

# Educação Superior: a Precarização do Trabalho Docente

## Higher Education: Teaching Precarious Work

Marcia Akemi Yamada<sup>a\*</sup>; Soraia Kfouri Salerno<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação. PR, Brasil.

\*E-mail: marciayamada@hotmail.com.

---

### Resumo

Este estudo objetivou identificar a concepção presente nos modelos de universidade predominante na atualidade e reconhecer suas condições laborais em seu contexto político e econômico. A pesquisa é de caráter qualitativo mediante procedimento de revisão bibliográfica de perfil exploratório, cujas fontes nucleares foram Sguissardi e Silva-Junior (2009), Saviani (2008; 2010) e Bertolin (2011), para abordar a trajetória histórica e elementos relevantes sobre o objeto, empregando-o como norteador do estudo. Evidenciou-se a forte influência do modelo de mercado na prática do trabalho docente, modelo o qual interfere na linha de formação dos graduandos, futuros profissionais, e na falta de investimentos no setor público, resultando em condições precárias de trabalho na instituição em todos os níveis. O trabalho docente é um dos âmbitos relevantes para o desenvolvimento da Educação, bem como para desenvolver e articular melhores resultados na qualidade da formação de profissionais e pesquisadores na Educação Superior. Dessa forma, investir no desenvolvimento e na qualidade desse trabalho favorece o desenvolvimento científico e a construção identitária social.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Precarização do Trabalho Docente. Modelos de Universidade.

### Abstract

*This study aimed at identifying the present conception in university models predominant currently and recognizing their working conditions in their political and economic context. This research has qualitative trait through exploratory profile literature review procedure, whose nuclear sources were Sguissardi and Silva-Junior (2009), Saviani (2008; 2010) and Bertolin (2011), in order to address the historical trajectory and relevant elements about the object, using it as a guide to the study. It was evidenced the strong influence of the market model in the teaching practice, model which interferes in the training line of graduate students, future professionals, and in the lack of investment in the public sector, resulting in poor working conditions at the institution in all levels. The Professor's work is one of the relevant fields of action to the development of Higher Education, as well as to develop and articulate better results on the quality of training of professionals and researchers in Higher Education. Thus, investing on the development and quality of this work promotes scientific development and social identity construction.*

**Keywords:** Higher Education. Teaching Work Precarization. University Models.

---

## 1 Introdução

Inicialmente a Educação Superior (doravante ES) sofreu influências da colonização portuguesa e nas últimas duas décadas passou por um período crucial de consistente expansão do número de instituições e de cursos, além da elevação da quantidade de funções docentes no setor público.

As universidades privadas se consolidam com o surgimento de um conjunto cada vez mais amplo e diversificado, entre as quais se incluem as chamadas por Saviani (2010) de universidades corporativas.

Nos anos da década de noventa, etapa final do século XX, ocorreu a intensa expansão da ES pela iniciativa privada, com fortes estímulos de recursos públicos. Evidencia-se a debilidade de investimentos nas universidades públicas, tendo como uma das consequências a decadência do trabalho docente.

A precarização desse trabalho, especialmente nas instituições públicas da ES, tem consequências avassaladoras não só para

o professor, mas também para o próprio desenvolvimento científico brasileiro (BARSOTTI, 2011). Desenvolvendo a discussão sobre os determinantes dessa problemática.

Como questionamento de pesquisa se tem a pergunta: quais são as condições do trabalho docente frente ao atual modelo de universidade?

Diante do exposto, este estudo objetiva levantar as bases históricas da universidade no Brasil, assim como identificar a concepção de universidade predominante na atualidade e reconhecer as condições de trabalho do docente da ES em seu contexto político e econômico.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 Metodologia

A metodologia de pesquisa abarca o levantamento teórico do contexto histórico da ES, bem como as condições de trabalho nesse nível de ensino. Dessa forma, o caminho a ser seguido se configura na pesquisa bibliográfica. Para proceder

a essa análise, optou-se por um estudo exploratório a partir de uma revisão de literatura sobre o tema.

Alves (1992) ressalta a importância da revisão crítica de teorias e pesquisas no processo da produção de novos conhecimentos, a qual é um aspecto essencial à construção do objeto de pesquisa e como tal deve ser tratado, a fim de se produzir conhecimentos capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico na área e para a mudança das práticas que já se evidenciaram inadequadas no trato dos problemas com que se defronta a educação brasileira.

Perante o contexto, foram empregadas como norteadoras do estudo as pesquisas de Sguissardi e Silva-Junior (2009), Saviani (2008; 2010) e Bertolin (2011), utilizando-se as bases de dados dos portais Capes, Bireme, Lilacs e SciELO, assim como livros e periódicos sobre o tema.

## 2.2 Breve histórico da Educação Superior

Na Europa, a era do Iluminismo no século XVIII, que foi um fenômeno intelectual, teve como principal baliza a referência da crítica e da capacidade humana de conhecer. Para tanto, o conhecimento e a educação religiosa entraram em choque, a religião deixava o seu pedestal e passava a ser um recurso auxiliar (BOTO, 2010).

Naquele contexto, o Marquês de Pombal trouxe vertentes coerentes com o Iluminismo, inserindo novos métodos pedagógicos e administrativos para o ensino maior, chamado hoje de ES. O movimento iluminista entrou no embate com a igreja Católica. Surgiu então a reforma pombalina, momento em que se implantaram propostas com prioridade para o estudo racional e crítico de escolas públicas gestadas pelo Estado.

Boto (2010) ainda cita que o Marquês de Pombal tinha referenciais políticos, teóricos e pedagógicos lusitanos como D. Luis da Cunha, Antônio Nunes Ribeiro Sanches e Luis Antônio Verney, os quais viviam fora de Portugal, o que possibilitava a eles ter uma visão mais ampla da Educação. A comparação com outros países favorecia o conhecimento e trazia contribuições significativas. Esses três autores se destacaram por suas ideias que influenciaram e muito o período do pombalismo.

Para D. Luis da Cunha, Antônio Nunes Ribeiro Sanches e Luis Antônio Verney, a fragilidade histórica do Estado Português era algo real e eles entendiam que havia a necessidade do controle dos assuntos pertinentes à educação passar das mãos da igreja para as do Estado e reforçavam a urgência de uma reforma, principalmente nos cursos universitários, sendo o conceito central fazer com que, tanto em Portugal quanto nas colônias, a educação ficasse mais avançada e moderna (BOTO, 2010).

A secularização é um processo pelo qual a religião deixa o seu aspecto cultural predominante e passa a ser agregadora, é um conceito que denota a ausência de envolvimento religioso em assuntos governamentais. Logo, entende-se que o fenômeno da secularização não laica ocorre quando a religião

deixa de ser a sustentação da cultura; tal fato, no contexto do iluminismo, fez com que ocorressem reflexões acerca dos estudos menores e maiores. Boto (2010) salienta que a secularização na reforma pombalina atendeu ao interesse dos tidos homens de Pombal, que pretendiam implantar uma escola com vistas a servir aos imperativos da Coroa e posteriormente aos relacionados à fé.

Cumprir enfatizar que a referida situação é também um fenômeno social que surgiu com a modernidade; a secularização expressa a luta na construção baseada na razão e na ciência.

Já no Brasil colônia, esse movimento se deu de forma lenta. A ação mais evidente do Iluminismo foi a extinção dos jesuítas vinculados à Igreja Católica que atuavam na educação.

Como descreve Saviani (2010), a ES no Brasil teve origem a partir de 1808, na forma de cursos avulsos criados por iniciativas de D. João VI. Surgiram, então, os cursos de Engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808) e, também no Rio de Janeiro, os cursos de Medicina (1809), de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia) em 1817 e o curso de Desenho Técnico (1818).

Em 1930 a Reforma Francisco Campos trouxe a ideia da ES como difusão da cultura e da autonomia, o que fez da década de 30 um marco regulatório.

Getúlio Vargas criou, também em 1930, o Ministério da Educação – no período da criação do estatuto das universidades brasileiras – com o decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), o qual dispõe que o ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, para a educação do indivíduo e da coletividade, para a harmonia de objetivos entre professores e estudantes e para o aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Não obstante esse cenário, apenas em 1961 entrou em vigor a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, a lei 4.024/61 (BRASIL, 1961).

Fávero (2006) permeia o período a partir da década de 50, época em que se acelerou o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico. Simultaneamente às várias transformações que ocorreram, tanto no campo econômico quanto no sociocultural, surgiu de forma mais ou menos explícita a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil. Essa luta começa a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto da LDB, com a discussão em torno da questão escola pública *versus* escola privada.

O movimento pela modernização da ES no Brasil se fez sentir a partir de então. Nessa época a participação do movimento estudantil se deu de forma mais intensa, fazendo parte da história o movimento da Reforma Universitária no Brasil, situação ainda descrita pela autora acima.

O golpe civil-militar se aproximava e representava a retomada do projeto de dominação capitalista da parte das elites nacionais em associação com o capital internacional de forma subordinada a este. Mas como não era pacífica a consecução desse objetivo, interpunham-se os interesses das elites políticas partidárias do modelo nacional-desenvolvimentista favoráveis ao capital associado, que detinham a hegemonia política, ainda com viés populista (BARBOSA; LOPES, 2010).

O golpe tramado para 1964 mantinha relações com o Pentágono do governo norte-americano e com os intelectuais da Escola Superior de Guerra. Vale lembrar que esse objetivo já vinha sendo tentado sem sucesso desde as pressões que levaram Getúlio Vargas ao suicídio em 1954, passando por compromissos firmados por Juscelino Kubitschek para poder assumir a presidência em 1956, pelas pressões que resultaram na renúncia precoce de Jânio Quadros e pelo conchavo parlamentarista que permitiu a posse de João Goulart (Jango), uma vez que as condições subjetivas para a tomada do poder não estavam postas. Porém, o comportamento vacilante de Jango, ora pendendo para a direita e ora mais para a esquerda, significativamente somado à crise econômico-financeira que o país atravessava, desencadeou descontentamentos e greves da parte dos trabalhadores, e os empresários do ensino não viam com bons olhos a reforma universitária que se ensaiava na organização; criou-se, portanto, o clima favorável ao golpe, para o qual seus ideólogos desenvolveram uma campanha publicitária favorável, tendo por mote a defesa da pátria, da propriedade e da família brasileira contra o fantasma do comunismo (SAVIANI, 2008).

No período militar (1964 a 1985), como é de conhecimento, a repressão deixou vestígios em todos os âmbitos e não foi diferente para as Instituições de Educação Superior (IES). Leher e Lopes (2008) descrevem bem essa trajetória, apresentando que, no Brasil, tão logo as instituições a partir de 1968 começaram a ser atingidas pela repressão, centenas de docentes foram compulsoriamente afastados de suas instituições em todo o país. O novo regime procurou resolver esse dilema contrarrevolucionário afastando muitas das referências do pensamento crítico.

Em fins de 1967, preocupado com a 'subversão estudantil', o governo criou, por meio do Decreto nº 62.024 (BRASIL, 1967), algumas recomendações a serem absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária, como o fortalecimento da autoridade nas IES. Pretendiam os membros da comissão governamental para tanto designada instaurar no meio universitário o recurso da intimidação. No início de 1968, a mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das universidades e pelas manifestações de rua, exigiu

do governo medidas no sentido de buscar soluções para os problemas educacionais mais agudos (FÁVERO, 2006).

É reconhecida como fato histórico a Reforma Universitária (RU) de 1968 e fica evidenciada a posição dos estudantes de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Segundo Saviani (2004), o projeto da RU referente à Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968) procurou responder às duas demandas contraditórias da época: de um lado, a dos jovens estudantes universitários e professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar, a qual buscava vincular mais fortemente a ES aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capital internacional.

A RU de 1968, dada a sua repercussão para a educação e para a sociedade brasileira até os dias de hoje, é reconhecida como fato histórico da mais alta relevância, sendo sempre um tópico lembrado nos mais diferentes fóruns, menos para ressaltar suas virtudes e muito mais para imputar-lhe as mazelas pelas quais tem passado a universidade e a educação ao longo dos quarenta anos após a sanção da Lei 5.540/1968 durante o regime ditatorial (BARBOSA; LOPES, 2010).

Saviani (2004) ainda expõe o desenrolar do projeto, em que o grupo de trabalho da RU buscou atender à primeira demanda da época, proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e abolindo a cátedra, consagrando assim a autonomia universitária, cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. Procurou por sua vez atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento.

No Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, e apresentou-se o regime de cátedra como núcleo ou *alma mater* das IES, a qual constituiu a unidade operativa de ensino e pesquisa docente entregue a um professor (FÁVERO, 2006).

A RU não foi algo gerado espontaneamente por obra dos militares, porém se deu como o resultado de um acúmulo de forças que foi se somando ao longo do tempo, desde a fundação da União Nacional dos Estudantes - UNE em 1938, avançando pela discussão do projeto Clemente Mariani de 1947 e da LDB 4.204/61 (BRASIL, 1961), passando pelas pressões dos estudantes em favor de reforma nos anos 60, fertilizando-se na campanha de educação popular, despendendo forças e derramando lágrimas contra o golpe civil-militar de 1964, encorpando-se nas ocupações das universidades e na instalação do governo dos estudantes, tendo desfecho na sanção da Lei 5.540 em novembro de 1968, cujo conteúdo encampou a maioria das reivindicações de estudantes e professores pertinentes à melhoria da organização e do funcionamento da

universidade (BARBOSA; LOPES, 2010).

Mesmo com o fim da ditadura empresarial-militar, as lutas pelo caráter unitário e público das Instituições não se deram em um contexto fácil. O silenciamento do debate sobre o público, por meio da oposição entre o estatal-burocrático e a sociedade civil democrática, manteve a agenda universitária prisioneira de projetos que claramente pressupunham a diferenciação das IES, em específico as federais (LEHER; LOPES, 2008).

A educação básica foi regulada no período militar em 1971. Pode-se, pois, dizer, segundo Saviani (1998), que a universidade, tal como a conhecemos atualmente, teve sua configuração institucional definida na primeira metade do século XIX.

Em síntese, no Brasil, desde a criação dos cursos superiores por D. João VI a partir de 1808 e, especialmente, com a instituição do regime universitário por ocasião da reforma Francisco Campos em 1931, prevaleceu o modelo napoleônico, reiterado sucessivamente até a reforma instituída pela Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação e dá outras providências.

Depois de percorrido mais de um século, a Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas à ES, consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e garantiu a gratuidade nas instituições federais (SAVIANI, 2010), características do modelo alemão. Entretanto, a prática circula por contradições na teoria através das quais as discussões dos próximos capítulos percorrerão.

No ano de 1996, a segunda LDB regulou os dois níveis de educação no Brasil (educação básica e superior) e separou o ensino público do privado.

É possível também afirmar, segundo Sguissardi e Silva-Júnior (2009), que os acadêmicos e a instituição universitária passaram a ocupar um lugar privilegiado na construção da racionalidade social do pós-guerra, mantendo-se muito dos traços desse tempo histórico no capitalismo atual, especialmente na universidade, no contexto do movimento educacional dos anos 1980 e 1990.

Refletindo sobre essas questões, pode-se inferir que alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil estão ligados à própria história das instituições na sociedade brasileira. Basta lembrar que essa instituição foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, porém pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, por suas próprias funções, que deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento (FÁVERO, 2006).

Essa trajetória histórica contribuiu na formação da ES dos dias atuais. Portanto houve influências perante o sistema econômico e político vigente. Com essa diretiva, torna-se interessante percorrer os modelos de universidades existentes.

### 2.3 A influência dos modelos de universidades

Desde a criação dos cursos superiores, prevaleceu o modelo napoleônico, com atuação predominante do Estado e para o Estado.

Esse modelo nasceu na França em 1811, com a criação da Universidade Napoleônica, a qual foi concebida fundamentalmente como prestadora de serviços ao Estado para satisfazer a necessidade de formar funcionários públicos e promover o desenvolvimento econômico da sociedade, criando uma elite indispensável ao funcionamento da estrutura estadual. Não há autonomia universitária, já que tanto objetivo da universidade quanto o programa curricular são os mesmos em todo o território nacional. Apesar disso, é grande o poder dos docentes universitários, por suas características de classe social de alto prestígio (HORTALE; MORA, 2004).

No século XIX surgiu a concepção do modelo alemão, em que a universidade desempenha plenamente o seu papel e deve ser autônoma, embora a sua existência dependa economicamente do Estado. As universidades converteram-se em centros de desenvolvimento científico, controladas pelo Estado no seu funcionamento e financiamento. Ainda segundo esse entendimento, existia uma preocupação fundamental com a formação integral e humanista do homem, em vez da formação meramente profissional, voltada para o mercado de trabalho (PAULA, 2009).

Hortale e Mora (2004, p.939) descrevem outro modelo, o anglo-saxão, caso em que prevalece a autonomia da sociedade civil:

A Revolução Industrial demandou a formação de indivíduos mais qualificados, assim a nobreza e as autoridades municipais em diversas cidades criaram as chamadas 'universidades civis', que se expandiram por todo o Reino Unido durante o século XIX. Nesses sistemas, a oligarquia acadêmica (que ocupa o nível mais elevado da pirâmide) detém um grande poder na instituição. É também alto seu poder de influência nos círculos governamentais, pois foram eles que de algum modo conceberam a maior parte das políticas universitárias.

A universidade propriamente dita, no Brasil, se formou na primeira metade do século XX, sob a influência dos modelos francês e alemão, como foi o caso da Universidade do Rio de Janeiro - URJ, criada em 1920, e da Universidade de São Paulo - USP, fundada em 1934, embora antes, diferentemente dessas duas, tivessem sido criadas universidades privadas (PAULA, 2009).

A ideia econômica de que o livre comércio é o caminho para a prosperidade e para o progresso das sociedades tem origem em textos do século XVIII e início do XIX. No final do século XIX e início do XX, surgiu a escola neoclássica, que, apesar de criticar os conceitos e métodos da economia clássica, também influenciou o chamado neoliberalismo', o qual, nas últimas décadas do século XX, passou a significar a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado. A competição entre instituições para prover ensino em cursos de graduação é apenas um entre diversos possíveis

mercados na ES (BERTOLIN, 2011).

As organizações das universidades vêm sendo reajustadas pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. Nesse modelo, a prevalência da sociedade civil enseja um estreitamento com as demandas de mercado. Saviani (2010) revela o aprofundamento da tendência a tratar a ES como mercadoria, entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na bolsa de valores.

Em análise, existem contradições entre a teoria da Constituição de 1988, que traz um discurso inspirado no modelo alemão, e a realidade prática, que se expressa com a mescla dos modelos napoleônico e anglo-saxônico. O napoleônico predomina até os dias atuais, compondo-se da graduação para a formação voltada ao mercado de trabalho, ao modelo de interesse do Estado, do qual faz parte a intensa força norte-americana.

Nesse contexto é enfatizada por Leher e Lopes (2008) a grande distância entre o conceito de universidade consignado na Constituição Federal, assim como toda a legislação subsequente, e a IES real. O campo universitário vem sendo convertido 'naturalmente' em um espaço de intervenção heteronômica do Estado e, por meio deste, do mercado. São instrumentos para tal a LDB 9.394/96, o Plano Nacional de Educação de 2011<sup>1</sup>, os Decretos que regulamentam a ES, o estrangulamento dos recursos públicos e a hipertrofia do aparato para a Ciência e a Tecnologia. Essa dimensão é acompanhada de desregulações que fortalecem o mercado educacional e transformam profundamente as IES do país. Perante as citadas influências, o mercado da educação privada se amplia de forma acentuada.

No Brasil, as informações disponíveis dão conta de que essa modalidade de educação universitária chegou ao final da década de noventa. Considera Saviani (2010) que as universidades privadas se concretizam com o surgimento de um conjunto cada vez mais amplo e diversificado, entre as quais se incluem as chamadas 'universidades corporativas'.

Essa política escolhida influencia diretamente o trabalho docente na ES, fazendo com que as instituições públicas fiquem ainda mais debilitadas, assunto em pauta na sessão seguinte.

#### 2.4 O trabalho docente na Educação Superior

Nos anos de 1990 ocorreu a grande expansão da ES pela iniciativa privada, com fortes estímulos de recursos públicos.

Em consequência dessa mudança, freou-se o processo de expansão das universidades públicas, estimulando a expansão das privadas. Essa foi a política adotada nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso (gestão de 1995 a 2003), o que se evidenciou na proposta formulada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o Plano Nacional de

Educação, a qual foi apresentada em 1997.

Em 1999 as universidades corporativas não chegavam a dez, no entanto em 2004 o número já se aproxima de quinhentas, evolução que se deu conforme os ideais do modelo anglo-saxônico (SAVIANI, 2010).

Saviani (2010) ainda escreve sobre o governo do presidente Luís Inácio da Silva (gestão de 2003 a 2010), em que houve: por um lado, a retomada de certo nível de investimento nas universidades federais, promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos *campi* no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; por outro lado, deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada, recebendo este setor alento adicional com o programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado a reserva de vagas em instituições superiores privadas mediante recursos públicos.

Sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES e o PROUNI, pode-se considerá-los financiamentos para a iniciativa privada, chamado de Parceria Público Privada - PPP.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2014) declara o FIES como um de seus programas destinados a financiar a ES de estudantes matriculados em instituições particulares.

Essa expansão, marcada pela vertente privatista, é reconhecida mediante dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, sendo a ES do Brasil pertencente ao maior perfil privatista do mundo (BRASIL, 2013). Aproximadamente 84% das matrículas no ensino superior são realizados por instituições privadas; em contrapartida, 16% somente das matrículas são das instituições públicas.

Reverter essa tendência é necessário, descreve Saviani (2010), fazendo com que a primazia passe das instituições privadas para as públicas. Destaca-se a relevância dessa mudança devido ao fato de que as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil. Os cursos dessas instituições possuem qualidade nitidamente superior ao das instituições particulares, conforme demonstrado por Saviani (2010); assim, ao expandir vagas e ao ampliar as instalações nas instituições públicas, proporcionando melhores condições de trabalho e aumentando os números de docentes das universidades públicas, além da formação de um maior número de profissionais, e atendidos esses requisitos, haverá uma expansão da produção científica e de profissionais bem qualificados, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento do país.

Um aspecto importante a ser considerado sobre o mercado econômico orientado pela procura que gera lucro, principalmente em curto prazo, é que um sistema de ES regulado exclusivamente pelo mercado não cumpriria alguns serviços educacionais fundamentais, tal como a produção

<sup>1</sup> Plano Nacional de Educação 2011-2020 - metas e estratégias.

do conhecimento no campo das ciências humanas e sociais, visto que esta área não proporciona apelo comercial. Além disso, valores éticos e de cidadania, alicerces indispensáveis para construir sociedades civis sólidas e democráticas, provavelmente seriam negligenciados por um sistema de educação com foco apenas na formação técnico-profissional com demanda de capital humano para o mercado de trabalho (BERTOLIN, 2011).

Além do mais, parte substantiva da infraestrutura das universidades está terceirizada, como o serviço de limpeza, segurança, alimentação e até mesmo de enfermagem nos hospitais universitários. De modo relativamente sutil, até mesmo parte da graduação é feita com serviços terceirizados, por professores sem vínculo e sem direitos (professores-substitutos), que chegam a alcançar mais de um quarto dos docentes das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) na graduação, totalizando, em 2005, cerca de nove mil professores (LEHER; LOPES, 2008).

Os autores supracitados trazem informações indicativas de que, para atingir tais metas, o governo criou a figura do professor equivalente: em vez de contratar um docente em regime de dedicação exclusiva, a universidade terá autonomia de contratar três docentes em regime de 20h, institucionalizando o conceito de que a universidade tem dois grupos de professores: um que pode possuir remuneração mais digna e desenvolver pesquisa (operacional, nos termos da Inovação Tecnológica) e outro especializado em aulas massificadas, a exemplo do que já ocorre com os docentes proletarizados nas instituições privadas mercantis.

A relação do histórico e do modelo educacional vigente atua intrinsecamente com o trabalho do professor como pesquisador.

Diante do contexto histórico e econômico do país já exposto, as IES públicas brasileiras se moldam na lógica da mercantilização, pois a identidade institucional da universidade estatal pública brasileira é modificada em função da naturalização do sequestro do fundo público (arrecadação de recursos públicos) pelo capital e sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta autonomia ou na real heteronomia de mercado, fenômeno que leva à intensificação e à precarização do trabalho do professor-pesquisador, além de provocar sua alienação, assim como nas relações de trabalho competitivas e estressantes (SGUISSARDI; SILVA-JUNIOR, 2009).

Os procedimentos do campo empresarial estão sendo inseridos nas IES, criando o 'ranqueamento' das universidades. A lógica de mercado economicista é predominante, porém é questionável se ela é apropriada para as instituições públicas de educação.

Nesse âmbito, as IES se envolvem com a avaliação da educação que expressa a conjuntura do citado modelo, refletindo na prática as disputas de micropoderes entre os docentes e a fragmentação da tríade ensino-pesquisa-extensão,

realidade presente no cotidiano dos trabalhadores da área.

A avaliação da ES atualmente é realizada pelo modelo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, agência estatal que avalia criando um sistema de controle e regulação de cada um dos profissionais mencionados e do espaço social que eles compõem, induzindo uma suposta elite de intelectuais relacionados à pesquisa e pós-graduação (SILVA; SGUISSARDI; SILVA-JÚNIOR, 2010).

Os autores continuam a descrição sobre a Capes, que compõe o processo de avaliação e assim modifica qualitativamente o trabalho do docente, o qual se mostra subordinado aos seus meios e controles, além do que as notas atribuídas aos programas instituem uma concorrência pelos recursos financeiros, instaurando verdadeira competição entre os pesquisadores de uma mesma área e até com outras universidades, acirrando a pressão sobre esses profissionais, seus orientandos no doutorado, no mestrado e na iniciação científica, envoltos no artilho que se tornou o produtivismo acadêmico.

Diante desse assunto, ocorre a luta dentro da esfera da micropolítica do poder articulada como uma espécie de síndrome do poder pequeno, gerando conflitos interpessoais, levando os indivíduos ao divã do psicanalista ou às drogas lícitas e ilícitas, consequências explicitadas desse processo ainda segundo Silva, Sguissardi e Silva-Júnior (2010), que ressaltam outra circunstância desfavorável para o docente: enquanto na ES privada, o crescimento total de matrículas correspondeu a um aumento próximo do total de funções docentes, chegando a 78%, na pública a evolução do total das funções docentes foi inexpressiva, com meros 6%.

Esses dados significativos desfavorecem o trabalho dos docentes e a qualidade da educação dos discentes, futuros profissionais ou até mesmo futuros professores e pesquisadores das IES.

Para Wolff (2005), o trabalho é uma condição inerente à sociedade, já que só por seu intermédio os homens que a constituem podem conseguir os meios para produzir e se reproduzir. O trabalho humano é sempre combinação do esforço dos órgãos que trabalham somados a uma idealização, isto é, ele é previamente imaginado para só depois ser colocado em prática.

O trabalho do professor da ES tem sentido influências das mudanças tecnológicas e dos modos de organização dos processos de trabalho da atualidade. Ele não tem característica típica do industrial, pois está no terreno do setor de serviços, porém sempre sofreu influências das organizações produtivas hegemônicas.

O docente tem papel imprescindível para a formação do acadêmico, futuro profissional e cidadão, assim contribui para a construção da sociedade, que é parte do setor de serviços, da esfera de produção não material, que se completa no ato da sua realização.

A precarização do trabalho docente, especialmente nas

instituições públicas da ES, tem consequências avassaladoras não só para o professor, mas também para o próprio desenvolvimento científico brasileiro (BARSOTTI, 2011) – lembrando que as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil.

Essa produção deveria, portanto, procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas (FÁVERO, 2006).

A pesquisa de Silva *et al.* (2006) mostra que o contexto político neoliberal produz efeitos prejudiciais à saúde e ao ambiente de trabalho do professor. As condições materiais de labor são inadequadas; a influência das mudanças sociais e a falta de resultados do trabalho produzido pelo docente têm causado um estranhamento no mesmo.

Permanece também a dificuldade do docente em conciliar o processo do ensino, da pesquisa e da extensão, por ser explícita a busca diretiva à pesquisa devido aos requisitos impostos pelo modelo Capes.

A supervalorização da pós-graduação e a desvalorização da graduação se dão orientadas pela pesquisa que se efetiva em grande parte na pós-graduação, mostrando que o ‘carro-chefe’ da instituição é a pesquisa (SGUISSARDI; SILVA-JÚNIOR, 2009).

A avaliação da Capes relatada por Leher e Lopes (2008) desempenha um papel relevante na organização do sistema de pós-graduação brasileiro e incorporou a lógica produtivista, pragmática e utilitarista, com mecanismos de financiamento do Ministério de Ciência e Tecnologia - MCT, situação que alcança o paroxismo no Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. Em lugar de avaliar o programa, suas dificuldades, potencialidades e relevância para a instituição e para a região, o resultado da avaliação depende de uma planilha de indicadores cujo foco incide diretamente sobre cada professor credenciado na pós-graduação inicialmente, exigindo um padrão produtivista, em seguida restringindo o campo possível desse produtivismo, impondo que as publicações sejam limitadas a um conjunto de periódicos qualificados e que a produção do conhecimento gere produtos úteis, utilidade essa que os Conselhos do MCT, também formados por representantes das empresas, aferirão conforme a eficácia da pesquisa para o mercado.

Se de um lado o período de surgimento da pós-graduação é recente e esta é submetida a transformações que colocam todos os envolvidos sob pressão, de outro o sistema é considerado um sucesso do ponto de vista dos gestores governamentais, que atribuem à pesquisa gerada nos programas de pós-graduação a condição do Brasil produzir 2% da ciência mundial e o país ter alcançado a 13ª posição no *ranking* dos países produtores de ciência. Citam os números que reforçam essa tese: 40 mil mestres e 10 mil doutores formados ao ano (BIANCHETTI, VALLE, 2014).

Em seus estudos, Bianchetti e Valle (2014) ainda defendem que os docentes criam resistências, que podem ser caracterizadas como saídas predominantemente individuais, uma vez que a vinculação da avaliação ao financiamento trouxe como decorrência dificuldades ou até impedimentos de alternativas coletivas e institucionais. Ressaltam, além de tudo, que predomina efetivamente o aspecto financeiro que se sobrepõe à pesquisa.

Questiona-se ainda a causa da citada ‘resistência’ e qual o motivo da suposta ideia do financiamento ser prioridade. Além do mais, é sugestivo levar em consideração questões sobre as condições de vida e trabalho dos professores e pesquisadores brasileiros.

Sguissardi e Silva-Júnior (2009) tratam a respeito da resistência, que pode dar-se de múltiplas formas, entre elas a de aposentadoria, quando isso é viável, e a de alguns tipos de doença. Nisso pode-se enquadrar o comportamento de quem em algum momento se culpabiliza, mas apenas como um instante que lhe faz ter consciência de que há algo de errado em suas condições de trabalho, nas excessivas exigências de produção, que ultrapassam o tolerável.

Para que se obtenha o valor prevalente na qualidade das pesquisas, o profissional docente necessita de tempo para executar a produção de projetos e estudos, em vez de em prazos restritos de tempo, em muitos casos, envolver-se com as necessidades meramente numéricas, apontando somente a quantidade e ‘escorregando’ no produtivismo acadêmico. Espera-se que seus resultados tragam benefícios para a população, porém observa-se em destaque que os interesses empresariais do capital com fim específico para a produção ganham notoriedade em pouco tempo, definidos assim por avaliações instituídas.

É plausível argumentar sobre o aumento gradativo da relação do número de orientações de aluno por professor na graduação, que em 1988 era de 7,1, em 1998 de 9, e em 2006 chegou a 10,8. Essa condição reflete a intensificação do trabalho docente e indica uma redefinição da relação entre docentes e discentes no cotidiano das universidades. O que se observa são turmas que crescem a cada ano, sobrecarregando os professores no atendimento e na orientação de estudantes, inclusive no intuito de promover sua inserção em pesquisas (LEHER; LOPES, 2008).

A característica do professor ‘tarefeiro’ na linha de produção intensa é resultado de critérios da Capes que se generalizam em torno da ação docente e resultam de um modelo predominante na história, o napoleônico (intervenção do Estado) mesclado com o anglo-saxônico/norte-americano de caráter mercantil, contexto esse envolvido em exigências de produção mescladas com o discurso do modelo alemão (autonomia e estímulo à pesquisa). No entanto, a realidade se molda no mercado mediante políticas de cunho neoliberal, as quais instigam disputas de uma universidade moldada em linhas de produção.

Segundo Bertolin (2011), a citada relação é um tipo de disputa que emerge no contexto da ES: a competição de mercado por serviços educacionais. A gênese dessa competição está ligada à justificativa de maximizar os benefícios sociais dos sistemas educacionais e tem implantado reformas educacionais baseadas em lógicas de mercado e serviço comercial, colocando em questão o próprio conceito de ES como bem público.

Outro quesito levantado por Bertolin (2011) reforça que, de fato, diversos outros autores têm destacado o surgimento recente de contextos nacionais em que, apesar de ainda existir supervisão do Estado, estão presentes mecanismos e aspectos de regulação e competição de mercado na ES.

A regulação dos Estados nacionais é imprescindível e, por conseguinte, o estabelecimento de mercados perfeitamente competitivos no âmbito da ES é altamente prejudicial, determinante que contribui para a precarização do trabalho docente (BERTOLIN, 2011).

Barsotti (2011) traz à tona a perversidade desse mecanismo e, a ‘grosso modo’, o professor-pesquisador, por sua ‘própria vontade’, a fim de atingir as metas estabelecidas, aumenta em muitas horas seu trabalho semanal. A universidade, que deveria ser o lugar privilegiado da desalienação, promove justamente o oposto: por indução das políticas governamentais predomina o pragmatismo e, com ele, a utilidade alienante a que se submete grande parte dos professores.

A ideologia do produtivismo acadêmico produz consequências prejudiciais à vida sócio-familiar e à saúde, assim como implica em um processo de desumanização (SGUISSARDI; SILVA-JÚNIOR, 2009).

A análise das características do trabalho docente segundo Araújo (2010) revela tratar-se de uma atividade marcada por extensa jornada de trabalho e exigências de diferentes dimensões. Chama a atenção a elevada prevalência de transtornos mentais, comuns na situação desse trabalho, comprovados por estudos realizados no contexto brasileiro de trabalho ativo do docente.

O mal instalado na saúde do professor é a contraface do mal instalado na universidade, nas suas potencialidades críticas e transformadoras que tendem a ser arrefecidas, senão sufocadas, pelas políticas de produção acadêmico-científicas e de avaliação, principal instrumento para a consolidação no cotidiano docente da ideologia do produtivismo acadêmico, com graves consequências para professores, alunos, gestores e funcionários (SILVA; SILVA-JÚNIOR, 2010).

A vida pessoal e familiar é refém da prática universitária, acadêmica e científica desse profissional, assim consolidam também esta ideia as afirmações de Sguissardi e Silva-Júnior (2009). Os dados examinados nos estudos de campo do pesquisador são relacionados à representação que os entrevistados fazem da sua prática universitária, cada vez menos autônoma, dada a definição e quase imposição exterior e uniforme da agenda e parâmetros quantitativos da produção

acadêmica. Põe-se, como pano de fundo desta, a crescente dissociação de tempo e espaço pessoais e de trabalho dos professores pesquisadores, neste caso das IFES.

Um dos aspectos mais presentes na fala dos professores sobre a intensificação e a precarização do trabalho é o que diz respeito à crescente incidência de doenças, em especial de cunho depressivo, e o consumo bastante frequente de medicamentos ansiolíticos. Embora os professores da ES não busquem os serviços médicos na instituição onde trabalham, fazendo-o da forma mais privada possível, procuram justificar suas faltas ao trabalho com razões distintas das que de fato motivaram sua ausência, o que provavelmente se dá pelo estigma das doenças mentais (SGUISSARDI; SILVA-JÚNIOR, 2009).

Conforme o estudo de Silva *et al.* (2006), pesquisas revelaram que as condições precárias de trabalho têm gerado um processo de desgaste físico, mental e até mesmo jurídico à categoria dos docentes. Os autores complementam que o predomínio da política da educação pública atual está circundada por aspectos negativos, dentre os quais estão a falta de recursos materiais, a omissão estatal e o desconhecimento por parte dos docentes servidores públicos das suas garantias jurídicas.

Segundo Silva e Silva Júnior (2010), há crescente indissociação entre tempos e espaços da vida profissional e os tempos e espaços da vida pessoal e familiar. A grande porção dos entrevistados de sua pesquisa afirma continuar as tarefas universitárias em casa, com regularidade ocupando muitas horas noturnas e finais de semana.

As consequências da precarização do trabalho do professor-pesquisador relacionam-se com o processo saúde-doença e estenderam-se para outros tempos de sua vida, invadindo a esfera pessoal e familiar, sendo esse um de seus principais prejuízos.

### 3 Conclusão

A universidade brasileira tem como responsabilidade, desde o início do seu histórico, contribuir para produzir conhecimentos, enriquecendo, assim, a formação profissional por ela desempenhada na promoção do trabalhador crítico e reflexivo, participe de seu campo de atuação e do espaço público.

Conclui-se que são consenso entre os pesquisadores as evidências da precarização do trabalho docente no contexto político e econômico diante do atual modelo de universidade pública.

O modelo presente segue a vertente napoleônica mesclada ao modelo anglo-saxônico, de vertente norte-americana, o qual incorpora o processo de mercantilização, tendo como norte o modelo Capes. Tem-se então o princípio constitucional, como ideal desejado de autonomia, no entanto as políticas governamentais restringem a materialidade desse princípio, acarretando em um centralismo governamental com fortes determinações, resultado da tradição do modelo napoleônico,

que se utiliza das leis de mercado para regular o contexto acadêmico.

Além do mais, esse re-centralismo regulado pelas leis de mercado acarreta uma prática docente vivenciada com precárias condições de trabalho, inserida em um sistema competitivo e mercantilista, tendo como implicação a sobrecarga de trabalho para muito além das salas de aulas, sujeitando-se à alta produtividade exigida pelas avaliações impostas, surgindo então as disputas pelo micropoder nas instituições, resultando na precariedade referida na instituição em todos os níveis e dessa forma criando consequências que desfavorecem a saúde e a vida do profissional docente.

Atualmente é vigente um sistema de ES frágil e vulnerável, com severos cortes orçamentários e, conseqüentemente, a diminuição do padrão de qualidade, circunstâncias que se acentuam a cada dia.

Constata-se que o trabalho docente é relevante para o desenvolvimento da ES, bem como para desenvolver e articular melhores resultados na qualidade da formação de profissionais e pesquisadores na ES. Assim, investir no desenvolvimento e na qualidade desse trabalho favorece o desenvolvimento científico e a construção identitária social.

## Referências

ALVES, A.J. A revisão bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cad. Pesq.*, n.81, p.53-60, 1992.

ARAÚJO, T.M. Questionário na avaliação de aspectos psicossociais do trabalho e saúde mental: resultados de um estudo com professores. In: GLINA, D.M.R.; ROCHA, I.E. (Org.). *Saúde mental no trabalho: da teoria à prática*. São Paulo: Roca, 2010, p.139-160.

BARBOSA, R.R.; LOPES, A.P.C. Uma historiografia da Reforma Universitária de 1968. In: JORNADAS DO HISTEDBR, 9, 2010, Belém, PA. *Anais...* Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada9/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/trabalhos.html)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BARSOTTI, P.D. Produtivismo acadêmico: essa cegueira terá fim? *Educ. Soc.*, v.32, n.115, p.587-590, 2011.

BERTOLIN, J.C. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. *Educ. Pesquisa*, v.37, n.2, p.237-248, 2011.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I.R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio Aval. Pol. Públ. Educ.* v. 22, n.82, p.89-110, 2014.

BOTO, C. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. *Rev. Bras. Educ.*, v.15, n.44, p.282-299, 2010.

BRASIL. *Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931*. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1931-04-11;19851>>. Acesso em: 15 set. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 62.024 de 29 de dezembro de 1967*. Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967-403237-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 15 set. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*. 2013. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior.sinopse>>. Acesso em: 2 abr. 2014.

BRASIL. *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2014.

BRASIL. *Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968*. Estabelece normas de organização e funcionamento do ensino superior, sua articulação e dá outras providências. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 15 set. 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *FIES Programa de Financiamento Estudantil*. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

FÁVERO, M.L.A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, n.28, p.17-36, 2006.

HORTALE, V.A.; MORA, J.G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. *Educ. Soc.*, v.25, n.88, p.937-960, 2004.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: SEMINÁRIO REDESTRADO: NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7, Buenos Aires, 2008. *Anais...* Disponível em: <[www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2014.

PAULA, M.F. A Formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Rev. Aval. Educ. Superior*, v.14, n.1, p.71-84, 2009.

SAVIANI, D. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Rev. Poiesis Pedag.*, v.8, n.2, p.4-17, 2010.

SAVIANI, D. A questão da Reforma Universitária. *Educ. Linguagem*, v.7, n.10, p.42-67, 2004.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. *CEDES*, v.28, n.76, p.291-312, 2008.

SGUISSARDI, V.; SILVA-JÚNIOR, J.R. *O trabalho intensificado na federal: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA-JUNIOR, J.R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E.P. Trabalho intensificado na Universidade Pública Brasileira. In: OLIVEIRA, J.F.; CATANI, A.M.; SILVA-JÚNIOR, J.R. (Org.). *Educação Superior no Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010, p.105-131.

SILVA, E.P.; SILVA-JÚNIOR, J.R. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. *Revista HISTEDBR Online*, p.223-238, 2010.

SILVA, N.E.M. et al. Trabalho docente e saúde em uma Instituição de Ensino Superior da Bahia. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6, Rio de Janeiro, 2006. *Anais...* Disponível em: <[www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_2/trab\\_docente\\_e\\_saude.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/trab_docente_e_saude.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

WOLFF, S. *Informatização do trabalho e reificação: uma análise à luz dos programas de qualidade total*. Londrina: EDUEL, 2005.