

Precariedad y trabajo docente: expresiones del desafío ético-político para el Trabajo Social

Rachel Gouveia Passos*

Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Resumen

A partir de la realidad brasileña, el presente artículo pretende promover el debate sobre las condiciones y la “convocatoria” para el trabajo del profesor suplente en las universidades públicas. Gracias a esa realidad, se identifican, en la formación de profesionales del curso de Trabajo Social, los impactos de esta en su proyecto profesional y en su orientación ético-política, que son listadas en una perspectiva teórica y crítica. En ese sentido, se busca cuestionar los impases existentes para el profesional y su formación ante la precariedad del trabajo del profesor suplente. El análisis fue elaborado a partir de la revisión de literatura específica.

Palabras clave: precariedad, proyecto ético-político, profesor suplente, trabajo docente, Trabajo Social, universidad.

...

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Gouveia Passos, Rachel. 2015. “Precariedad y trabajo docente: expresiones del desafío ético-político para el Trabajo Social”. *Trabajo Social* 17: 223-237. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Recibido: 21 de julio del 2014. **Aceptado:** 12 de septiembre del 2014.

* rachel.gouveia@gmail.com

Precariousness and Teaching Work: Expressions of the Ethical and Political Challenge of Social Work

Abstract

Working from the Brazilian reality, this article aims to promote the debate on the conditions and the "call" for the work of the alternate teacher at public universities. The impacts of this reality are identified in the training of Social Work professionals, in their professional projection and their ethical-political orientation and detailed in a theoretical and critical perspective. The existing difficulties for the professional and his/her training given the precariousness of the work situation of the alternate professor is questioned. The analysis was done from a review of specific literature.

Keywords: precariousness, ethical and political project, alternate teacher, teaching work, Social Work, university.

Precarização e trabalho docente: expressões do desafio ético-político para o Serviço Social

Resumo

A partir da realidade brasileira, o presente artigo tem o intuito de viabilizar e promover o debate sobre as condições e a "convocação" do trabalho do professor substituto nas universidades públicas brasileiras. Mediante a essa realidade, localiza-se na formação de profissionais do curso de Serviço Social, os impactos dessa realidade, em seu projeto profissional e na sua direção ético-política, que são pautadas em uma perspectiva teórica e crítica. Nesse sentido, busca-se problematizar acerca dos impasses existentes para categoria profissional e sua formação ante a precarização do trabalho do professor substituto. A análise foi elaborada a partir de revisão de literatura específica.

Palavras-chave: trabalho docente, precarização, serviço social, projeto ético-político, professor substituto, universidade.

Introducción

Desde mi ingreso a la universidad pública brasileña como profesora suplente he reflexionado acerca de las condiciones reales del modelo de contratación y de la efectividad del quehacer profesional en ese espacio socio-ocupacional. A pesar de defender la universidad pública, gratuita y de calidad, he vivido las expresiones de la precariedad tanto en la forma de contratación como en las condiciones de efectividad del quehacer profesional.

Así, por medio de la comprensión de que el trabajo es la categoría estructural del ser social, a la luz de la perspectiva marxista, es posible relacionar los impactos de los cambios ocurridos en el mundo laboral y la ofensiva neoliberal al trabajo docente; en ese caso, se destaca el curso de Trabajo Social, lo que torna, por lo tanto, fundamental la comprensión de su inclusión en la división social y técnica del trabajo y su proceso de ejecución. En ese caso, se destaca específicamente el curso mencionado, comprendiendo que está incluido en la división social y técnica del trabajo. En ese sentido, el presente artículo describe la problemática del ejercicio docente, específicamente el caso del profesor suplente, y tiene como categoría analítica el trabajo.

Al ser debilitado, el trabajo docente presenta una serie de tensiones para la efectividad del proyecto ético-político en el curso de Trabajo Social. Destacar tales asuntos potencializa la necesidad de reflexión y convocatoria para que luchemos en defensa de nuestro compromiso con la categoría profesional y con los principios del proyecto ético-político, además de la defensa de la universidad pública, gratuita y de calidad. Con eso, en este artículo, se busca traer elementos para caracterizar la problemática del rumbo de las universidades brasileñas y los impactos en la formación en Trabajo Social en tiempo de capital fetiche.

Trabajo y precariedad

De acuerdo con Iamamoto y Carvalho, “la producción es una actividad social” (2001, 29), en la cual los hombres, para producir y reproducir sus condiciones de existencia, establecen relaciones entre sí que son intermediadas por el proceso de producción.

“Tales relaciones se establecen, por lo tanto, en condiciones históricas determinadas, en las cuales los elementos de la producción se articulan de forma específica” (*Ibid.*, 30). La producción social es histórica, por tanto, en el escenario contemporáneo, es una producción capitalista.

En el proceso de producción capitalista las condiciones materiales de la existencia humana y el establecimiento de las relaciones sociales ocurren históricamente de forma determinada y perpetúan un cierto modo de producción. En ese sentido, no es solo la forma de transformación de las cosas materiales que es ajustada, sino las ideas, los valores, las representaciones, es decir, un modo de ser y de existir es establecido por las condiciones materiales, y se encubren en ese proceso los antagonismos que penetran las relaciones.

En la introducción del libro *Contribución a la crítica de la economía política*, Marx afirma que “no es la conciencia de los hombres que determina su ser; al contrario, es su ser social que determina su conciencia” (2008, 47). Así, las formas productivas van a moldear el ser social y a negar el género humano, los cuales son capturados por las condiciones de producción y reproducen sus valores.

Marx, en *El capital*, destaca que “la igualdad de los trabajos humanos es disfrazada bajo la forma de igualdad de los productos del trabajo como valores” (2011, 94). Es decir, el trabajo, en el proceso de transformación de la naturaleza —que proviene de una cierta necesidad ontológica y que se manifiesta como producto de este—, es apropiado y se convierte en mercancía al haberle sido atribuido cierto valor. De esa forma, el trabajo humano queda encubierto y lo que asume forma es la relación entre sus productos.

En ese proceso ocurre la valoración de las cosas y la desvalorización de los hombres en las relaciones de producción, en las cuales el trabajador es despojado del resultado de su trabajo y no se identifica más con este, además de alienarse, no solo del producto, sino también de todo el proceso de trabajo. Así, se construyen relaciones inversas, en las que se establecen relaciones entre mercancías y no entre sujetos, lo que es denominado por Marx como “cosificación de las relaciones” o “reificación”.

La producción y la reproducción de la riqueza material, inseparables de la creación y de la recreación de las formas sociales de que se revisten, son procesos inminentemente sociales. Son indisolubles de las relaciones sociales que en la era del capital tienen como agentes fundamentales a los capitalistas y a los trabajadores asalariados, no considerados solo individualmente, sino también como representantes de clases antagónicas. El antagonismo de intereses que traspasa tales relaciones, independiente [sic] de las relaciones ideológicas que se hagan del mismo [sic] es un hecho objetivo, dado por el carácter cada vez más social de la producción contrapuesta a la apropiación privada de los medios y de los productos del trabajo ajeno. (Iamamoto y Carvalho 2001, 65)

El antagonismo de intereses que penetra en las relaciones sociales¹ es establecido por la acumulación de riquezas. Específicamente por una parte de la sociedad que tiene el monopolio de estas, en contraposición a otro grupo que sufre con la pobreza extrema. Según Iamamoto y Carvalho, esa relación ampliada del capital supone una “reproducción ampliada de la pobreza y de la riqueza y del antagonismo de intereses que traspasa tales relaciones de clases, lo cual se expresa en la *lucha de clases*” (2001, 66).

Por medio del establecimiento de la lucha de clases, se tiene un cierto proceso de reproducción de la dominación, lo cual fue creado por las bases materiales y establece una cierta forma de sociedad. La dominación y la exploración son perpetuadas de forma sutil en las relaciones de lo cotidiano y son naturalizadas, normalizadas, liberadas de conflictos y contradicciones. Así, el Estado acaba teniendo un papel político como instrumento de la clase dominante para ejercer la función de instrumento de reproducción de los valores dominantes en el conjunto de la sociedad.

1 “Las relaciones de producción burguesas son la última forma antagónica del proceso de producción social, no antagónica en el sentido de un antagonismo individual, pero de un antagonismo que nace de las condiciones de existencia sociales de los individuos; las fuerzas productivas que se desenvuelven en el seno de la sociedad burguesa crean, al mismo tiempo, las condiciones materiales para resolver ese antagonismo” (Marx 2008, 48).

A partir de la comprensión de que el trabajo es la categoría estructural del ser social, en el cual fue capturado por el modo de producción capitalista que lo convirtió en mercancía, cabe enmarcar el presente análisis en los cambios contemporáneos, específicamente a partir de las transformaciones que vienen ocurriendo en el escenario brasileiro desde la década de 1990.

A lo largo de ese período, tales transformaciones fueron impulsadas por las reformulaciones en el mundo laboral, por la reestructuración productiva y por la ofensiva neoliberal que estaba siendo establecida en el escenario mundial desde 1970. “Tales cambios desencadenaron una ola enorme de transgresión de las reglas en los diferentes ámbitos del mundo laboral” (Antunes 2012, 44-45). Ocurrieron, por ende, nuevas configuraciones de la división internacional del trabajo y del capital.

Fue durante la década de 1990 que la reestructuración productiva se desarrolló de forma plena e intensa en el país, y presentó características y configuraciones de un “proceso que viene siendo efectivo mediante formas diferenciadas, configurando una realidad que permite tanto elementos de *continuidad* como de *discontinuidad en relación con las fases anteriores*” (Antunes 2012, 47).

Durante nuestra década de desolación neoliberal, en los años 1990, pudimos presenciar, simultáneamente, tanto la pragmática diseñada por el Consenso de Washington (con sus ruptura de reglamentaciones en los diferentes ámbitos del mundo del trabajo y de la producción), como una significativa reestructuración productiva en prácticamente todo el universo industrial y de servicios, consecuencia de la nueva división internacional del trabajo que exigió cambios tanto en el plano de la organización socio-técnica de la producción como en los procesos de recuperación territorial y desterritorialización de la producción, entre otras tantas consecuencias. (Antunes 2011, 105)

En ese contexto de transformaciones, se ampliaron las modalidades de trabajo no reglamentadas, lo que produjo una condición precaria a la clase trabajadora, la cual vio negados sus derechos, principalmente el registro formal en la tarjeta profesional. “En

otras palabras, en plena era de la informatización del trabajo, del mundo *maquinal y digital*, estamos conociendo la *época de la informalización* del trabajo, de los precarios, subcontratados, flexibilizados, trabajadores de tiempo parcial” (Antunes 2011, 106).

En el [...] capitalismo brasileño, enormes recortes de la fuerza de trabajo se combinan con cambios socio-técnicos en el proceso productivo y en la organización del control social del trabajo. La flexibilización y la no reglamentación de los derechos sociales, así como la tercerización y las nuevas formas de gestión de la fuerza de trabajo implantadas en el espacio productivo, están en curso avanzado y presentes con gran intensidad, coexistiendo con el fordismo, que parece aún preservado en varias áreas productivas y de servicios. (Antunes 2012, 47)

Se tiene, por lo tanto, la informalización y la precariedad del trabajo, el aumento del desempleo, la disminución salarial y la pérdida de derechos. La informalización y la precariedad se establecen en nombre de la financiación y mundialización del capital, lo que ha ampliado las múltiples formas de contratación y de diversificación de los vínculos laborales, lo que favorece siempre el capital. El aumento del desempleo y la disminución salarial son consecuencias de esa informalización y precariedad que busca la reducción de gastos excesivos dirigidos siempre a la maximización de la ganancia.

La pérdida de derechos se identifica en el deshacer de la conquista de la clase trabajadora por medio de la extinción de la legislación social protectora del trabajo. “Flexibilizar la legislación social del trabajo significa [...] aumentar aún más los mecanismos de retiro de sobrecarga laboral, ampliar las formas de precariedad y destrucción de los derechos sociales arduamente conquistados por la clase trabajadora” (Antunes 2011, 109). Cabe destacar que, con las nuevas formas contractuales y flexibles, se tiene una nueva división sexual del trabajo, en la que se aumenta considerablemente la participación de las mujeres en el mercado de trabajo, al mismo tiempo que los hombres son despedidos de ese mismo escenario, y se establece así el contraste de la precariedad.

Los cambios del mundo laboral y la reestructuración productiva no provinieron de la ofensiva neoliberal. Tales transformaciones son resultado de las redefiniciones del papel del Estado, que generaron alteraciones en las formas gerenciales de contratación y un aumento significativo de cortes, lo que promovió el aumento del desempleo y de la pobreza.

Con la ofensiva neoliberal, el Estado brasileño tuvo redefiniciones en su papel en la efectividad de las políticas públicas y dejó de ser el responsable directo como ejecutor para fortalecer su función de promotor y regulador del desarrollo. Es decir, las acciones son transferidas para el denominado “tercer sector”, y la coordinación y la regulación quedan a cargo de la gerencia del mercado. El propio Estado incorpora la dinámica del mercado en su organización y direcciona su gestión para el fortalecimiento de los intereses de este.

De acuerdo con Peroni, “el mercado debe superar las fallas del Estado” (2008, 2), es decir, se transfiere para el Estado la culpa de la crisis fundamental, en la cual se ve en su reestructuración la superación de la crisis, y se implementa, por lo tanto, el neoliberalismo como salida. Fue en el gobierno de Fernando Collor de Mello que la concepción neoliberal fue fuertemente fomentada en Brasil e impulsó divisiones sociales, así como la transferencia de servicios públicos para el sector privado, lo que promovió la disminución de divisiones “excesivas” y, así, deslegitimó los derechos sociales conquistados con la Constitución de 1988.

Sin embargo, desde el gobierno de Fernando Henrique Cardoso se ha efectuado el Proyecto de Reforma del Estado presentado en 1995 por el Ministerio de la Administración y Reforma del Estado (MARE). La propuesta era racionalizar los recursos buscando reducir su papel en lo que se refiere a las políticas sociales, basándose “en la atracción de capital especulativo, con intereses altos, lo que ha aumentado las deudas interna y externa, además de provocar una crisis fiscal enorme de los estados y municipios” (Peroni 2008, 3). Por lo tanto, el Estado pasó a ser muy pequeño para las políticas sociales, y muy grande para las ganancias del capital.

Destacamos, entonces, que el Plan de Reforma del Estado en Brasil tuvo influencias del neoliberalismo, tanto en el diagnóstico, de que la crisis está en el Estado, como en la estrategia de privatización que es parte del plan, pero también sufrió influencias de la Tercera Vía, de la actual social-democracia, y tanto el presidente de la época como el ministro de la reforma del Estado, Bresser Pereira, además de afiliados al Partido de la Social Democracia Brasileña (PSDB), eran intelectuales orgánicos de la Tercera Vía, Bresser Pereira afirma que la interpretación de la crisis del Estado y la consecuente estrategia social liberal, que fundamentó el Plan de reforma del Estado, toman prestadas, del paradigma neoliberal, su creencia en el mercado y el diagnóstico acerca de la crisis de ser originada en el Estado. (Peroni 2008, 4)

Así, la democracia sufrió una gran disminución, ya que el sujeto de derechos, prescrito en la Constitución Federal de 1988, se transformó en consumidor². Por consiguiente, fue producida la exclusión de aquellos que no pueden pagar por los servicios, una vez que la lógica es aquella adoptada por el mercado y es este el que determina el perfil del consumidor. El Estado acaba, en ese sentido, focalizando sus acciones en los más pobres y deja a los demás a cargo del mercado.

La educación superior y la ofensiva neoliberal

De acuerdo con Anderson (1995), el neoliberalismo es un conjunto de prescripciones económicas que aspiran a reducir, al máximo, la presencia del Estado en la vida social y ampliar, lo que más se pueda, la libertad de las personas de actuar en ella. Ese nuevo modelo se fundamenta en argumentos liberales que ven los derechos individuales como modo de control de la vida social, en contraposición al Estado.

En el caso brasileño, la actual política social es parte del proyecto de reforma del Estado que tiene como diagnóstico aquel propuesto por el neoliberalismo, y que es compartido por la Tercera Vía, de que no

2 Para Apple, “en el neoliberalismo, el Estado busca crear un individuo que sea un emprendedor, valiente y competitivo” (2005, 37).

es el capitalismo el que está en crisis, sino el Estado. La estrategia, por lo tanto, es reformular a este último y disminuir su actuación para superar la crisis. El mercado es el que deberá superar las fallas del Estado y disminuir su actuación para superar la crisis. Así, la lógica del mercado debe prevalecer inclusive en el Estado, para que este último pueda ser más eficiente y productivo. El Tercer Sector es la estrategia propuesta por la Tercera Vía, en reemplazo a la propuesta de privatización del neoliberalismo. (Peroni 2008, 2)

Tal proceso se inició en Brasil, como ya fue descrito anteriormente, con el gobierno de Fernando Collor de Mello (1990), en el cual se implanta con Fernando Henrique Cardoso y se perpetua en los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Rousseff. Según Peroni (2008), las estrategias de reforma del Estado en Brasil son: privatización, divulgación de la publicidad y tercerización³.

La enseñanza superior brasileña no estuvo exenta de los impactos de la ofensiva neoliberal y de la reforma del Estado, tanto que, de acuerdo con Mancebo, “las instituciones de enseñanza superior son ‘invitadas’ no solo a adaptarse a las nuevas composiciones laborales, sino también a ajustar su producto a las exigencias más recientes del capital” (citado por Dias y Machado 2009, 8). Sin embargo, fue principalmente en el gobierno Cardoso que se instaló una serie de acciones que impactaron la educación pública, lo que llevó al fomento de la privatización y del deterioro⁴.

3 “Tercerización, conforme Bresser Pereira, es el proceso de transferencia para el sector privado de los servicios auxiliares o de apoyo. La divulgación de la publicidad consiste ‘en la transferencia para el sector público no-estatal de los servicios sociales y científicos que hoy el Estado presta’ [...] Divulgación de la publicidad, en el Plan, significa ‘transformar una organización estatal en una organización de derecho privado, pública, no-estatal’ [...]” (Peroni 2008, 3).

4 “En apenas ocho años el gobierno Fernando Henrique Cardoso promovió una serie de acciones que perjudicó la educación pública debido al incentivo de la privatización y del deterioro de este nivel de enseñanza, lo que había sido impulsado por medio de dos estrategias principales: diversificación de las IES [Instituciones de Enseñanza Superior] y de sus fuentes de financiación. Otra expresión de la contrarreforma en la educación superior en este gobierno fue también el proyecto Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley n.º 9.394/96) que evidencia algunos aspectos centrales de los proyectos antagónicos de la educación, principalmente en la educación

La década de 1990 y el inicio del siglo XXI registraron [...] franco proceso de expansión y mercantilización de la enseñanza superior, validado e incentivado por los gobiernos —de Fernando Collor y Cardoso— fundamentados en el supuesto de que la educación es un “bien público”, siendo, por lo tanto, un derecho de instituciones públicas y privadas que ofrecen sus servicios educativos a la población. Le compete al Estado la división de los recursos públicos, lo cual naturaliza la entrega de dineros públicos para el sector privado y, al mismo tiempo, la financiación privada para las IES públicas, en una disolución de fronteras entre lo público y lo privado. (Pereira 2008, 163)

Ese nuevo modelo de gerencia, de origen privado y pensado para la ganancia, ha sido adoptado por las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), “en conformidad a la flexibilidad, al productivismo y al individualismo. El actual modelo de flexibilización de gestión se justifica por la exigencia de ampliación del sistema, tomando como regla el menor costo” (Dias y Machado 2009, 8). Por consiguiente, tales direcciones son trazadas por el Banco Mundial, que determina el papel de la educación superior en la economía proponiendo “la privatización de la educación superior; el cobro de matrículas, la creación de cursos más cortos, no universitarios, siendo más flexible a la demanda del mercado; no hacer más universidades centros de investigación” (Rodrigues Dias citado por Dias y Machado 2009, 9). Según Lima (2012), el proyecto neoliberal presenta para las IES tres núcleos básicos de intervención: El rompimiento de la indisolubilidad entre enseñanza, investigación y extensión; estímulo a la privatización interna e incentivo del niño a la creación y expansión de las IES privadas. Para el trabajo docente, el aumento de grupos y

superior. Sin embargo, este hecho no se torna una particularidad de este gobierno, ya que las acciones se introducen en el periodo de Lula (2003-2010), bajo el discurso de democratización del acceso a través de la expansión de cupos. Al principio, tal constatación parece algo interesante y favorable a los brasileños. Aun así, la esencia de ese proceso muestra que el acceso al nivel superior de enseñanza es viabilizado por medio del sector privado principalmente a través del establecimiento de convenios público-privado (PPP) y de la apertura del área educacional para empresas, lo que estimula la utilización de la enseñanza superior a distancia” (Coelho 2012a, 4).

alumnos, estímulo a la productividad y a la competencia entre los pares en busca de financiación. Esas características expresan una concepción de universidad al servicio de la expansión del capital financiero, lo que profundiza no solo la desigualdad entre las universidades, sino principalmente entre los propios trabajadores, además de atribuir la competitividad existente en el ámbito productivo para la universidad (como es el caso de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior, IFES)⁵.

Hasta ahora sobre el papel del Estado, además de la disminución de la inversión, Mancebo (2004) observa que desde los gobiernos pasados es posible ver un cambio en las políticas educativas de acuerdo con las transformaciones del mercado. Ese hecho trajo y trae algunas repercusiones desastrosas para la educación, tales como el deterioro de las condiciones de trabajo en la educación superior; la desarticulación de la enseñanza en relación con la dinámica social; la mercantilización del conocimiento y de las producciones académicas, con una sumisión de la universidad al mercado; la desvalorización de las actividades de expansión; un modelo de evaluación que prioriza la cantidad de producción e incentiva la competitividad; y la disminución de la capacidad crítica que la universidad debe tener, entre otras consecuencias. (Mancebo citado por Dias y Machado 2009, 9)

En cuanto al trabajo docente, se tiene el crecimiento de la precariedad, la flexibilización e informalización de los vínculos, de sus tareas y de su tiempo de trabajo que son cada vez más capturados por la lógica de financiación del capital. Por eso,

debatir la precariedad del ejercicio de la docencia exige reconocerla como trabajo y entenderla como

5 “Inicialmente tenemos la intensificación del trabajo docente en las IFES, que ocurre mediante la exigencia de producción académica, con una perspectiva productivista —producir mucho en poco tiempo—. Esa lógica presente en el espacio académico hace que el docente pase a ajustar su modo de trabajo a tiempo completo, lo que exigirá una intensificación de su labor, inclusive en el nivel de posgrado. En ese contexto, también nos encontramos con un intenso proceso de desclasificación profesional del trabajo docente cuando el mercado pasa a determinar el producto del conocimiento a ser producido” (Coelho 2012b, 4).

producto actual de la práctica de organización de la división social y técnica del trabajo, construido en la correlación de fuerzas entre los capitalistas y los trabajadores. (Pinto 2012, 27)

De acuerdo con Apple (1995), el trabajo docente viene sufriendo una cierta intensificación, lo que repercute en los privilegios de los trabajadores que están siendo degradados. Eso se traduce, para el autor, tanto en el exceso de trabajo y en la disminución del tiempo, como en las propias condiciones diarias en el desarrollo del trabajo. Es fundamental destacar que el ocio y la dirección del trabajo tienden a ser pérdidas, una vez que las necesidades son todas redireccionadas hacia el proceso de trabajo.

Aunque los efectos sean importantes, uno de los impactos más significativos de la intensificación puede ser el de reducir la calidad, no la cantidad, del servicio brindado al público. Mientras tradicionalmente los “profesionales de prestación de servicios personales” tienen estandarizado el suministro de un buen trabajo con los intereses de sus clientes y alumnos, la intensificación tiende a contradecir el interés tradicional en el servicio bien hecho, tanto en términos de un proceso como de un producto de calidad. (Apple 1995, 40)

Hargreaves (1998) corrobora las anotaciones tratadas por Apple acerca de su investigación sobre los profesionales que enseñan; además de eso, para él, la intensificación del trabajo docente se direcciona hacia la sobrecarga del tiempo de los docentes con actividades y atribuciones administrativas enfocadas en la productividad y el control. Asimismo, señala la intensificación del trabajo docente como una cierta fijación del trabajador por el trabajo, en una búsqueda de una perfecta práctica pedagógica, que los profesores verían como un compromiso por el trabajo, asociado a la necesidad de responder a las demandas puestas y a la falta de condiciones de atenderlas de modo satisfactorio.

El análisis de precariedad del trabajo docente debe ser articulado y cambiado del mundo laboral,

de la reestructuración productiva y de la ofensiva neoliberal, ya que vienen creciendo sustancialmente las nuevas formas de trabajo, lo que establece, por lo tanto, cada vez más formas no reglamentadas. De acuerdo con Farias y Guimarães (2013), ese proceso puede ser evidenciado a partir de datos estadísticos oficiales, en los cuales, según el Censo de la Educación Superior (Inep 2012), fueron registrados 217.834 docentes en ejercicio, de los cuales apenas el 25 % trabajaban tiempo completo, mientras el 31,2 % eran contratados tiempo parcial y, la gran mayoría, el 43,8 % eran profesores de cátedra.

Los resultados de esas formas precarias de contratación se dan principalmente por la reducción de salarios, la disminución de los derechos laborales, la intensificación de las jornadas de trabajo, las contrataciones temporales y otras formas de explotación instauradas en las universidades públicas brasileñas. Según Leher y Lopes (2008), la precariedad en las IES se materializa no solamente en el trabajo docente, sino también se manifiesta en toda la infraestructura de la universidad que está tercerizada⁶.

Es importante resaltar que el Censo de la Educación Superior realizado en 2012 nos posibilita identificar las expresiones de precariedad en relación con los vínculos laborales, tanto en los ámbitos públicos (federal, estatal y municipal) como en el privado. Se identificó el significativo número de profesores en el campo público que son pagados hora cátedra, es decir, que son remunerados apenas por la hora clase en sala, lo que promueve no solo la flexibilización del trabajo sino además la precariedad de la enseñanza, por medio del aniquilamiento del vínculo entre la enseñanza, la investigación y la extensión.

6 “Parte sustancial de la infraestructura de las universidades está tercerizada —limpieza, seguridad, servicio de alimentación y hasta la enfermería en los hospitales universitarios—. De modo relativamente sutil, incluso parte de la graduación se realiza con servicios tercerizados por profesores sin vínculos ni derechos —profesores suplentes— que llegan a alcanzar más de un cuarto de las IES en la graduación, lo que da un total, en 2005, de cerca de nueve mil profesores” (Leher y Lopes 2008, 16-17).

Tabla 1. Descripción del trabajo docente en las IES

Categoría administrativa	Estatuto de trabajo	Total	Universidades	Centros universitarios	Facultades
	Total	362.732	192.917	37.390	119.542
Pública	Tiempo completo	120.443	105.549	630	2.908
	Tiempo parcial	19.501	16.272	490	2.111
	Hora cátedra	10.394	4.999	663	3.833
Federal	Tiempo completo	82.282	70.549		377
	Tiempo parcial	7.204	6.529		47
	Hora cátedra	930	6		25
Estatal	Tiempo completo	34.788	32.621	149	2.018
	Tiempo parcial	9.202	8.227		975
	Hora cátedra	4.182	2.349		1.833
Municipal	Tiempo completo	3.373	2.379	481	513
	Tiempo parcial	3.095	1.516	490	1.089
	Hora cátedra	5.282	2.644	663	1.975
Privada	Tiempo completo	51.372	24.613	9.094	17.665
	Tiempo parcial	72.512	18.883	10.787	42.842
	Hora cátedra	88.510	22.601	15.726	50.183

Fuente: Censo de la Educación Superior (Inep 2012).

Cabe señalar que esa realidad nos apunta el significativo número de docentes suplentes que asumen los espacios educativos públicos. Para Francia, a pesar del número creciente de concursos públicos provenientes, principalmente, del gobierno Lula, “aún se mantiene un número considerable de contrataciones de profesores suplentes, es decir, de profesores denominados ‘equivalentes’” (2009, 7). Esa realidad es colocada debido a la exigencia productiva asumida por los docentes, pues, al dedicarse a la investigación y apartarse de la enseñanza, se abre espacio para la contratación de profesores suplentes en la carrera, que están limitados a dictar las clases. Por lo tanto, queda claro qué tanto contribuyen las acciones gubernamentales para la dependencia de la enseñanza y

de la extensión a las actividades direccionadas a la investigación científica y tecnológica.

Así, se tiene de forma recurrente en las universidades públicas brasileñas la “convocatoria” del profesor suplente, lo que es un reflejo de la privatización y de la precariedad de la enseñanza superior que viene adoptando un modelo direccionado al favorecimiento de la financiación que genera ganancias. De esa manera, se comprende que la universidad brasileña se ha unido a una gestión favorable a la flexibilización de los vínculos laborales, revisando la lógica del mercado y la disminución de la inversión por parte del Estado en las políticas públicas.

Es de destacar que, acerca del trabajo docente del profesor suplente, existen estudios que constatan el crecimiento de la contratación de esa modalidad en el universo de las instituciones de enseñanza superior de índole federal⁷. Por medio del Decreto 94.664 de 1987⁸, se reglamenta el modelo de esa forma de contratación, en que se definen la forma de pago y la carga horaria a ser estipulada para ese profesional en institución de enseñanza superior federal. Y, a partir de 1990, se estableció la Ley 8.745/1993, que dispone acerca de la contratación por tiempo determinado para atender a necesidades excepcionales de interés público, como la ausencia de docentes por jubilación, despido, renuncia, fallecimiento, ausencia o permiso (Aimi e Isaia 2008).

En las universidades federales, la convocatoria de ese profesional, por medio de contratos precarios y frágiles, se refleja sobre la disminución de la inversión por parte del Estado en la educación superior⁹. Los impactos de ese modelo de vínculo laboral también alcanzan a los docentes de planta, pues quedan sobrecargados por la ampliación de sus funciones provenientes de las orientaciones, investigaciones, actividades de extensión, etc., ya que el docente “temporal” no puede ejercer el trípode de la educación: la enseñanza, la investigación y la extensión, y queda exclusivamente dedicado a la enseñanza.

Otro factor presentado por Aimi e Isaia (2008) es la problemática de muchos docentes de no estar preparados para ejercer la docencia, ya que no encuentran espacio para su formación, pues la mayoría de las veces no participan de forma activa de la institución, por lo tanto, no tienen acceso a los

canales de apoyo de la institución. Además de eso, la remuneración de ese profesional (inferior a la de los docentes de planta) está establecida en la ley y no puede ser sobrepasada.

Sin embargo, la contratación de ese profesional dejó de ser una emergencia y se tornó permanente, lo que trae serios impactos al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, eso demuestra la gravedad de la precariedad instalada con relación al trabajo del profesor suplente, lo que genera consecuentemente la negación de la abertura de concursos públicos, ya que no tenemos una reposición del cuadro real por medio de concursos, pero sí la suplantación de estos por contratos precarios, lo que debilita la educación pública, gratuita y de calidad. Para la universidad es menos cara la contratación de forma precaria y frágil que la abertura de concurso para nuevos docentes, lo que demuestra negligencia y ausencia de compromiso con el servicio público.

El aumento del trabajo precario en las universidades públicas presenta como primera causa la progresiva erosión del volumen de recursos públicos destinados a la financiación de la universidad. El recorte presupuestal genera, indudablemente, innumerables efectos dañinos, y uno de ellos recae en la contratación de nuevos docentes, que requiere para la atención mínimamente adecuada al crecimiento cuantitativo y cualitativo de cursos y alumnos, requeridos para la reposición paritaria de los cupos generados por jubilaciones, muertes, ausencias voluntarias y distanciamiento de docentes. Así, la contratación de profesores suplentes viene siendo una salida económica para el mantenimiento de las universidades, que infortunadamente se naturalizó en lo cotidiano de diversas unidades, siendo inclusive incentivada sin críticas por muchos. (Mancebo citado por Dias y Machado 2009, 10)

Desafíos ético-políticos para el Trabajo Social ante la “convocatoria” del profesor suplente

Desde 1980, la profesión viene construyendo nuevas direcciones para la formación profesional, fundamentada en la perspectiva marxista. Es en ese periodo que se configura, según Netto (2009), el pro-

7 Para mayor profundización acerca de la temática, buscar Koehler (2006); Aimi e Isaia (2008); Leher y Lopes (2008); Braz de Aquino et al. (2014).

8 Ese Decreto dispone acerca del Plan Único de Clasificación y Retribución de Cargos y Empleos para los servidores de las IES Federales.

9 “Maués (2010) acota que también en las instituciones federales se ampliaron la contratación temporal, se aumentó el número de alumnos en salón de clase de la carrera y se rebajaron los salarios. Además de eso, también es creciente la ‘utilización de alumnos de posgrado como profesores suplentes, becarios, monitores, profesores-tutores para la educación a distancia, lo que caracteriza una flexibilización desigual de los contratos de trabajo’ [...]” (Farias y Guimarães 2013, 7).

yecto ético-político profesional que se vincula a un proyecto de sociedad que propone la construcción de un nuevo orden de la sociedad sin explotación/dominación de clase, raza/etnia y género. En ese sentido, se rompió con el monopolio del conservadurismo profesional, que, entretanto, permanece rodeando la profesión y viene actualizándose de múltiples formas.

Es fundamental recordar a Iamamoto (2010), quien posiciona el Trabajo Social como una especialización del trabajo de la sociedad inscrita en la división social y técnica de la acción social, que además tiene como objeto la cuestión social. Eso demuestra que los impactos de la transformación del mundo del trabajo, la reestructuración productiva y la ofensiva neoliberal alcanzan no solo al profesional que está en la efectividad de las políticas públicas, sino también aquellos que están en el campo de la formación.

La búsqueda de la efectividad y el fortalecimiento del proyecto ético-político profesional han sufrido impactos en la coyuntura vivenciada en las universidades, pues la educación hoy está sometida a la acumulación del capital que compromete la calidad de la enseñanza superior y su función pública. Esa fragilidad en este nivel educativo ha generado vínculos frágiles y precarios para algunos profesionales. Aquí destacamos el caso del profesor suplente.

Se percibe que, a partir del momento en que la universidad es convertida en organización social se orienta de acuerdo con la lógica del mercado, que valora cuánto se produce, en cuánto tiempo y cuál es el costo de lo que es producido. La materialización de esas exigencias se torna evidente por medio de las exigencias de productividad para los docentes, como la publicación de libros y artículos, la reducción de las investigaciones, la disminución de los concursos públicos y el aumento de la contratación de profesores suplentes, la privatización de los cursos de posgradación, la formación habilitada, la ampliación y la consolidación de los cursos de modalidad a distancia (EAD) y, claro, la llegada y el establecimiento de las fundaciones.

De acuerdo con Netto (1996), es importante destacar que ha ocurrido un cambio significativo en el perfil de los alumnos de Trabajo Social que cada vez más son reclutados a partir de una clase social media

baja, lo que lleva, por consecuencia, a un empobrecimiento cultural. Para Guerra (2010), lo mismo viene ocurriendo en relación con los docentes, debido a la precariedad de la formación y de las condiciones de trabajo, el perfil docente se ha modificado de forma considerable. En ambos aspectos, ocurre el impacto en el proyecto ético-político, ya que la no apropiación de este y de sus principios promueve el debilitamiento de la perspectiva hegemónica.

Los cambios en el mercado de trabajo y en los espacios socio-ocupacionales, aquí representados por el trabajo docente¹⁰, exigen un determinado perfil de profesional. Para Guerra (2010), se ha mantenido circunscrito en el mundo laboral aquel trabajador que se adapta a los procesos de precariedad y a las constantes pérdidas del/en el trabajo. El trabajador que ofrece resistencia a la precariedad y a la pérdida de derechos no es interesante al mercado. Por lo tanto, está en curso una nueva cultura del trabajo, direccionada hacia la adaptación a las formas “flexibles” de contratación y de un perfil de trabajador aún más pasivo.

Se puede observar que las nuevas modalidades de producción y reproducción del capital se expresan en la *particularidad práctica profesional del Trabajo Social* en sus diversas dimensiones, como ejemplo del mercado de trabajo profesional. Son modalidades que pasan a exigir el reciclaje de procedimientos operativos y también determinan nuevas exigencias técnicas, éticas y políticas, es decir, constituyen diferentes demandas para el profesional. (Guerra 2010, 724, énfasis agregado)

Iamamoto destaca que la supeditación de la educación en cuanto al capital compromete la enseñanza en la carrera, “la formación de cuadros académicos y profesionales dotados de competencia crítica y compromiso público con los impases del desarrollo de la sociedad nacional y sus implicaciones para la mayoría de los trabajadores brasileños” (2010, 437). Y, por ser un espacio ocupacional del trabajador y de

10 De acuerdo con Guerra, “también es importante decir que la formación es un espacio de trabajo del trabajador social que recibe el impacto de esa coyuntura y la impacta, responde y resiste a ella” (2010, 728).

la trabajadora social, ocurre su debilitamiento, que se agrava a partir del momento en que se contrata un profesor suplente que no tenga dominio teórico y formación crítica de la realidad.

Las directrices curriculares de la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigación en Servicio Social (ABEPSS) afirman como base el trípedo de los núcleos¹¹ de conocimiento y de fundamentación de la formación profesional que comprenden la dirección de la lógica curricular. Esa dirección supera las fragmentaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, entre tanto, son debilitadas en el momento en que se tiene la contratación del profesor suplente y la no integración de este en espacios que debaten la construcción de los currículos o inclusive la presentación del currículo vigente del curso. ¿Cómo puede un docente dictar y planear una materia si desconoce el currículo del curso? Por lo tanto, se produce la fragmentación y el debilitamiento de la formación, lo que impacta directamente en el cuerpo estudiantil.

Silva, Cunha y Moura (2013), en el artículo “A precarização da educação superior no Brasil: particularidades da formação profissional em Serviço Social na UECE na contemporaneidade”, señalan que la carrera de Trabajo Social de la Universidad Estatal de Ceará encontró dificultades en implementar las directrices curriculares de la ABEPSS debido a innumerables obstáculos, sobre todo con respecto a la ampliación de lo cuantitativo de profesores suplentes. La no apertura del concurso público imposibilita el avance del proceso y de cambio de currículo, lo que compromete la formación profesional, además de flexibilizar y eliminar las reglas de las condiciones de trabajo del cuerpo docente.

De acuerdo con datos presentados por los autores, a partir del año 2013, el total de docentes del curso era de treinta y dos profesores, veintiuno de planta y once suplentes. De los efectivos, cuatro se encontraban distantes y, de los suplentes, dos estaban en situación de licencia materna; por lo tanto, apenas veintiséis profesores permanecían para todas las actividades.

11 De acuerdo con las directrices curriculares de la ABEPSS, los núcleos de conocimiento son: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos de la vida social; Núcleo de fundamentos socio-históricos y Núcleo de fundamentos del trabajo profesional.

Se visualiza “que las dificultades encontradas en materializar las directrices curriculares de la ABEPSS en su estructura curricular, la desreglamentación de la enseñanza, investigación y extensión, [...] son aspectos que muestran las repercusiones de la contra-reforma” (Silva, Cunha y Moura 2013, 7).

En el caso de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Federal Fluminense, localizada en Rio de Janeiro, Coelho (2012b) afirma que, en el primer semestre de 2011, el curso contaba con treinta y nueve docentes de planta, treinta y cinco en estatus de dedicación exclusiva, cuatro en estatus de 20 horas y ocho docentes suplentes. Sin embargo, de los treinta y nueve profesores de planta, seis estaban en funciones administrativas y de gestión, y siete se encontraban ausentes. De los profesores suplentes, una se encontraba en licencia de maternidad. Por causa de las condiciones precarias en que se encuentran en el curso, en 2012 el examen de admisión para el turno de la tarde fue suspendido, debido a la escasez de recursos humanos agravada por la relación alumno-profesor: 34,38 educandos para un docente.

Otro aspecto fundamental a ser destacado se refiere a la no participación en investigación y extensión por parte del profesor suplente, lo que lo excluye de contribuir con el compromiso del trípedo de la educación. Por lo tanto, el compromiso con la investigación está tan relacionado con nuestra formación como con nuestra práctica, y en esa realidad se encuentra distante del compromiso que hemos asumido con las directrices curriculares y también con el proyecto ético-político, debido a los vínculos de trabajo precarios.

En su artículo “No vine para quedarme estoy solo de paso: la precaria vida de los profesores suplentes de la FASSO/UERN” (2013), Silva retrata las condiciones de trabajo del profesor suplente en la Facultad de Trabajo Social en la Universidad Estatal de Rio Grande do Norte. Para el autor, fue posible localizar en su análisis la división entre las actividades de los profesores de planta y los suplentes, en que, al menos del punto de vista jurídico-legal, los profesores suplentes solo pueden y deben cumplir su carga horaria en la enseñanza, lo que relega a los profesores de planta las

demás actividades. “Es decir, hay una verdadera separación de actividades en la FASSO, lo que hace que se reduzcan las oportunidades de un profesor de planta. Esta delimitación específica de tareas, muy probablemente, acompaña la tendencia más general del mundo del trabajo, donde pasan a existir múltiples distinciones entre los trabajadores: calificados y polifacéticos, y los que no lo son, temporales y de planta, nacionales e inmigrantes, etc. (Silva 2013, 60).

Por medio de los puntos ya expuestos, Silva señaló que la forma de remuneración del profesor suplente descalifica al profesional, quien recibe un salario inferior al del profesor de planta e incluso menor que la base salarial para los profesores de IES privadas. La carga horaria, reducida apenas para la enseñanza, excluye la participación de esos docentes en reuniones administrativas que son fundamentales para la construcción de un proyecto de curso colectivo, que es ignorado. La no participación en comisiones y reuniones departamentales imposibilita al cuerpo docente a conocer quién es el profesor suplente, lo que demuestra el aniquilamiento de aquel a partir de los vínculos laborales.

En nuestro cotidiano, esos desafíos necesitan ser problematizados y cuestionados para que no se naturalice la necesidad de un profesional que debería ser temporal y hoy se ha tornado casi de naturaleza permanente. Finalmente, como tenemos compromiso con la categoría profesional, con el proyecto ético-político y con las directrices curriculares de la ABEPSS, es de suprema relevancia reflexionar sobre los límites e impases de la precariedad y de la flexibilización de las formas contractuales expresadas aquí en el trabajo docente del profesor suplente.

Algunas consideraciones finales

De acuerdo con Yamamoto, “la expansión del capital no suprime las funciones del Estado, pero modifica las condiciones de su ejercicio” (2008, 123). Con la contrarreforma del Estado, en el escenario brasileño se ha vivenciado la flexibilización y la precariedad de los vínculos de trabajo en las universidades. No es solo el cuerpo docente el que ha sido alcanzado, sino que toda la organización estructural de la universidad ha sido privatizada y precari-

zada. A lo largo del proceso, se crean nuevas formas de contratación para los profesionales que actúan en ese espacio y, en el caso señalado, “se convoca” al profesor suplente.

A pesar de que estemos cuestionando la situación del trabajo docente, no se puede desligar tal análisis de la discusión acerca de los espacios ocupacionales y de las demandas profesionales que se imponen a los asistentes sociales, pues el trabajo docente no está eximido de los impactos vivenciados en el mundo laboral. Así, los cambios en el mundo laboral y la contrarreforma del Estado impactan el trabajo del profesor suplente y redimensionan las condiciones del ejercicio profesional y la efectividad del proyecto ético-político.

Es de destacar que el “Trabajo Social brasileño contemporáneo es fruto y expresión de un amplio movimiento de luchas por la democratización de la sociedad y del Estado en el país” (Yamamoto 2008, 129). Es así como la elaboración de su proyecto profesional fue creada vinculada a un proyecto de sociedad libre, teniendo sus principios ético-políticos enfocados en la construcción de otra sociedad que no tenga explotación ni opresiones. Por eso, se torna supremamente importante la constante lucha para que su efectividad pueda ocurrir.

Como vivimos en una sociedad contradictoria, que es regida por la orden burguesa, será encontrada una serie de dificultades para hacer efectivo el proyecto ético-político profesional. Sin embargo, reflexionar y debatir sobre las condiciones de trabajo de ese profesional es el inicio de la construcción de posibilidades para enfrentarnos a los impactos causados por la flexibilización y precariedad del trabajo docente. De modo que es un compromiso ético-político de la categoría profesional luchar por el fin de toda forma de explotación existente, por más oscura que pueda parecer, y construir día a día posibilidades en y para el quehacer profesional.

Referencias bibliográficas

- Aimi, Daniela da Silva y Silvia Maria de Aguiar Isaia. 2008. “Indicadores de avaliação do professor substituto na IES brasileiras. INEP/SINAES”. Ponencia presentada en el VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente. Nue-

- vas regulaciones en América Latina*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 3-5 de julio.
- Anderson, Perry. 1995. “Balanço do neoliberalismo”. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*, 9-38. Emir Sader y Pablo Gentili (orgs.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Antunes, Ricardo. 2011. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho*. 15.^a ed. São Paulo: Cortez.
- Antunes, Ricardo. 2012. “A nova morfologia do trabalho no Brasil: reestruturação e precariedade”. *Nueva Sociedad* 232 (3-4): 44-59. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.
- Apple, Michael W. 2005. *Para além da lógica do mercado: compreendendo-se e opondo-se ao neoliberalismo*. Gilka Leite Garcia y Luciana Ache (trads.). Rio de Janeiro: Editora DP&A.
- Apple, Michel W. 1995. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado y Vera Maria Moreira (trads.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Braz de Aquino, Cássio Adriano, Dimitre Sampaio Moita, Guto Mariano Correa y Karlinne Oliveira Souza. 2014. “O fenômeno da precarização e da flexibilização laboral no âmbito da universidade pública brasileira: o caso dos professores substitutos”. *Athenea Digital, Revista de Pensamiento e Investigación Social* 14 (1): 173-193. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Coelho, Aline Teles Veloso. 2012a. “Trabalho docente e formação em serviço social: impactos da contrarreforma do ensino superior nos cursos de graduação públicos no estado do Rio de Janeiro”. Ponencia presentada en el *XX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 24-27 de septiembre.
- Coelho, Aline Teles Veloso. 2012b. “Trabalho docente na ESS/UFF: quais os impactos na qualidade da formação profissional?”. *Revista Dialogus. Periódico discente do Curso de Serviço Social* 1 (1): 1-17. Niterói: Universidad Federal Fluminense.
- Dias, Viviane y Melissa Machado. 2009. “Precarização do trabalho: o caso dos professores substitutos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro”. Ponencia presentada en el *V Seminário Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais do Tempo Presente*, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 6-8 de diciembre.
- Farias, Laurimar de Matos y Andre Rodrigues Guimarães. 2013. O trabalho docente no ensino superior: produtivismo acadêmico, intensificação e precarização. Ponencia presentada en la *VI Jornada Internacional de Políticas: O desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação*, São Luís/ Maranhão: Universidade Federal de Maranhão, 20-23 de agosto.
- Guerra, Yolanda. 2010. “A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distancia”. *Revista Serviço Social e Sociedade* 104: 715-736. São Paulo: Cortez.
- Hargreaves, Andy. 1998. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Londres: Morata.
- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Ministério da Educação (Inep/Mec). Censo de educação superior 2012. Resumo Técnico. Brasília, DF: 2014. Disponible en: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf
- Iamamoto, Marilda Vilela y Raul Carvalho. 2001. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 14.^a ed. São Paulo: Cortez.
- Iamamoto, Marilda Vilela. 2008. Mundialização do capital, “questão social” e Serviço Social no Brasil. *Revista em Pauses* 21: 117-139. Rio de Janeiro: UERJ.
- Iamamoto, Marilda Vilela. 2010. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 4.^a ed. São Paulo: Cortez.
- Koehler, Solange Ester. 2006. “A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM”. (Tesis para optar al título de Magíster en Educación. Universidade Federal de Santa Maria).
- Leher, Roberto y Alessandra Lopes. 2008. “Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação”. Ponencia presentada en el *VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente. Nuevas regulaciones en América Latina*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 3-5 de julio.
- Lima, Katia. 2012. “Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo milênio”. *Serviço social e educação*, 1-26. Larissa Dahmer Pereira y Ney Luis Teixeira de Almeida (orgs.). Rio de Janeiro: Lumen Juris.

- Marx, Karl. 2008. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- Marx, Karl. 2011. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Netto, José Paulo. 1996. “Transformações societárias e Serviço Social. Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil”. *Revista Serviço Social e Sociedade* 50: 87-132. São Paulo: Cortez.
- Netto, José Paulo. 2009. “A construção do projeto ético-político do serviço social”. *Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional*, 141-160. Ana Elizabete Mota (org.). São Paulo: Ministério da Saúde.
- Pereira, Larissa Dahmer. 2008. *Educação e serviço social: do confesionismo ao empresariado da formação profissional*. São Paulo: Xamã.
- Peroni, Vera Maria Vidal. 2008. “Políticas públicas e gestão da educação em tempos em redefinição do papel do Estado”. Conferencia presentada en el *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em Educação e Inserção Social*, Santa Catarina: Universidade do Vale do Itajaí, 22-25 de junio.
- Pinto, Marina Barbosa. 2012. “Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo”. *Serviço social e educação*, 27-47. Larissa Dahmer Pereira y Ney Luis Teixeira de Almeida (orgs.). Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Silva, Antonio Israel Carlos da, Aurineida Maria da Cunha y Tuany Abreu de Moura. 2013. “A precarização da educação superior no Brasil: particularidades da formação profissional em Serviço Social na UECE na contemporaneidade”. Ponencia presentada en la *VI Jornada Internacional de Políticas: O desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação*, São Luís/Maranhão: Universidad Federal de Maranhão, 20-23 de agosto.
- Silva, Hiago Trindade de Lira. 2013. “Não vim pra ficar, estou só de passagem”: a precarizada vida dos professores substitutos da FASSO/UERN. *Revista Universidade e Sociedade* 52: 56-67. Brasília: Andes-SN.

Bibliografía complementaria

- Antunes, Ricardo y Giovani Alves. 2004. “As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital”. *Revista Educ. Soc.* 25 (87): 335-351. Campinas: CEDES.
- Antunes, Ricardo y Márcio Pochmann. 2008. “Dimensões do desemprego e da pobreza no Brasil”. *Revista InterfacEHS* 3 (2): 1-10. São Paulo: Senac.
- França, Polyana Imolesi Silveira de. 2009. “A precarização do trabalho docente no ensino superior: o processo de mercantilização da educação e a desprofissionalização”. Ponencia presentada en el *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil*, Unicamp, Campinas, 30 de julio a 3 de julio.
- Goulart, Samira Meletti, Deise Mancebo, José Eduardo Vieira de Cerqueira y Viviane da Cunha. 2007. “O professor e o mercado de trabalho flexível”. Ponencia presentada en el *XIV Encontro Nacional da ABRAPSO. Diálogos em Psicologia Social: epistemológicos, metodológicos, éticos, políticos, estéticos, políticas públicas*, Rio de Janeiro: ABRAPSO, 31 de octubre a 3 de noviembre.