1) a deserção do Estado de seu necessário protagonismo na implementação da educação superior, ciência e tecnologia como um bem público e direito de cidadania e do seu papel de mantenedor pleno dessa instituição social; (2) uma gestão da educação superior nos moldes das empresas e (3) a privatização ou semi-privatização das próprias universidades públicas.

Assim, o rumo visado indica uma educação mais empresarial, que é inseparável da crença neoliberal na superioridade das dinâmicas do mercado em relação à dinâmica acadêmica, a qual é percebida como fundamentalmente centrada em si mesma. Mas é preciso que se diga que a lógica do mercado apresenta efeitos secundários inevitáveis, entre os quais: “[...] aumenta a perda de confiança nas universidades públicas e seu empobrecimento; aumenta mais os recursos para a pesquisa aplicada do que para a básica; aumenta o dinheiro em maior grau para as ciências naturais e as tecnologias do que para as ciências sociais e as humanidades” (Casanova, 2001, p. 220), reestrutura a produção acadêmica, transforma radicalmente o trabalho imaterial e superqualificado do professor, estabelecendo um hibridismo inextricável com a produção do valor (Pochmann, 2008).

Todo esse quadro remete, ainda, a uma faceta nem sempre visível do trabalho docente, que Gentili (2001) denominou de “reconversão intelectual do campo acadêmico” para designar o “bloqueio das condições de produção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social e, especificamente, sobre a realidade educacional” (p. 100). A “reconversão intelectual” conduz à redefinição da própria função social das instituições de educação superior e do papel político exercido pelos profissionais que nelas atuam, configurando uma nova geopolítica dos saberes hegemônicos e de sua institucionalização universitária.

É preciso destacar, por fim, que embora a diminuição do financiamento público à universidade pública seja um fenômeno global, suas consequências são significativamente diferentes no centro, na periferia e na semiperiferia do sistema mundial (Santos, 2004). Na periferia — e especialmente em determinadas áreas do conhecimento, como as humanas e sociais — a busca de receitas alternativas no mercado ou fora dele é virtualmente impossível e a crise institucional pode atingir proporções catastróficas.

Obviamente, todo esse cenário estabeleceu uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino, mudou o ritmo dos trabalhadores desse setor e teve fortes reflexos sobre o trabalho docente. Movida por essa convicção preliminar, desenvolveu-se na Universidade do Estado do Rio de Janeiro uma pesquisa sobre o trabalho do professor nessa instituição.¹

II – Breves considerações sobre a metodologia e procedimentos metodológicos

Utilizou-se um conjunto de ferramentas, cabendo a ressalva preliminar de que se tratou de linhas mestras que foram alteradas ou adaptadas com a continuidade dos trabalhos.

Um primeiro aspecto a considerar é que se fez uso tanto de métodos quantitativos quanto qualitativos, dependendo do que se apresentava em foco em cada etapa da investigação. Assim, realizaram-se ou aproveitaram-se avaliações estatísticas já feitas sobre as condições socioeconômicas, culturais e ocupacionais dos indivíduos pesquisados; da mesma forma que se fez uso da observação, de dezoito entrevistas semidirigidas, pesquisas bibliográficas e documentais.

Para a análise dos discursos coletados (documentais ou das entrevistas), o referencial básico utilizado foi o de Norman Fairclough (2001), que nos possibilitou a sistematização do *corpus* analítico do trabalho e sua classificação em temáticas significativas, tendo em vista a compreensão do trabalho docente na universidade em estudo. Em síntese, a investigação discursiva procurou deter-se: (1) numa análise das práticas discursivas (macroanálise), focalizando a intertextualidade e a interdiscursividade das amostras do discurso; (2) numa análise dos textos (microanálise); e (3) numa análise da prática social da qual o discurso é uma parte.

Procurou-se, assim, ir além da matéria-prima ordenada e da crítica às fontes, tentando encaminhar a análise documental das fontes oficiais (trabalho prescrito) e das entrevistas para a investigação das chamadas condições de produção das temáticas, o contexto histórico-social que as permearam e o processo de sua produção.

No caso das entrevistas, considerando a existência de uma sempre presente defasagem entre “descrição gerencial do trabalho” (apresentada pelos quadros superiores) e a “descrição subjetiva do trabalho” (Dejours, 1999), passível de ser contada pelos trabalhadores, realizaram-se quatro entrevistas com chefias, doze entrevistas com docentes que não tinham funções de mando, coordenação ou de administração e duas entrevistas “qualificadas”, com dirigente da Associação de Docentes (ASDUERJ) e profissional do setor de Saúde Ocupacional. Procurou-se, nestes casos, contemplar, na seleção dos informantes, os critérios de representatividade e fidedignidade quanto aos depoimentos que os sujeitos podiam oferecer.

¹ O presente texto é uma síntese da pesquisa “Trabalho docente: políticas e produção de subjetividades”, desenvolvida entre 2003 e 2009. A investigação contou com o apoio do CNPq e da FAPERJ e tomou parte do projeto integrado “Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB”, da rede Universitas-Br, coordenado pela própria autora. Samira M. S. Goulart e Viviane C. Dias, psicólogas formadas pela UERJ, eram bolsistas de iniciação científica por ocasião do desenvolvimento da pesquisa, tendo contribuído para a coleta e análise dos dados.

Em todas as situações procurou-se apreender, mais do que o sentido “óbvio” expresso em um determinado discurso, o sentido do que se mostrava fragmentário, disperso, incompleto e não transparente. Coube, ainda, cartografar a subjetividade irremediavelmente presente na linguagem, a do falante e também a do ouvinte, já que a presença deste sempre se encontra no texto; enfim, avaliar os confrontos de sentidos, os afrontamentos ideológicos e os interesses em jogo na interação locutor-receptor.

Entendeu-se, no entanto, que o objetivo central do uso das entrevistas não residia na obtenção de respostas às perguntas que outras fontes não conseguiram realizar, mas essencialmente na abertura de novas questões, novas perspectivas de análise, no estabelecimento de relações e articulações originais a respeito da temática em estudo. Através das entrevistas, pôde-se ter acesso, ainda, aos “climas” institucionais e, assim, à captação dos modos de produção de subjetividade que se têm afirmado no contexto das novas formas de trabalho docente, bem como das resistências e das recusas às técnicas de controle e disciplinarização do trabalho.

III – Trabalho docente na UERJ (1995-2008): alguns indicadores das condições de trabalho

Considerando os referenciais apresentados sinteticamente na primeira parte desse texto, o amplo número de documentos consultados e as entrevistas semi-dirigidas realizadas com docentes pertencentes ao Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística (PROCIÊNCIA-UERJ),² numa primeira etapa, e com professores substitutos, na segunda fase da pesquisa, além de alguns interlocutores “qualificados”, chegou-se aos seguintes resultados principais sobre o trabalho docente na UERJ no período compreendido entre 1995 e 2008:

1 - Ocorreu evidente involução do orçamento estatal destinado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período em estudo (1995-2008), pois “na prática, os valores fixados [pelos órgãos de planejamento do Estado] não consideram as demandas e os investimentos necessários à manutenção e ao funcionamento da instituição aprovados pelo Conselho Universitário” (Padrão, 2009, p. 27), sendo determinados por conveniências alheias e externas à universidade. Em decorrência, formas alternativas de financiamento têm sido buscadas pela instituição, constituindo o que se denomina “os recursos próprios”, envolvendo prestação de serviços, aluguel de espaços internos, consultorias, realização de eventos culturais e de concursos públicos dentre outros serviços (Padrão, 2009, p. 36). Todavia, deve-se ressaltar que, mesmo para esses recursos, a universidade não tem autonomia, pois “em várias oportunidades, mesmo a universidade apresentando saldos financeiros disponíveis [recursos próprios], o governo nega-se a autorizar a liberação do orçamento” (Padrão,

² O PROCIÊNCIA (Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística) é um instrumento de avaliação normatizador da “dedicação exclusiva” na UERJ, o que nesta universidade apresenta contornos bem distintos das demais universidades brasileiras, pois a concessão da bolsa é condicionada diretamente à produtividade do professor. Trata-se, na prática, de um “concurso interno” realizado a cada três anos, findo os quais ocorre uma minuciosa avaliação do desempenho acadêmico do docente no período, para que possa continuar a perceber a bolsa, equivalente a 70% do salário do professor.

2009, p. 37), qual seja, nega-se a liberar os recursos gerados pela própria universidade.

Esse quadro mais geral obviamente mobiliza muitos docentes que, individualmente ou em pequenos grupos, também vêm tomando para si a tarefa de captação de recursos, cabendo destacar o caso de professores doutores que atuam na pós-graduação e que se envolvem, cada vez com maior intensidade, na busca de financiamento (público ou privado) para suas pesquisas, para a pós-graduação e/ou para si próprios, gerando efeitos institucionais absolutamente indesejáveis para a universidade: privatização das agendas de pesquisa, quebra da autonomia acadêmica, incremento na competição entre os pares, hierarquização do espaço universitário, acréscimo de tarefas às atividades docentes (pedido de financiamento, gestão dos recursos, relatórios e prestação de contas), desvalorização ou indisponibilidade para as atividades de graduação; além do incentivo à mercantilização do conhecimento e arrefecimento do potencial crítico de que a universidade deve dispor.³

2 - A queda no financiamento evidentemente afetou os salários, que não têm qualquer reposição salarial desde 2001. Assim, em janeiro de 2008, a defasagem salarial era da ordem de 66%.⁴ Obviamente, esse aspecto gerou inúmeros movimentos de protesto e greves no período estudado, da parte de professores, servidores técnico-administrativos ou de ambos. Deve-se ressaltar, no entanto, que as saídas coletivas não são as únicas iniciativas que se pôde localizar da parte dos docentes, pois a busca pragmática de “recursos próprios” como forma de complementação salarial individual ou em pequenos grupos vem se intensificando através da captação de bolsas, convênios, da prestação de serviços diversos ou até da busca de outros empregos.

3 - A evolução do quadro de docentes da UERJ (professores efetivos, substitutos e visitantes) é positiva, pois o número de professores aumentou de 2511, em 1996, para 3116, em 2008.1, indicando um incremento total de 24%. Todavia, é importante destacar que esse crescimento não se deu de forma uniforme. Verificou-se, no período em estudo, um pequeno aumento numérico percentual de 12,5% dos professores do quadro permanente e um aumento bastante intenso na contratação de professores substitutos, na ordem de 69%, como uma contrapartida encontrada para cobrir parte das áreas descobertas pelo enxugamento do quadro permanente, de modo que ocorreu uma redução percentual no número de professores efetivos, que passou de 78,5% da população total de docentes, em 1996, para 71,1% em 2008.1. Por outro lado, a quantidade de professores contratados, ou seja, substitutos, e de visitantes é crescente, de 21,6% da população total, em 1996, sobe para 28,9% em 2008.1.

³ Quadro semelhante da involução do financiamento estatal e seus efeitos é apresentado, detalhadamente, por Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior, em livro recentemente publicado (SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica*. São Paulo: Xamã Editora, 2009) para sete instituições federais de ensino superior da região Sudeste, que constituíram a amostra da pesquisa dos autores.

⁴ Dado retirado do site da Associação de Docentes da UERJ (http://www.asduerj.org.br/documentos/graficos_files/planilha_2008.pdf).

4 - Tanto as estatísticas expostas pela própria universidade quanto o depoimento tomado nas entrevistas indicam um quadro de expansão de alunos no período (14%). Aumentaram não só o número de cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* (aumento de 75% no mestrado e de 260% no doutorado), de vagas e matrículas (aumento total de 14%), mas também o montante de cursos de educação à distância, em especial com a participação da universidade no Consórcio CEDERJ/Fundação CECIERJ, infelizmente não computados no diagnóstico aqui apresentado.⁵ Era de se supor que essa expansão das matrículas deveria ser acompanhada de um correspondente aumento de professores em tempo integral, para manter o mínimo da produção de pesquisas publicações, tão exigidas pelos avaliadores, bem como a formação de profissionais nos cursos de graduação e pós-graduação. Todavia, como se apresentou anteriormente, a expansão do número de docentes ocorreu em menor escala.

5 - Mesmo com a sobrecarga de maior número de estudantes, especialmente os de pós-graduação, os professores aumentaram sua titulação ao longo do período estudado (o número de doutores, por exemplo, saltou de 434, em 1996, para 1276, em 2007, representando um crescimento de 194,01%). Do mesmo modo, a produção intelectual dos docentes (considerando tão somente artigos, capítulos, livros e trabalhos completos) apresentou um crescimento substantivo, praticamente triplicado, passando de 5,45 produtos por professor, em 1996, para 14,66 produtos em 2005.⁶

6 - Não coletamos dados sobre as atividades de extensão. Todavia, alguns depoimentos oferecidos nas entrevistas indicaram um aumento no número de projetos; não havendo condições de se afirmar se são ou não mera prestação de serviços maquiados de extensão.

7 - O corpo técnico-administrativo, conforme o Data UERJ (2008), baixou de 4232, em 1999, para 3374, em 2007. Além disso, para os entrevistados, o sentimento geral é de que há pequeno número de funcionários técnico-administrativos para o volume de tarefas que se apresenta para a universidade. Considerou-se, ainda, que, frente ao quadro de expansão, as tarefas próprias a esses profissionais aumentaram, o que tem sido equacionado com a terceirização de alguns serviços, automatização de outros, admissão de bolsistas de vários tipos para atividades administrativas e assunção pelos docentes de parte significativa de atividades antes realizadas pelo corpo técnico-administrativo.

IV – Discutindo os dados: intensificação do trabalho, expansão da jornada, hierarquização da categoria docente e efeitos de subjetivação

De modo geral, ocorreu uma mudança qualitativa do trabalho do professor da UERJ no período em estudo (1995-2008). Tal mudança teve curso em duas

⁵ Convênio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ).

⁶ Este foi o ano da última atualização do Banco de Produção Científica (BPC), por ocasião do fechamento da pesquisa.

direções. Assistiu-se a uma intensificação do trabalho docente, processo particularmente incrementado, nos últimos anos, com a expansão anteriormente assinalada e a possibilidade de agilização dos produtos, mediante a utilização das novas tecnologias. Aos aspectos mais gerais e visíveis (ensino, pesquisa, extensão e administração), cabe adicionar um conjunto de outras atividades, nem sempre computadas na carga horária docente (trabalho invisível), compreendendo, entre outros, o incremento da participação docente em órgãos colegiados, conselhos e comissões; o tempo despendido para as atividades envolvidas na captação de recursos, na emissão de pareceres feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas, bem como o empenho exigido para a alimentação de inúmeros sistemas de avaliação, muitos dos quais *on line*, incluindo planilhas de notas de avaliação de alunos.

O outro sentido das mudanças ocorridas no trabalho docente se refere à relação que é estabelecida com o tempo, relação na qual o tempo no trabalho e o tempo fora do trabalho se confundem como tempo de trabalho. Muitos relatos remeteram ao seguinte fato: vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional (celulares e, principalmente, emails). A jornada de trabalho, então, expandiu-se, mas, nas estatísticas, esse dado se torna invisível diante de um trabalho prescrito de 40 horas somente. Assim, não foram raros os relatos de sacrifícios de tempo livre, trabalho nos finais de semana, aproveitamento das férias para adiantamento de pesquisas, entre outros procedimentos.

Digno de destaque é todo um novo aprendizado que o corpo docente desenvolveu para lidar com as adversidades e novas diretrizes emanadas dos órgãos governamentais e autoridades universitárias. Este aprendizado, contudo, nem sempre se dá no sentido da crítica e da atuação coletiva que pudessem implementar mudanças estruturais na dinâmica universitária. Pelo contrário, não foram raros os relatos (ressentidos muitas vezes) sobre o isolamento do trabalho dos professores, sua autonomização em relação à instituição universitária, o rareamento da crítica e, principalmente, o arrefecimento da prática político-sindical.

Não é ousado inferir, portanto, que boa dose dos problemas de saúde (inclusive mental) atestados por professores advém desse último aspecto, pois a contrapartida do crescimento da concepção individualista de vida acadêmico-científica é o docente ser individualmente responsabilizado pelo seu trabalho — pelos sucessos e insucessos —, com toda a carga de *stress* que isso pode acarretar.

Do mesmo modo como assistimos aos novos contornos do trabalho docente, a uma produção maleável e individualizada, à valorização dos trabalhadores qualificados polivalentes, afeitos à flexibilização da organização do trabalho, à implementação de horários indefinidos de trabalho e à precarização dos vínculos trabalhistas, presenciamos a convocação irrestrita da subjetividade do trabalhador para o centro dos processos de trabalho, aspecto amplamente citado nas entrevistas. Na realidade, puderam-se localizar novos parâmetros para a exploração dessa força de trabalho, essencialmente a partir do apelo à subjetividade criativa e participativa no processo de produção acadêmica.

A grande diversificação do quadro docente foi outro aspecto digno de destaque. Por um lado, há grupos de professores (normalmente alocados nas pós-graduações) que tentam produzir conhecimento, que buscam por própria conta financiamentos junto aos órgãos de fomento e que conseguem manter condições de trabalho compatíveis (mesmo que à custa de bolsas e outros procedimentos). Esse segmento do corpo docente foi pesquisado primeiramente e já há algumas publicações sobre os resultados encontrados nessa etapa da investigação (MANCEBO, 2006a, 2006b, 2007, 2009). Destaca-se nesse grupo o forte estímulo ao produtivismo, garantido, obviamente, por múltiplos e complexos processos de avaliação, como é o caso dos diversos editais a que tais docentes concorrem, da avaliação efetuada pela Capes, que, além da classificação dos programas de pós-graduação também avalia, mesmo que indiretamente, os docentes, e, especificamente no caso da UERJ, o PROCÊNCIA. Combinados, constituem modelos que modificam qualitativamente o trabalho do professor, acrescentam-lhe um grande número de atividades — como relatórios, preenchimentos de formulários, fornecimentos de dados para sistemas de informação —, induzem a formação de uma suposta elite de intelectuais, estimulam a emulação entre os pares e entre unidades, principalmente quando balizadoras de financiamentos, e carregam como contrapartida um alto nível de *stress* e de sofrimento psíquico a esses trabalhadores, seus orientandos na pós-graduação e até na iniciação científica.

Por outro lado, verificou-se uma alarmante proliferação de (sub)contratações temporárias de professores, que são pagos apenas para dar aulas, amargando condições precárias de trabalho. A análise das entrevistas desse segmento revelou claramente a situação marginal em que se encontram na instituição. Os professores substitutos encontram-se impedidos de realizar pesquisa ou de desenvolver projetos de extensão, de orientar monografias ou projetos, permanecem desavisados das reuniões departamentais e desvinculados das discussões institucionais e, com tudo isso, são praticamente “impedidos” de manterem vínculos orgânicos com a universidade. Além disso, ganham muito menos do que um docente efetivo (o equivalente a um professor auxiliar, independentemente do seu grau de qualificação), mesmo que sua carga horária seja similar à do professor do quadro permanente.

Todos esses fatores provocam uma inserção diferenciada dos substitutos em relação aos demais docentes. Pôde-se observar que, apesar dos professores substitutos estarem cientes do seu trabalho precarizado (excluído do direito à pesquisa e extensão, bem como de alguns direitos trabalhistas), afirmam um certo orgulho por terem conseguido a oportunidade de trabalhar numa universidade pública, alimentando a expectativa de, com isso, ganharem pontos no currículo e adquirirem experiência para a futura carreira. Assim, esse “tempo” como professor na UERJ não é considerado trabalho de fato. Aliás, toda a experiência desses professores, marcada por uma correria no dia a dia, a carga horária apertada, com as várias horas de aula ministradas em várias instituições para conseguir um salário que supra suas necessidades básicas, acaba sendo considerada “normal” e uma boa e necessária experiência para a futura carreira.

Entre os entrevistados, apenas um deles colocou-se disponível para algum tipo de mobilização contra sua situação de precarização. Os demais apenas aceitam

essa experiência e a tomam como instigante, apesar das condições (trabalho temporário e sem garantias). Essa análise indica uma posição paradoxal assumida pelos professores substitutos, pois sentem a angústia de ter que dar conta das novas formas de trabalho e atividades que lhes são propostas, ao mesmo tempo que se orgulham de estarem envolvidos e atuantes num espaço universitário como o da UERJ. Trata-se de uma “curiosa” ressignificação subjetiva — obviamente reforçada e alimentada pela instituição e pelos que a habitam — para a intensa precarização do trabalho desse professor, submetido a jornadas de trabalho mais intensas e extensas.

Em síntese, o que se pôde depreender desse segmento foi a assunção de uma posição contraditória, que suscita ao mesmo tempo sobretrabalho e prazer, fazendo surgir, desta forma, novos processos de subjetivação por meio de indivíduos muito mais flexíveis e “competentes” no âmbito do trabalho (o que é sobejamente declarado pelos estudantes), ao mesmo tempo que se sentem mais inseguros e descartáveis.

V - Considerações finais

Os sete pontos desenvolvidos anteriormente para realizar a síntese da pesquisa desenvolvida sobre o trabalho do docente na UERJ permitem afirmações bem arrazoadas de que houve um processo de expansão considerável da instituição acompanhado de intensificação do trabalho docente e da extensão (não oficial) de sua jornada de trabalho.

Ao longo desses anos, difundiu-se uma concepção de gestão que procura convencer a todos de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade do trabalho docente, e mais necessários à instituição, mas sem que isso tenha implicado um aumento no *quantum* destinado ao financiamento da universidade.

A análise do cotidiano da instituição em estudo pôs a nu, ainda, alguns vieses bastante graves. A cultura acadêmica, particularmente, foi profundamente afetada, de modo que “representações, motivações, normas éticas, concepções, visões e práticas institucionais dos atores universitários acerca dos objetivos, das tarefas da docência, investigação, extensão e transferência que condicionam substancialmente as maneiras de realizá-las” (Naidorf, 2005, p. 144, traduzido) foram mudadas no sentido do individualismo no enfrentamento das situações problemáticas de trabalho (e da vida); do acirramento da competição entre unidades e entre os pares; da supervalorização, inclusive por parte dos próprios atores universitários, das avaliações gerenciais, com viés pseudo-meritocrático, para não dizer meramente classificatório, normativo e punitivo, entre outros aspectos. Em síntese, ocorreu uma construção ideológica, no próprio tecido universitário, nada desprezível, porque miúda, caucionada pelo discurso do mérito, mas pretensiosa nas intenções, na medida em que procura agir desmontando os direitos sociais que pudessem ser ordenados como compromisso social coletivo.

Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a UERJ, o professor dessa instituição muitas vezes desenvolve um senso de sobrevivência para si e para a instituição que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo, que investe todas as suas energias no trabalho, mas que também amarga solidão, culpa, fracasso, incompetência e incertezas.

Emir Sader (2009) analisa em livro recente que

As maiores conquistas do neoliberalismo não aconteceram no plano econômico, campo que canalizava suas maiores promessas, mas nos planos social e ideológico. A combinação entre políticas de “flexibilização laboral” — que, na realidade, se trata de precarização laboral, de expropriação do direito ao contrato formal de trabalho —, [...] enfraqueceu profundamente os sindicatos e a capacidade negociadora dos trabalhadores, fragmentou e atomizou a força de trabalho, deslocou os temas do trabalho e das relações de trabalho [...]. (p. 51)

Na análise do trabalho dos professores da UERJ, não foram raros os depoimentos de profunda ansiedade e inegável sofrimento diante das imposições colocadas, em especial quando se trata de buscar pesquisas e contatos com pesquisadores e órgãos financiadores que viabilizem o financiamento de pesquisas, auditórios, bibliotecas, banheiros, salas de aula, estimulando o autofinanciamento das universidades numa lógica muito perversa.

Todavia, mesmo considerando a precarização do trabalho, o arrocho salarial, as políticas de avaliação docente, mesmo que se considere a tendência à heteronomia do trabalho docente da UERJ, cada vez mais pautado pelos próximos editais e avaliações — dispositivos que tendem a desautorizar as experiências docentes, suas práticas convencionais e saberes profissionais, requalificando-os como executores de pautas e prescrições externas e alheias à cultura das instituições educativas —, mesmo considerando que, num plano mais geral, não exista um modelo superador e um novo bloco de forças que pudesse se contrapor ao modelo neoliberal como um todo, mesmo considerando tudo isto, a tensão e o conflito permanecem, demonstrando a existência de movimentos que se contrapõem às políticas oficiais.

Assim, além de toda essa conjuntura adversa para a universidade, há que se registrar o que oferece tensão e conflito, o que daria consistência a uma outra pesquisa e a outro texto. Mas cabe ao menos citar a existência de movimentos coletivos que se contrapõem, seja no campo acadêmico, seja no campo sindical (no caso dos docentes, organizados pela Associação de Docentes da UERJ – ASDUERJ), às políticas para a educação superior (e especificamente para a UERJ) aqui criticadas. Tais iniciativas críticas e insurgentes dão consistência à crença de que, em se tratando de universidade, sempre existe a possibilidade de um momento de suspensão, no qual se reelabora outro código de sociabilidade, outro código de civilidade e de relação com o público, oposto à esfera mercantil, no qual se pode construir o dissenso, desafiando o paradigma do pensamento único, para indagar outros saberes, outras práticas, outros sujeitos, outros imaginários capazes de conservar viva a chama de alternativas para essa ordem social de hegemonia do capital e de construir um sentido social, ético e mais igualitário para a universidade.

Permanece, no entanto, o desafio de sermos capazes de nos constituirmos como sujeitos históricos, capazes de apropriarmo-nos da dimensão pública da universidade e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela

socialização dos bens culturais e materiais e de rejeitarmos o projeto social excludente em andamento que parece eclipsado pelo brilho envolvente do lema do “sucesso a qualquer preço”.

Referências bibliográficas

CASANOVA, P. G. A nova universidade. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 217-232.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Cultura*, Porto, n.16, p. 133-169, 2001.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.

EVANGELISTA, O.;SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*. [online], v.33, n.3, p. 531-541, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GENTILI, P. A universidade na penumbra – o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 97-128.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MANCIBO, D.; MAUÉS, O.; JACOB CHAVES, V.L. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006a.

_____. UERJ: da gênese utilitária aos compromissos Pró-Ciência. In: MOROSINI, M. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006b, p. 313-323.

_____. Trabalho Docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.20, n.1, p.74 - 80, 2007.

_____. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J.F.; MOROSINI, M. (Orgs.). *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008, p. 55-70.

_____. Trabalho docente e tecnologias: controle e mercadorização do conhecimento In: GARCIA, D.M.F.; CECÍLIO, S. (Orgs.). *Formação e profissão docente em tempos digitais*. 1.ed. São Paulo: Alínea, 2009, p. 199-216.

NAIDORF, J. La privatización del conocimiento público en universidades públicas. In: GENTILI, P.; LEVY, B. (Orgs.). *Espacio público y privatización del conocimiento*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005, p. 101-162.

PADRÃO, Suzana Moreira. Financiamento público da UERJ: uma questão de autonomia. *Advir*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 27-40, dez. 2009.

POCHMANN, M. Riqueza concentrada e trabalho em excesso. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. 3, 21 mar. 2008.

SADER, Emir. *A nova toupeira*. São Paulo: Boitempo, 2009.

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

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

Recebido em 20 de março de 2010.

Aceito para publicação em 14 de junho de 2010.