



The intensification of teaching work in the context of the commercialization of higher education in Brazil

A intensificação do trabalho docente no contexto da mercantilização da educação superior no Brasil

La intensificación del trabajo docente en el contexto de la comercialización de la educación superior en Brasil

Carla David Alencar de Sena Brito

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3506-8369>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

E-mail: carladavid1603@gmail.com

Claudio Pinto Nunes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1514-6961>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

E-mail: claudionunesba@hotmail.com

ABSTRACT

Cole o resumo em This article aims to present some discussions about the intensification of teaching work in the context of the commercialization of higher education in Brazil, based on the analyzes that we have been able to elaborate up to the moment of its writing. This is a study carried out based on the discussion of data provided by the National Institute for Statistical Research Anísio Teixeira (INEP), with the time frame from 2008 to 2018. The analyzes were based on: a) the number of professors working in Brazil; b) the growth rate; c) the ratio between teacher and enrollment; and d) the type of institutional link. The results show the intensification of work and the progress in relation to the precariousness of the links with higher education institutions.

Keywords: Commercialization of education; Teaching work; University education.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas discussões sobre a intensificação do trabalho docente no contexto da mercantilização da educação superior no Brasil, a partir das análises que tem nos sido possível elaborar até o momento de sua escrita. Trata-se de um estudo realizado a partir da discussão de dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Estatísticas Anísio Teixeira (INEP), tendo como recorte temporal os anos de 2008 a 2018. As análises se pautaram em: a) a quantidade de docentes atuando no Brasil; b) a taxa de crescimento; c) a proporção entre docente e matrículas; e d) o tipo de vínculo institucional. Os

Received: 06 NOV 2020 | **Reviewed:** 18 NOV 2020 | **Accept:** 30 NOV 2020 | **Published:** 03 DEC 2020

How to cite: Brito, C. D. A. S., & Nunes, C. P. (2020). The intensification of teaching work in the context of the commercialization of higher education in Brazil. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11420. <https://doi.org/10.20952/jrks1111420>

***Corresponding author:** Claudio Pinto Nunes. **E-mail:** claudionunesba@hotmail.com

resultados evidenciam a intensificação do trabalho e o avanço em relação à precarização dos vínculos com as instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Educação superior; Mercantilização da educação; Trabalho docente.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar algunas discusiones sobre la intensificación del trabajo docente en el contexto de la comercialización de la educación superior en Brasil, a partir de los análisis que hemos podido elaborar hasta el momento de su redacción. Se trata de un estudio realizado a partir de la discusión de datos proporcionados por el Instituto Nacional de Investigaciones Estadísticas Anísio Teixeira (INEP), con el marco temporal de 2008 a 2018. Los análisis se basaron en: a) el número de profesores que trabajan en Brasil; b) la tasa de crecimiento; c) la relación entre docente y matrícula; y d) el tipo de vínculo institucional. Los resultados muestran la intensificación del trabajo y el avance en relación a la precariedad de los vínculos con las instituciones de educación superior.

Palabras clave: Educación universitaria; Mercantilización de la educación; Trabajo docente.

INTRODUÇÃO

Esse texto tem como objetivo apresentar algumas discussões sobre o trabalho de profissionais docentes da Educação Superior Brasileira. Como base para análise são considerados como referência dados do Instituto Nacional de Pesquisas Estatísticas Anísio Teixeira (INEP) dos anos de 2008 e 2018 quanto à quantidade de docentes atuando no Brasil, taxa de crescimento, proporção entre docente e matrículas e tipo de vínculo institucional.

Para contemplar a análise, o artigo se debruça sobre o contexto histórico marcado pelo modelo neoliberal e consequente derrocada do Estado de Bem-Estar Social, além de trazer as reflexões sobre as intensas transformações sociais e culturais provocadas pelo modelo econômico de acumulação flexível em que tudo se torna mercadoria, inclusive, a educação superior.

Os dados apresentados apontam uma intensificação do trabalho, apesar do aparente avanço em relação à precarização dos vínculos com as instituições de ensino superior (IES), de modo que a luta pela melhoria das condições de trabalho docente não comporta escusas quanto à necessidade de luta permanente e incansável.

Assim, a análise dos dados do INEP, referente aos anos de 2008 e 2018, vai considerar a quantidade de docentes atuando no Brasil, taxa de crescimento, proporção entre docente e matrículas e tipo de vínculo institucional. Para tanto, buscaremos nos voltar para o contexto histórico marcado pelo modelo neoliberal e consequente derrocada do Estado de Bem-Estar Social, além de trazer as reflexões sobre as intensas transformações sociais e culturais provocadas pelo modelo econômico de acumulação flexível em que a educação superior passa por um processo de mercantilização.

Como veremos, a educação superior passa por um processo de expansão muito significativa nos últimos vinte anos no Brasil. Diante disso, provocamos também uma discussão que perpassa pela compreensão do que significa essa aparente evolução do seu acesso, como um direito público fundamental. Afinal, trata-se de verdadeira necessidade de atendimento aos anseios de uma formação humana que contempla suas potencialidades como ser em desenvolvimento, ou, é mais uma artimanha do modelo capitalista avançado que transforma tudo em mercadoria?

Desse modo, estamos diante da expansão democrática da educação superior ou da massificação do ensino? Como esta questão se desdobra diante das novas necessidades do mercado em plena expansão da tecnologia, da era da informação? Como transformar pessoas em consumidores em potencial sem oferecer a possibilidade de manipulação dos recursos do

mundo digital? Para as instituições financeiras, à frente desse processo, é preciso incluir, por meio da (in) formação, o máximo de pessoas possível na era do conhecimento, mas de maneira que não atrapalhe a hegemonia do capital mundial. Como informar sem ameaçar as estruturas que edificam o sistema capitalista neoliberal?

Ora, o filósofo Sócrates ficou conhecido pela exortação “conhece-te a ti mesmo”, este como sendo o conhecimento que liberta. À medida em que temos possibilidades de conhecer as engrenagens sobre as quais se assentam a sociedade, vamos nos conhecendo e facilitando transformações íntimas e ao longo do tempo, elas alcançam o mundo. O conhecimento que apenas “capacita”, “forma” ou “gradua” pessoas, possui um poder transformador muito limitado, ou na melhor das hipóteses, reproduz de uma lógica padronizada e subserviente. Ele apenas permite que um novo cidadão se transforme em trabalhador e assuma as máquinas de produção, gere lucro, e impulsione a roda para continuar a girar esse ciclo vicioso e vertiginoso do capitalismo contemporâneo.

É assim que as novas perspectivas que se avizinham da educação superior, tanto pública quanto privada, configuram-se. É nessa lógica de mercado que a expansão educacional aconteceu e vem se consolidando ao converter alunos em clientes e professores em vendedores de informações, perdendo de vista a dimensão da potência transformadora da educação e submetendo os docentes a um cenário de precarização dos vínculos e intensificação do trabalho. Senão, vejamos.

O SISTEMA DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL CHEGA AO SISTEMA EDUCACIONAL

Meados dos anos 80 o mundo passava por um processo de soerguimento da economia mundial que havia sido abalada pela crise fiscal do Welfare State. O modelo econômico fordista, associado aos programas de assistência oferecidos pelo Estado desde o período pós-segunda guerra, gerava nos Estados Unidos e Europa uma estagnação da produção de bens e serviços e alta inflação nos preços causando uma séria crise econômica a partir de 1973. Essa conjuntura de âmbito global culminou em uma série de ações por parte do mercado e do Estado que modificou os rumos da organização social, política e econômica, que protagonizou o surgimento de uma nova forma de acumulação de capital baseada na otimização de recursos entre outras características.

A acumulação flexível como vou chama-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, nos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (Harvey, 2008, p. 140).

Podemos verificar profundas transformações no mundo do trabalho nos anos 1980, nos países de capitalismo avançado como Estados Unidos, na Europa e Japão também. São mudanças marcadas por um grande salto tecnológico, a robótica e a microeletrônica invadindo o universo fabril e outros sistemas produtivos se misturam aos tradicionais fordismo e taylorismo. A flexibilização da produção e novos modos de gerir as relações de trabalho é apresentada ao mundo como um novo padrão de produção e mostra-se como remédio para a devastação causada pela crise.

A acumulação flexível surge no Japão e rapidamente invade a Europa e América e tem como atributos principais a desregulamentação das relações de trabalho, a flexibilização das funções do trabalhador e das formas de contratação, bem como o trabalho em equipe, gerando um aparente clima de cooperação que esconde uma maior relação de exploração do trabalhador. Outras características diretas são; o produto ou serviço feito por demanda,

estoque mínimo, trabalhador como funcionário independente e polivalente, a terceirização de serviços não essenciais, subcontratação, implantação de um sistema de controle de qualidade, gerência participativa, eliminação do desperdício (Harvey, 2008).

A chegada desse novo modo de produção aos Estados Unidos da América (EUA) e Europa, combinada às forças políticas neoliberais provocam a desconstrução do Estado de Bem-Estar Social e implantação do que conheceremos posteriormente como um gerencialismo estatal, que se configura como um deslocamento dos princípios mercadológicos para a administração política do Estado.

Esse novo modelo de relação entre economia e Estado chega de modo contundente ao mundo ocidental, os governos do presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan e da Primeira Ministra da Inglaterra Margaret Thatcher se tornam ícones dessa época. É a retomada do liberalismo econômico agora imbuído de uma feroz oposição às investidas comunistas do leste europeu, e rebatizado de neoliberalismo. O momento era de investir na defesa contra a União Soviética que representava a ameaça comunista, bem como, cortar gastos públicos, como dissera Reagan à época da sua posse em 1981: “O Estado não é a solução, é o problema”. Perry Anderson (1995) resume a política econômica destes governos da seguinte maneira:

O que fizeram, na prática, os governos neoliberais deste período? O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente, — esta foi uma medida surpreendentemente tardia — se lançaram num amplo programa de privatização (Anderson, 1995, p. 11).

No Brasil a primeira tentativa de implantação do modelo neoliberal aconteceu por intermédio do governo de Collor de Mello, porém, com o seu impeachment, somente com os governos Fernando Henrique Cardoso é que houve uma iniciativa real de reforma da gestão pública. Sob o comando do Ministro Bresser-Pereira, então à frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), a tendência era de reproduzir a experiência internacional recente e incorporar os princípios mercadológicos à administração do Estado, também conhecida como Nova Gestão Pública — NGP (Cabral Neto, 2009).

Dentre as principais tendências da NGP a podemos identificar a descentralização, incentivo às parcerias público-privadas, adoção de mecanismos de avaliação de desempenho (visando qualidade e produtividade), implantação de planejamento estratégico, flexibilização das regras burocráticas, inclusive de forma de contratação de funcionários públicos e serviços, além da profissionalização dos servidores, entre outras. Ao observar essa sequência de aspectos podemos perceber que o modelo gerencialista, de cunho mercadológico invade o setor estatal e passa a ser o *modus operandi* em voga desde então, que conduz a administração de recursos, bens e serviços de interesse público.

Em relação à política educacional Peroni (2003) afirma que nos anos 1980, as políticas públicas educacionais foram marcadas pela democratização do ensino, universalização do acesso e uma gestão democrática, focada na formação do cidadão. Já nos anos 1990, por influência da NGP de cunho gerencialista, as políticas no setor da educação passaram para uma lógica de descentralização, terceirização dos serviços, baseadas no controle de qualidade e nos princípios da eficiência e da eficácia, além de mais autonomia, inclusive financeira, das instituições educacionais. Ou seja, são facilmente identificáveis os mesmos princípios neoliberais permeando a gestão da educação brasileira a partir da década de 1990 (Peroni, 2003).

Nesse sentido, a autora aponta que a proposta intentada pelo MARE de reforma do Estado brasileiro pautava-se, sobretudo, na descentralização do aparelho estatal, estabelecendo como

medidas possíveis para domar a crise causada pela divina externa que assolava o Brasil que chegou à América Latina nos anos 80, a privatização, terceirização dos serviços para a iniciativa privada, participação da população na gestão pública e o controle social exercido pelo cidadão. Essas medidas transferem, assim, responsabilidades que antes eram do Estado, para a sociedade, especialmente as políticas sociais. Conforme afirma Peroni (2003), essas medidas também estavam de acordo com os com as orientações dos organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional — FMI, de diminuir os gastos públicos, e devido à dívida pública gigantesca à época, esses países ocupavam uma posição vulnerável diante das suas determinações (Peroni, 2003).

Sobre a relação entre Brasil, políticas públicas educacionais e organismos internacionais vale destacar alguns pontos importantes que permitem descortinar realidades, particularmente em relação à educação superior, objeto de discussão desse estudo. O conjunto das reformas neoliberais, a abertura de mercado à globalização e o sistema de acumulação flexível passaram a significar uma espécie de ideologia hegemônica que se apresenta como solução para as mazelas sociais, bem como, estabelece um modo de vida. Nessa perspectiva, o trabalhador precisa estar mais bem qualificado para acessar as novas tecnologias e a educação passa a ter uma importância central e estratégica nessa realidade.

A sociedade do conhecimento e disseminação da informação não pode funcionar sem a manipulação da informática e do acesso ao saber. Assim, a educação passou a ser controlada, estimulada, financiada e alavancada por Organismos Internacionais ou OI, como ensina Maués (2003). Entre estes OI, encontramos a Organização dos Estados Americanos (OEA); o Banco Mundial (BM); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); a Comunidade Europeia (CE) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O objetivo primordial desses organismos ao estabelecer as metas e reformas é apenas o de tornar os mercados mais competitivos ao capacitar mais pessoas para participarem ativamente do processo de globalização. Considerando que o fundamento desse movimento internacional pela educação consiste em garantir o crescimento econômico, suas orientações “procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado” (Maués, 2003, p. 94).

E ASSIM ASSISTIMOS À EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Com base no sistema de acumulação flexível um tipo de capitalismo financeiro e rentista sem compromisso com a produção industrial, mas com foco no que Chesnais (2013) chama de “riqueza abstrata”, além do aumento de investimentos no setor de serviços, tomou corpo. A busca da valorização mediante o aumento de lucros, e se for preciso, de juros, para obter mais dinheiro de modo indiscriminado, caracteriza o modo de fazer a economia mundial e, globalmente conectada, girar.

Depois de trinta anos, a “riqueza abstrata”, tomou cada vez mais a forma de massas de capital dinheiro à busca de valorização, colocadas nas mãos de instituições (grandes bancos, sociedade de seguros, fundos de pensão, Hedge Funds), cuja “profissão” é valorizar seus haveres de maneira puramente financeira sem sair da esfera do mercado de títulos e de ativos “fictícios” derivados de títulos, sem passar pela produção (Chesnais, 2013, p. 26-27).

Sinteticamente podemos apontar uma sequência de situações que vão resultar na íntima relação entre financeirização e educação superior: 1. Crise do fordismo e do Estado Keynesiano, 2. Desenvolvimento do modelo de acumulação flexível com a livre circulação de capitais pelo planeta, 3. Reformas estatais neoliberais e importação do gerencialismo para as instituições públicas e educacionais, 4. Organismos Internacionais determinando as metas para alavancar o crescimento econômico, inclusive as metas para a educação. 5. Processo de mundialização do

capital com as instituições financeiras de capital especulativo ou capitalismo rentista se torna a forma principal de acumulação e circulação de dinheiro.

Essa série de fatores obviamente causou impactos no Brasil e a partir das reformas (ou contrarreformas prestando desserviço aos cidadãos e solapamento dos direitos e serviços sociais), uma das formas de atender às determinações de melhores desempenhos dos níveis educacionais, em todos os níveis, foi por meio das parcerias público-privadas. Especialmente no ensino superior, programas de governos desde os de Fernando Henrique Cardoso, passando pelos petistas, Lula da Silva e Dilma Rousseff. Sistemas de financiamento como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), implantado pelo MEC em 1999, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído em 2005, com o objetivo de garantir o acesso de pessoas que não poderiam arcar com as despesas de educação superior sem os subsídios do governo.

Chaves (2016) ao desenvolver um trabalho que analisa a expansão e financeirização da educação superior brasileira, traz informações do Ministério da Educação informando que no período do governo petista houve uma ampliação considerável da expansão das universidades públicas, foram criadas 97 entre os anos de 2003 e 2012, gerando um aumento de 46,9% dessas instituições. Neste mesmo período, a quantidade de instituições privadas cresceu 27,8%, saltando de 1.652 para 2.112 instituições. Vejamos a tabela a seguir com os dados referenciados pela autora.

Tabela 1. Evolução do número de Instituições de Educação Superior e matrículas por categoria administrativa (público e privada), Brasil: 1994, 2002, 2003, 2010 e 2012.

Ano	Total	Instituições			Matrículas	
		Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas
1995	894	210	684	1.759.703	700.540	1.059.163
2002	1.637	195	1.442	3.520.627	1.085.977	2.434.650
2003	1.859	207	1.652	3.936.933	1.176.174	2.760.759
2010	2.378	278	2.100	6.379.299	1.643.298	4.736.001
2012	2.416	304	2.112	7.037.688	1.897.376	5.140.312
▲ % 1995-2002	83,1	-7,1	110,8	100,0	55,0	129,8
▲ % 2003-2010	27,9	34,3	27,1	62,0	39,7	71,5
▲ % 2003-2012	30,0	46,9	27,8	78,8	61,3	86,2

Fonte: MEC/INEP/DEAES, 1995, 2002, 2003, 2010, 2012.

Este panorama permitiu que grandes blocos de instituições educacionais, financiadas em grande parte pelos referidos programas de governos, tornassem-se grandes potências mercantis no Brasil, e hoje encontramos blocos superpoderosos de grupos rentistas da Educação mundial com inserção no mercado de ações no Brasil desde 2007 na Bovespa (Chaves, 2016) e com poder para designar os rumos da educação superior no Brasil e no mundo.

É importante destacar que, a partir do ano de 2007, “o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos”, com a criação de redes de empresas por meio da compra e/ ou fusão de IES privadas do país. Esse processo se deu pela abertura de capitais dessas empresas ao mercado de ações e a valorização destas últimas possibilitam o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores, espalhadas no país, e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais, também denominados “redes (Chaves, 2016, p. 5).

Um estudo diagnóstico realizado por Sguissardi (2015), em que o autor analisa a política de expansão da educação superior no Brasil, entre várias constatações, também conclui que por trás da sua expansão o que fica evidente são os interesses mercantis e o crescimento de uma educação massificadora, e que mantém uma educação de qualidade para uma pequena elite e

formações aligeiradas para a grande maioria, sem qualquer garantia de uma formação profissional adequada e nem mesmo de inserção no mercado. Entre suas conclusões ainda, situa-se a verificação do que a Constituição Federal prevê enquanto direito fundamental, tem se apresentado como mercadoria facilmente adquirida e gerado grandes lucros para as grandes empresas do ramo (Sguissardi, 2015).

Até aqui foi possível contextualizar a evolução das políticas econômicas e suas consequências para a Educação brasileira, bem como a expansão da educação superior. Vale destacar que este panorama também produz consequências para a função docente tanto nas Instituições de Educação Superior públicas quanto privadas. Viana & Machado (2016) apresentam resultados de pesquisa nos quais afirmam que, exigências impostas pela agenda neoliberal dos organismos financeiros internacionais têm resultado na intensificação do trabalho dos professores e gerado sérias restrições à qualidade de vida e saúde.

O professor agora precisa desempenhar diversas funções, o que na ótica neoliberal significa ser “flexível”, acompanhar as mudanças rápidas que a tecnologia implementa, trabalhar on line (sem que as horas sejam contadas em sua carga horária de trabalho). Quanto ao desenvolvimento profissional docente (DPD) neste nível do ensino, as autoras chamam a atenção para os programas que foram sendo criados pelas instituições, visto que o aumento da oferta de vagas também requer o aumento de professores, porém, a ótica mercadológica tornou a docência um nicho de mercado, sem que houvesse profissionais com formação específica na área. Vale citar que o conceito de DPD utilizado pelas autoras diz respeito à formação inicial e à continuidade do investimento na profissão quanto à apropriação e revisão da prática profissional do professor e que acontece no contexto do trabalho (VIANA; MACHADO, 2016).

Neste sentido, diversos tipos de cursos são destinados à formação continuada destes profissionais, como oficinas, workshops, palestras, cursos à distância (Ead), apenas para não prejudicar as instituições nas avaliações periódicas a que estão submetidas para analisar seu desempenho, tanto dos alunos quanto de professores. Vale dizer que, no Brasil, a única previsão legal quanto à formação do professor para o exercício da docência no ensino superior está na Lei 9.394/96 no artigo 66, em que estabelece que acontecerá mediante cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Porém, na prática podemos observar que existe uma quantidade expressiva de docentes sem esse nível de formação exercendo a profissão, já que, apesar da previsão legal, ela ainda não funciona como uma condição formal.

Dentro da lógica de mercado que está alinhada à nova concepção de trabalhador, e por conseguinte, do trabalhador docente, de perfil multifuncional e viés empreendedor, atendendo aos chamados do neoconservadorismo, aliado aos recorrentes cortes de investimentos para a educação pública, conforme expõe Maués & Souza (2016), inviabilizam ações na área de formação e desenvolvimento profissional docente além de gerar a intensificação e precarização dos vínculos com as IES.

Vale a pena atentar para a observação destes autores quando dizem que “a transformação do conhecimento em força produtiva e da educação em mercadoria, nos parâmetros da Organização Mundial do Comércio, acelerou ainda mais a mudança da cultura acadêmica e, em consequência, do docente que atua nesse nível de ensino” (Maués & Souza, 2016, p. 82).

BREVE ANÁLISE SOBRE A EVOLUÇÃO DAS FUNÇÕES DOCENTES ENTRE OS ANOS DE 2008 E 2018 NO BRASIL

Antes de iniciar a análise de alguns dados propriamente dita é preciso fazer uma ressalva acerca da expressão “função docente” que o Instituto Nacional de Pesquisas Estatísticas Anísio Teixeira — INEP, estabelece como categoria de análise observando a quantidade de docentes declarados pelas IES às quais está vinculado, e por esta razão, não corresponde ao número bruto da quantidade de docentes atuando no Brasil, visto que há muitos professores que atuam

em mais de uma instituição, havendo a possibilidade de múltipla contagem de um mesmo docente (MEC/INEP, 2008).

De acordo com dados do censo estatístico da educação superior do INEP, em 2008 haviam 321.493 docentes dos quais 111.894 em IES públicas e 209.599 em IES privadas. Já no ano de 2018 haviam 384.474 docentes sendo 173.868 em IES públicas e 210.606 em IES privadas. Vejamos a tabela a seguir que demonstra como se deu a evolução dos números de funções docentes no país nos últimos dez anos:

Tabela 2. Número de docentes na educação superior por categoria administrativa (2008-2018).

Ano	Total	Docentes em exercício	
		Rede Pública	Rede Privada
2008	321.493	111.894	209.599
2009	340.817	122.977	217.840
2010	345.335	130.789	214.546
2011	357.418	139.584	217.834
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.231	209.442
2018	384.474	173.868	210.606

Fonte: Censo da Educação Superior, MEC/INEP 2018.

Neste mesmo período, observamos que o Brasil tinha 236 IES públicas e 2016 IES privadas em 2008 e passou a ter 299 públicas e 2238 privada em 2018, um aumento de 27% e 11% respectivamente. Quanto ao número de vagas disponibilizadas, considerando novas e remanescentes, passamos de 344.038 em 2008 para 835.569 em instituições públicas no ano de 2018. Quando verificamos a quantidade de vagas disponíveis para os discentes nas instituições privadas o número salta de 2.641.099 vagas em 2008 para os inacreditáveis 12.693.532 em 2018, um acréscimo de 480,61% ou 10.052.433 vagas em números absolutos.

Quanto aos números de matrículas, as IES privadas têm uma participação de 75,4% (6.373.274) no total de matrículas de graduação, já a rede pública, portanto, participa com 24,6% (2.077.481); quando comparamos os anos de 2008 e 2018, o número de matrículas sofrem aumento de 49,8% na rede privada e de 33,8% na rede pública, mas no total entre 2008 e 2018, a matrícula na educação superior aumentou 44,6%. Em cursos presenciais, há 2,4 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública (INEP/MEC, 2018). Para facilitar a compreensão, segue a tabela 3 para verificarmos visualmente as informações acima descritas:

Tabela 3. Tipo de IES, quantidade de IES, quantitativo de vagas novas e remanescentes, e número de matrículas.

Tipo de IES	Quantidade de IES	Vagas novas e remanescentes	Número de matrículas
Ano 2008			
Pública	236	344.038	1.552.953
Privada	2016	2.641.099	4.255.064
Ano 2018			
Pública	299	835.569	2.077.481
Privada	2238	12.693.532	6.373.274

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP/MEC, 2018.

Observando este cenário em termos numéricos, pode-se concluir que a discrepância diante da quantidade de profissionais atuando na rede pública e privada de ensino no Brasil para a quantidade de matrículas, revela de modo incontestável, a intensificação do trabalho docente nas instituições privadas de ensino, não excluindo essa mesma realidade das instituições públicas. Porém, enquanto nas IES públicas existe um docente para 11,94 alunos de graduação, este número quase triplica nas IES privadas, chegando a um docente para 30,26 discentes.

Diversas pesquisas no Brasil se debruçam sobre a intensificação do trabalho e a precarização do vínculo dos docentes também nas IES públicas. Uma consulta rápida utilizando os descritores “trabalho docente” e “intensificação” entre 2013 e 2018 no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apontam 293 pesquisas. Não obstante, a quantidade de docentes nestas instituições aumenta em 55% no decênio 2008-2018. Já nas privadas o aumento é de apenas 0,47% sendo que no mesmo intervalo de tempo, o país ganha 63 IES públicas e 222 IES privadas. Em todos os números apresentados, verifica-se uma enorme desproporção quanto ao número de docentes para realizar o trabalho e contemplar todas as funções a ele relacionadas como:

Seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; participação na elaboração do projeto político pedagógico e dos conselhos escolares; elaboração dos processos de avaliação da aprendizagem (Oliveira et al., 2010, s/p).

Impossível não perceber que a mercantilização continua seu processo de exploração da mão de obra do trabalhador, neste caso, do trabalhador docente, e o nível de exigência para cumprir suas obrigações para um número cada vez maior de alunos e de intensificação do trabalho e que, mesmo a lógica neoliberal e de exigência por um trabalhador polivalente e multifuncional permeie as universidades públicas, ao nos depararmos com a realidade fria dos números, é preciso admitir que onde a educação é mercadoria propriamente dita, as regras do jogo mercantil-capitalista são bem mais acirradas.

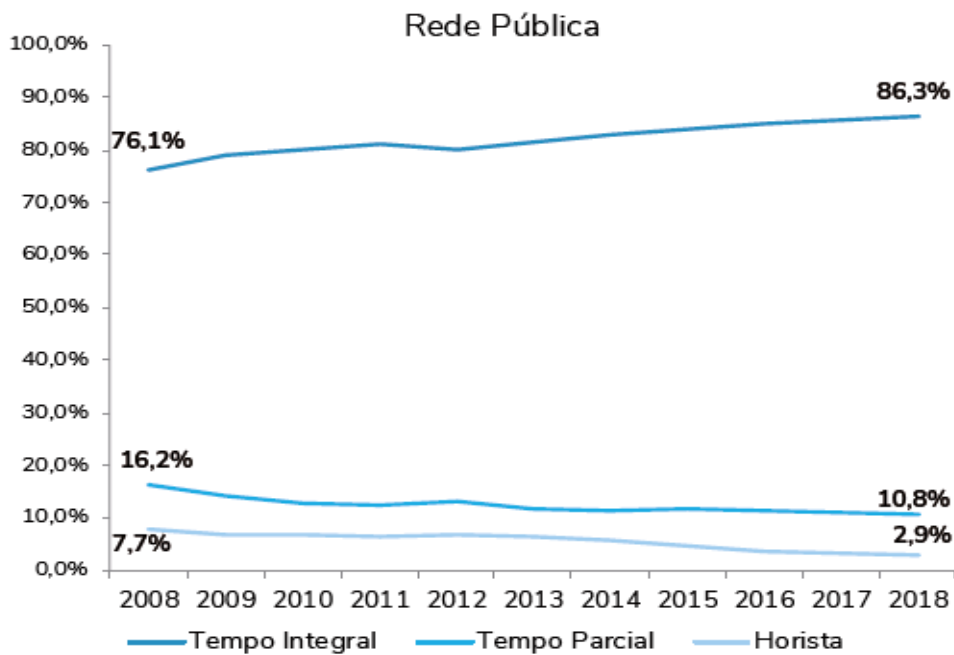
Sobre o processo de precarização do trabalho relacionado à forma de contratação dos docentes, a princípio, pode-se esperar uma piora em relação à responsabilidade trabalhista das instituições dentro de um cenário de estímulo à flexibilização dos vínculos laborais. Vale enfatizar, contudo, que no tocante à contratação dos docentes, verificamos que houve um avanço considerável em nível nacional, quanto ao aumento do regime integral e uma consequente queda na participação de docentes horistas tanto na rede privada de ensino quanto na pública desde 2008 (Figuras 1 e 2).

Conforme podemos observar nas figuras 1 e 2, na rede pública, a participação de docentes em tempo integral cresce e os contratos como docentes horistas continuam caindo. Na rede pública, o número de docentes em tempo integral aumentou 76,2% nos últimos dez anos, sendo que mais de 70% dos docentes nas universidades têm o regime de contrato de trabalho em tempo integral, número superior aos dos centros universitários (28,2%) e faculdades (22,0%). De acordo com dados do Censo da educação Superior de 2018 do INEP, quanto ao regime de trabalho, os docentes em tempo integral são mais de 96% nos Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica.

Sem deixar de reconhecer que o regime integral de contratação e a diminuição dos docentes horistas são fatos positivos quando se trata da luta contra a precarização dos vínculos, é importante também destacar que o próprio fato de ter muito mais docentes atuando na rede privada, bem como a grande disparidade entre a citada proporção professor/aluno, são também sinais dos tempos precários quando olhamos para as condições de trabalho destes

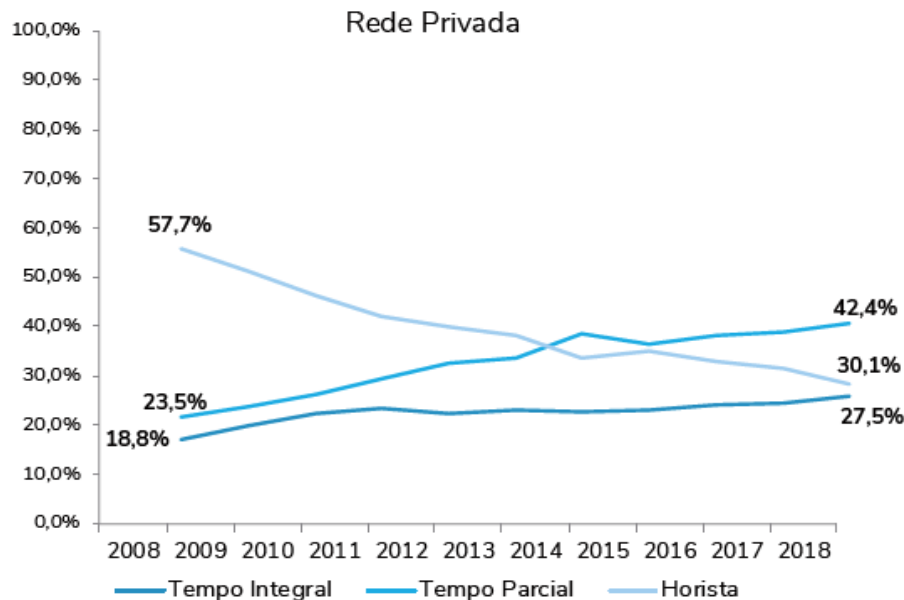
profissionais e a escancarada transferência da responsabilidade estatal pela educação para a iniciativa privada.

Figura 1. Participação de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho – rede pública - Brasil (2008-2018).



Fonte: Censo da Educação Superior, INEP/MEC, 2018.

Figura 2. Participação de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho – rede privada - Brasil (2008-2018).



Fonte: Censo da Educação Superior, INEP/MEC, 2018.

Desse modo, a maciça participação do mercado na promoção de serviços de interesse público, a exemplo da saúde e da educação, é expressão das permanentes metamorfoses da reprodução e da acumulação capitalista. Nessa configuração, o Estado assume um papel decisivo, pois é por meio da transferência dos recursos oriundos do fundo público para iniciativa privada e consequente delegação para esta assumir a função de executora desses

serviços que é materializada essa conformação, cujo marco regulatório está assentado nas parcerias público-privadas (Araújo, 2016, p. 95).

Outra questão que vale a pena retomar diz respeito ao desenvolvimento profissional que se refere à formação continuada e atualizações por meio dos diversos cursos que ficam a cargo do professor e o faz acumular estudo e trabalho. Dessa forma, o regime de contratação em tempo parcial ou integral não significa que esse processo de desgaste e de trabalho intermitente não continue a acontecer e tornar o seu fazer intensificado e precarizado pelas condições oferecidas para sua realização.

Há muito o que descobrir e muito por dizer ainda sobre os tempos em que vivemos, sobre as relações adoecidas que estabelecemos com o trabalho, com o conhecimento e com o dinheiro. E há ainda mais a desvelar sobre a relação entre estes três elementos que afinal são os principais fatores que impulsionam o mundo contemporâneo a continuar a se desenvolver, embora desenvolvimento neste caso, não seja sinônimo de evolução, visto que a evolução implica melhoria, burilamento, e não necessariamente podemos afirmar que o mundo se tornou um lugar melhor para se viver pelo crescimento dos lucros, produção em massa de mercadorias, bens de consumo em geral, inclusive o conhecimento-mercadoria.

Essas discussões são fundamentais para denunciar a realidade do trabalho docente e do processo de mercantilização da educação, muitas vezes mascaradas pelas propagandas, governamentais ou empresariais, ou vindas da união de ambas. Isso porque a realidade nos mostra que o saber continua sendo artigo de luxo, peça rara para poucos que ainda conseguem ler nas entrelinhas, buscar fontes seguras de informação e confiar na ciência. Nos mostra que tudo que a mão invisível do capitalismo toca se torna mercadoria, deixa de ter valor passa a ter um preço.

O preço que é anunciado em outdoors e mensagens veiculadas minuto a minuto nas redes sociais, por sinal, muito acessível e subsidiado pelo governo, sai extremamente caro quando nos damos o cuidado de observar que especialistas, mestres e doutores são explorados para vender informação ou uma espécie de saber-instrumento que forma, mas que não contempla o potencial humano de ampliar sua consciência e capacidade transformadora.

Assim, continuamos nosso plano de não conformidade com a realidade embrutecida e exploratória do capital e acreditando que o movimento de denúncia e luta valem a pena por que não temos almas apequenadas pela necessidade incessante de lucro que domina o planeta; desde que a modernidade passou a requerer do homem a racionalidade técnica para conduzir sua harmonia com o mundo e as pessoas. Engano nosso, continuamos a explorar, matar, guerrear, roubar, acumular e reduzir a vida a aquisição de coisas, inclusive títulos de graduação e pós-graduação. Agora é fazer o caminho de volta, sem desistir e sem desanimar. Sigamos.

CONCLUSÃO

Esse texto teve a intenção de apresentar algumas discussões sobre a intensificação do trabalho docente no contexto da mercantilização da educação superior no Brasil, a partir das análises que tem nos sido possível elaborar até o momento de sua escrita.

As reflexões apresentadas se fundamentam em dados do Instituto Nacional de Pesquisas Estatísticas Anísio Teixeira (INEP) dos anos de 2008 e 2018, tomando como referência: a) a quantidade de docentes atuando no Brasil; b) a taxa de crescimento; c) a proporção entre docente e matrículas; e d) o tipo de vínculo institucional.

Os dados contidos no texto se assentam a partir de uma conjuntura histórica e política que se organiza em torno de uma modelo neoliberal que se manifesta e coexiste com a situação de derrocada do Estado de Bem-Estar Social. Nesse sentido, reflexões sobre as intensas transformações sociais e culturais provocadas pelo modelo econômico de acumulação flexível em que tudo se torna mercadoria, e como estas atingem a educação superior.

O estudo evidencia a intensificação do trabalho e o avanço em relação à precarização dos vínculos com as instituições de ensino superior (IES). Disto resulta afirmar que a luta pela melhoria das condições de trabalho docente mantém-se cada vez mais necessária e, nesse sentido, a atuação das associações sindicais e de representação da classe trabalhadora e da categoria docente na educação superior é necessidade e o seu fortalecimento enquanto bandeira de luta permanente e incansável deve estar em marcha ao lado das situações presentes nesse grau de atuação profissional do professor.

A expansão por que passou a educação superior nos últimos vinte anos no Brasil, embora muito significativa e necessária, não pode prescindir de igual (ou superior) avanço nas condições de trabalho dos profissionais. Ao lado do direito da sociedade de acesso e permanência na educação superior, igualmente tem de haver boas condições de realização das atividades profissionais que se assentam no ensino, na pesquisa, na extensão e na inovação.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por acolher este estudo no âmbito de suas atividades científicas.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Ambos os autores contribuíram igualmente para o desenvolvimento de cada etapa do trabalho.

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Anderson, P. (1995). Balanço do Neoliberalismo. In: Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Org.: Sader, E. & Gentili, P. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Andrade, A. C., Moreira, L. G., & Neves, M. S. S. (2020). A lógica de mercado e o mundo do trabalho na formação de engenheiros. *Revista Práxis Educacional*, 16(41), 208-235. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7261>
- Araujo, G. C., Freguete, L. M., & Nascimento, R. P. (2019). Marco regulatório das organizações da sociedade civil, relações federativas e implicações para oferta de educação infantil. *Práxis Educacional*, 15(31), 80-101. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4661>
- Araújo, R. (2016). Expansão do ensino superior e desenvolvimentismo: limites e contradições sob a hegemonia do capital. *Educação e Fronteiras On-Line*, 6(16), 93-105.
- Brasil (1996). Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.
- Brito, R. dos S., Prado, J. R., & Nunes, C. P. (2017). As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 165-174. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6676>

Cabral Neto, A. (2009). Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: França, M. & Bezerra, M. C. (orgs). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília; Liber Livro., pp. 345-364.

Cardoso Júnior, W., Cardoso, B. L. C.; Santos, A. R. & Nunes, C. P. (2018). Jornadas de trabalho, estilo de vida e desempenho docente no ensino jurídico atual. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3), e40411. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.40411>

Carvalho, R. R. S., & Amaral, N. C. (2020). Universidades estaduais brasileiras: diversidade acadêmica, classificações institucionais e normativas. *Revista Práxis Educacional*, 16(41), 147-166. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7257>

Castro Neta, A. A.; Cardoso, B. L. C. & Nunes, C. P. (2018). Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. *Revista Educação em Debate*, 40(77), p. 162-174.

Chaves, V. L. J. (2016). Expansão, mercantilização e financeirização e Expansão do Ensino Superior privado-mercantil no Brasil. Resumo de comunicação na 6.^a Conferência FORGES – UNICAMP, Brasil.

Chesnais, F. (2013). As raízes da crise econômica mundial. *Em pauta, Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, 31(11), p. 21-37.

Dashti, E. (2020). Examining the relationship between unwillingness to translate and personality type of Iranian translation students. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11467. <https://doi.org/10.20952/jrks1111467>

Dias, A. F. (2020). Trans* escrituras e a pedagogical power. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11494. <https://doi.org/10.20952/jrks1111494>

Dias, A. F., Cardoso, H. de M., Santos, A. L. dos, Menezes, C. A. A., & Rios, P. P. S. (2017). Schooling and subversions of gender. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(22), 83-92. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6433>

Duarte, A. W. B. & Oliveira, D. A. (2014). Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. *Revista Práxis Educacional*, 10(17), 67-97.

Ebrahimi, M. A. (2020). Cultural value of translation of proverbs and synopsis. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11484. <https://doi.org/10.20952/jrks1111484>

Fernandes, M. J. S. & Barbosa, A. (2014). O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. *Revista Práxis Educacional*, 10(11), 117-142.

Freira, M. A. S. (2005). Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. *Revista Práxis Educacional*, 1(1): 135-150.

Fullagar, S. (2019). A physical cultural studies perspective on physical (in)activity and health inequalities: the biopolitics of body practices and embodied movement. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 12(28), 63-76. <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i28.10161>

- Guimarães, A. R.; Brito, C. S. & Santos, J. A. B. (2020). Expansão e financiamento da pós-graduação e desigualdade regional no Brasil (2002-2018). *Revista Práxis Educacional*, 16(41), 47-71. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7244>
- Harvey, D. (2008). A condição pós-moderna – Uma Pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural. Edições Loyola, São Paulo.
- Heckler, V., Fazio, A. A. & Ruas, F. P. (2020). Investigation with experimental practical activities in training geographically distant teachers. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11403. <https://doi.org/10.20952/jrks1111403>
- Ilha, F. R. S. & Hypolito, Á. M. (2014). O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. *Revista Práxis Educacional*, 10(17), 99-114.
- Lima, I. O., & Mororó, L. P. (2020). Da autonomia à heteronomia universitária: diretrizes para um novo ordenamento da educação superior. *Revista Práxis Educacional*, 16(41), 125-146. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7256>
- Lucena, S., & Oliveira, J. M. A. (2014). Culturas digitais na educação do Século XXI. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 7(14), 35-44.
- Maués, O. C. & Souza, M. B. (2016). Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação. *Em aberto*, 29(97), 73-85.
- Maués, O. C., & Costa, M. da C. S. (2020). A OCDE e a formação docente: a TALIS em questão. *Revista Práxis Educacional*, 16(41), 99-124. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7255>
- Maués, O. C. & Guimarães, A. R. (2019). A educação superior na esteira da internacionalização. *RBPAAE*, 35 (2), p. 307 - 328.
- Midlej, M. M. B. C. & Fialho, N. H. (2010). Universidade e região. *Práxis Educacional*, 1(1), 171-189.
- Moura, J. S.; Ribeiro, J. C. O. A.; Castro Neta, A. A. & Nunes, C. P. (2019). A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. *Revista Profissão Docente (Online)*, 19(40), p. 01-17. <https://doi.org/10.31496/rpd.v19i40.1242>
- Mundim, M. A. P., & Silva, L. N. D. (2019). Gerencialismo estatal e a relação público-privada na educação em goiás. *Práxis Educacional*, 15(31), 102-122. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4662>
- Nascimento, L. F. do, & Cavalcante, M. M. D. (2018). Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(25), 249-260. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.7075>
- Nunes, C. P. & Oliveira, D. A. (2017). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 65-80. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201604145487>

- Nunes, C. P. (2019). Formação y trabajo docente: cuestiones contemporáneas. *Revista Exitus*, 9(3), 19-32. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3ID917>
- Oliveira, E. G.; Silva, D. O. V.; Brito, V. L. F. & Nunes, C. P. (2018). Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. *Educa - Revista Multidisciplinar em Educação*, 5(12), p. 23-39. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2018.3254>
- Oliveira, J. L. C. & Nunes, C. P. (2017). A carreira docente nos Institutos Federais em comparação com outras escolas públicas. *Revista Educação e Emancipação*, 10(2), 185-204. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n2p185-204>
- Oliveira, M. S.; Melo, S. C., & Silva, M. do C. L. (2020). O acesso de estudantes com deficiência no ensino superior e sua relação com o projeto de sociedade existente. *Revista Práxis Educacional*, 16(41), 167-183. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7258>
- Orrú, S. E. (2018). Base nacional comum curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(25), 139-152. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6828>
- Paraskeva, J. M. (2016). “Brutti, Sporchi & Cattivi”: Towards a Non-Abysal Curriculum. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 75-90.
- Pereira, R. S. (2019). Governança corporativa na política educacional: o papel da OCDE. *Práxis Educacional*, 15(31), 123-146. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4663>
- Pereira, A. (2018). A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões?. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(24), 245-252. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6657>
- Peroni, V. M. V., & de Oliveira, C. M. B. (2019). O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. *Práxis Educacional*, 15(31), 38-57. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4657>
- Peroni, V. (2003). Política educacional e papel do estado: No Brasil dos anos 1990, São Paulo, Xamã.
- Ramos, M. da C. P. (2012). Ambiente, Educação e Interculturalidade. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 5(8), 35-51. <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2284>
- Pinto, E. J. S., Carvalho, M. E. P. & Rabay, G. (2017). As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 10(22), 47-58.
- Reis, L. F. & Macário, E. (2020). Dívida pública e financiamento das universidades federais e da ciência e tecnologia no Brasil (2003-2020). *Revista Práxis Educacional*, 16(41), 20-46. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7243>
- Silva, T. O. & Rios, P. P. (2020). Gender, sexual diversity and field education: “in rural communities many people do not understand and treat it as a disease. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11418. <https://doi.org/10.20952/jrks1111418>

- Santos, I. T. R., Barreto, D. A. B. & Soares, C. V. C. O. (2020). Formative assessment in the classroom: the dialogue between teachers and students. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11483. <https://doi.org/10.20952/jrks1111483>
- Sguissardi, V. (2015). Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educ. Soc.*, 36(133), 867-889.
- Silva, D. O. V. & Nunes, C. P. (2019). Plano de carreira enquanto estratégia de resistência para a valorização docente no território de identidade do sudoeste baiano. *Revista Educação e Emancipação*, 12(3), 93-113. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p93-113>
- Silva, D. O. V.; Brito, V. L. F. & Nunes, C. P. (2019). Valorização docente na conjuntura do pós impeachment de 2016 no Brasil. *Revista Cocar (online)*, 13(26), 1-20.
- Silva, N. R. G. (2009). Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. *Revista Práxis Educacional*, 5(6), 91-106.
- Socorro, P. E. V., Santos, A. R. , & Nunes, C. P. (2017). Políticas públicas educativas na América Latina. *Revista Educação Em Questão*, 55(45), 12-41. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12743>
- Teixeira, E. C. N. S. & Nunes, C. P. (2016). O piso salarial como insumo da valorização docente nos governos de FHC e Lula: da política de fundos à Lei do Piso. *Revista Práxis Educacional*, 12(23), 251-270.
- Teixeira, E. C. N. S. & Nunes, C. P. (2019a). A valorização docente e a lei do piso salarial: um estado da arte. *Educação e Cultura Contemporânea*, 16(42), 437-452.
- Teixeira, E. C. N. S. & Nunes, C. P. (2019b). O Piso Salarial Nacional no Contexto do Financiamento da Educação no Brasil: limites e possibilidades do seu cumprimento. *FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação*, 9(22), 1-17. <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v9-90205>
- Teixeira, E. C. N. S. & Nunes, C. P. (2019c). Os sentidos atribuídos ao piso salarial nacional como política pública de valorização docente. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 12(29), 195-212.
- Viana, C. M. Q. Q. & Machado, L. C. (2016). Desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver? *Em aberto*, 29(97), 47-60.
- Vizzotto, L., Corsetti, B., & Pegoraro Júnior, A. (2019). A evolução das normas legais na relação público-privada para a educação. *Práxis Educacional*, 15(31), 58-79. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4659>