



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDO JOSÉ DE PAULA CUNHA

**TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO NAS IFES: o caso da pós-graduação em
Educação Física no nordeste do Brasil**

Salvador
2014

FERNANDO JOSÉ DE PAULA CUNHA

**TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO NAS IFES: o caso da pós-graduação em
Educação Física no nordeste do Brasil**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel

Salvador
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Cunha, Fernando José de Paula.

Trabalho docente precarizado nas IFES : o caso da pós-graduação em Educação Física no Nordeste do Brasil / Fernando José de Paula Cunha. – 2014.

137 f.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Ensino superior. 2. Pós-graduação. 3. Capitalismo. 4. Trabalho - Aspectos sociais. 5. Produtividade do trabalho. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.155 – 23. ed.

**TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO NAS IFES: o caso da pós-graduação em
Educação Física no nordeste do Brasil**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em Salvador, 04 de março de 2014

Celi Nelza Zulke Taffarel – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Jorge Fernando Hermida Aveiro _____
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
Universidade Federal da Paraíba

Welington Araújo Silva _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Estadual de Feira de Santana

Cláudio de Lira Santos Júnior _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Maria Regina Filgueiras Antoniazzi _____
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Elza Margarida de Mendonça Peixoto (Suplente) _____
Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de
Campinas, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Dedico

*À luta dos trabalhadores em Educação no
Brasil por um ensino público de qualidade e
que sirva aos interesses da classe
trabalhadora.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão desse trabalho só foi possível devido a muitas pessoas que estiveram e estão ao meu lado, ombro a ombro, cada uma do seu jeito, trazendo contribuições de formas diferentes. Assim, **meus agradecimentos...**

A meus pais, Fernando (*in memoriam*) e Lúcia; meus sogros, Mário (*in memoriam*) e Lúcia; minhas irmãs, Fabiana e Felícia; meus cunhados, Júlio e Ivan; minhas cunhadas, Cátia e Luciane; e meus oito sobrinhos: Romênia, Mateus, Ruan, Yuri, Gabriel, Rafael, Pedro e Miguel, por fazerem parte de meu dia a dia e construírem minha vida.

A Cris, companheira e amiga em todos os momentos, que a cada dia me ensina a trocar amor por amor.

À professora Celi, orientadora e referência em todas as horas da vida, meu profundo respeito e admiração.

Aos professores, membros das bancas de qualificação e defesa: Cláudio de Lira, Graça Druck, João dos Reis, Jorge Hermida, Regina Antoniazzi, Wellington Araújo, pelas importantes contribuições na orientação deste trabalho.

Aos professores do Departamento de Educação Física da UFPB, pelo apoio e incentivo, e pela colaboração na jornada acadêmica.

Aos “irmãos” Cláudio e Raquel, por abrirem sua casa e me oportunizarem momentos significativos de aprendizagem e companheirismo - nos reencontramos na vida para não mais nos separarmos.

À “companheirada” da ADUFPB que, ao longo das lutas cotidianas, soube, com respeito, tranquilidade e paciência histórica, apoiar e ajudar na finalização da tese; em especial, aos professores do GT Carreira: Aparecida Ramos, Antônio Luiz, Anderson, Nilza, Nilsamira, que foram os primeiros incentivadores desse estudo. E a Ricardo Lucena, Marcelo Sitcowisk, Carlos Cartaxo e Wladimir - companheiros atentos e dispostos a ajudar.

À “companheirada” do Lepel Paraíba e Bahia - aqui são muitos, mas cada um com sua particularidade esteve demasiadamente presente nessa caminhada: Aninha e Felipe, Carol, Murilo e Élen, Mel, Áurea e Tácio, Jeimison e Geisa, Lauro, Lina e Xuxu; assim como aos professores da rede municipal de João Pessoa: Fernandinho, Cíntia, Sóstenes, Francisquinha, Ana Carolina e Graça; e aos alunos da escola Almirante Tamandaré - sem vocês eu não teria conseguido, vocês me ensinam todo dia a sempre lutar!!!

Aos amigos eternos: Alexandre Viana e Ana Lúcia, Swamy e Adriana - companheiros inseparáveis nas conquistas e derrotas do Glorioso Sport Club do Recife - com vocês eu amplio a cada dia o significado de estar juntos e da alegria de viver.

Com muito carinho e gratidão, a todos vocês: Muito Obrigado!

“Os meios de produção e de troca, sobre cuja base se ergue a burguesia, foram gerados no interior da sociedade feudal. Numa determinada fase do desenvolvimento desses meios de produção e de troca, as condições em que a sociedade feudal produzia e trocava, a organização feudal da agricultura e da manufatura, em suma, o regime feudal da propriedade deixou de corresponder às forças produtivas em pleno desenvolvimento. Entravavam a produção em lugar de impulsioná-la. Transformaram-se de tal maneira em entraves para o desenvolvimento que era preciso destruí-las; e elas foram destruídas. [...] Assistimos hoje a um processo semelhante. [...] Há dezenas de anos, a história da indústria e do comércio não é senão a história da revolta das forças produtivas modernas contra as modernas relações de propriedade que condicionam a existência da burguesia e seu domínio. [...] O sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas em seu interior. De que maneira a burguesia consegue vencer essas crises? De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos. A que leva isso? Ao preparo de crises mais extensas e mais destruidoras e à diminuição de meios de evitá-las. As armas que a burguesia utilizou para abater o feudalismo voltam-se hoje contra a própria burguesia, porém, não forjou somente as armas que lhe darão morte; produziu também os homens que manejarão essas armas – os operários modernos, os proletários.”

Karl Marx e Friederich Engels no Manifesto do Partido Comunista (1847-1848)

RESUMO

CUNHA, Fernando José de Paula. **Trabalho docente precarizado na IFES: o caso da pós-graduação em Educação Física no nordeste do Brasil.** 137F. 5il. 2014 Tese (Doutorado)¹ – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

O propósito da presente tese foi investigar como as transformações ocorridas no trabalho docente no âmbito das Universidades Federais, nesse contexto de mudanças operadas pelas políticas educacionais neoliberais, têm ampliado a destruição das forças produtivas dentro da universidade a partir do processo de precarização do trabalho docente calcado no pressuposto do produtivismo acadêmico. Para tanto, utilizamos um estudo de caso partindo do processo do trabalho docente na pós-graduação em Educação Física, na Universidade Federal da Paraíba. Fundamentada no materialismo-histórico-dialético enquanto método e teoria, a pesquisa teve como base as seguintes hipóteses: 1) o trabalho docente foi submetido a um processo de transformação que se caracteriza por uma tendência destrutiva do capital dentro das universidades, ampliando a precarização decorrente do direcionamento aos interesses do livre comércio; 2) os impactos da precarização do trabalho docente, além de estarem assentados nos contratos de trabalhos de forma jurídica, também estão relacionados a outros aspectos, como o aumento da produtividade e dos níveis de exigências institucionais, e a captação da subjetividade dos professores; 3) mesmo considerando que o trabalho docente na atualidade vem sendo montado a serviço do enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital, na intenção da conformação técnica e ideológica da mundialização da educação, o processo do trabalho traz em si elementos contraditórios que apontam para possibilidades superadoras da precarização do trabalho docente. Por ser um estudo de caso, utilizamos uma abordagem qualitativa com seleção intencional dos sujeitos entrevistados e análise de conteúdo das informações coletadas. As considerações finais, advindas da mediação entre os referenciais teóricos estudados e do estudo de caso com professores da UFPB, têm o objetivo de explicitar que existem evidências de que a crise estrutural do capital vem gerando impacto direto no trabalho, no sentido de mantê-lo subsumido ao capital; e de que a política educacional é mediadora entre os interesses mais gerais de exploração do trabalhador para manter as taxas de lucros e a exploração dos trabalhadores. Os detalhes desse processo podem ser constatados nas medidas adotadas, tanto pelo MEC, como pelas próprias universidades, que reformulam estatutos e regimentos visando a esse processo; o que resulta na intensificação do trabalho docente nas formas do produtivismo e, conseqüentemente, suas nefastas sequelas na vida dos docentes. Os resultados da pesquisa comprovam que as mudanças estruturais no mundo do trabalho têm seus rebatimentos na subjetividade dos docentes; e que, mesmo que estes percebam a lógica das mudanças estruturais no seu dia a dia, no sentido da mercantilização do ensino, da intensificação do trabalho e do produtivismo acadêmico, a reação a essa lógica não é explicada em suas últimas determinações.

Palavras-Chaves: Trabalho Docente, Forças Produtivas e Destrutivas, Produtivismo Acadêmico.

¹ Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel

ABSTRACT

CUNHA, Fernando José de Paula. Teaching work in precarious IFES: the case of post-graduate in physical education in northeastern Brazil. 137F. 5il. 2014 Thesis (Ph.D.)² - School of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

Our purpose with this thesis was to investigate how the changes in the teaching work within the Federal Universities in the context of the changes wrought by neoliberal educational policies have increased the destruction of productive forces within the university from the process of casualization of teaching, based the assumption of the academic productivism, therefore , we use a case study from the process of teaching in postgraduate degree in Physical Education at the Federal University of Paraiba. Grounded in historical and dialectical materialism - as theory and method, we set the following assumptions : 1) the teacher's work underwent a transformation process that is characterized by a destructive tendency of capital within universities by increasing the instability arising from targeting the interests of free trade ; 2) the impact of casualization of teaching , besides being seated on the legal form of business contracts, are also related to other aspects such as increased productivity and levels of institutional requirements and capture the subjectivity of teachers ; 3) even considering that the teacher's work today is being mounted to the frame of the new service type demanded by capital , the intent of the technical and ideological shaping of globalization of education , work the work process itself brings contradictory elements that point to possibilities to overcome them casualization of teaching . Being a case study, we used a qualitative approach with intentional selection of interviewees and analyze the content of information provided. Finally our final considerations arising from the mediation between the theoretical framework and studied the case study with teachers UFPB in order to explain that there is evidence that the structural crisis of capital is generating direct impact with work to keep it subsumed to capital; that educational policy is mediating between more general interests in the exploitation of the worker to maintain profit rates and worker exploitation. The details of this process can be observed in the measures adopted by both the MEC , as the universities themselves revising statutes and regulations targeting this process; that intensification of teachers' work in the forms of productivism and thus its harmful consequences in the lives of teachers . Prove that the structural changes in the working world have their repercussions on the subjectivity of teachers; that even the teachers realizing the logic of structural changes they feel in their daily lives, towards the commodification of education, work intensification and academic productivism. The reaction to this logic is not explained in their latest determinations.

Key - words: Teaching Work, Productive and Destructive Forces, academic Productivism

² Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel

RÉSUMÉ

CUNHA, Fernando José de Paula. l'enseignement précaire auprès de l'IFES: Thèse de Doctorat en éducation physique dans le nord-est du Brésil. 137F. 5il. 2014 Thèse (PhD)³ – Faculté d'éducation, Université fédérale de Bahia, Salvador, 2014.

Le but de cette thèse était d'étudier les transformations dans l'enseignement dans les universités fédérales, dans ce contexte de changements provoqués par les politiques éducatives néolibérales, ont élargi la destruction des forces productives au sein de l'université du travail d'enseignement processus de précarisation précaire dans l'hypothèse de productivisme académique.

Par conséquent, nous utilisons une étude de cas à partir du processus de travail d'enseignement en post-universitaire en éducation physique à l'Université fédérale de Paraíba. Sur la base de la dialectique de matérialisme historique comme méthode et la théorie, la recherche a été basée sur les hypothèses suivantes:

1) la profession enseignante a subi un processus de transformation qui se caractérise par une tendance destructrice du capital au sein des Universités, l'augmentation de la précarité découlant de la poursuite des intérêts du libre-échange;

2) la précarité de l'impact de l'enseignement, en plus d'être présenté dans les contrats de travaux de forme juridique sont également liée à d'autres aspects, tels que l'augmentation de la productivité et les niveaux de besoins institutionnels et la capture de la subjectivité des enseignants;

3) même en considérant que l'enseignement d'aujourd'hui est surmonté pour desservir le cadre du nouveau type de travailleur exigé par le capital, l'intention de la formation technique et idéologique de la mondialisation de l'éducation, le processus de travail lui-même apporte des éléments contradictoires qui pointent vers des possibilités de précarisation de l'enseignement. Cela doit être une étude de cas qui a utilisé une approche qualitative avec la sélection intentionnelle des sujets interrogés et l'analyse du contenu de l'information prises.

Les considérations finales, résulte de la médiation entre le cadre et l'étude de ce cas théorique des enseignants de l'UFPB étudiés, visent à préciser qu'il existe des preuves que la crise structurelle du capital a produit un impact direct sur le travail afin de le garder subordonné au capital; et que la politique éducative est un médiateur entre les intérêts plus généraux de l'exploitation des travailleurs pour maintenir les taux de profit et l'exploitation des travailleurs.

Les détails de ce processus peuvent être observés dans les mesures adoptées auprès du MEC, ainsi que dans les Universités elles-mêmes, la révision des lois et des règlements visant à ce processus; résultant de l'intensification de l'enseignement dans les formes de productivisme et par conséquent, ses conséquences désastreuses sur la vie des enseignants.

Les résultats de l'enquête montrent que les changements structurels du marché du travail ont leurs répercussions sur la subjectivité des enseignants; et que, même si elles comprennent la logique des changements structurels dans leur quotidien vers le commerce de l'éducation, l'intensification du travail et du productivisme académique, la réaction à cette logique ne sont pas expliquées dans ses dernières déterminations.

Mots-clés: Travail d'enseignement, Forces Productives et Destructives, Productivisme. Académique.

³ Superviseur: Profa.^a Dra.^a Celi Taffarel Nelza Zulke

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização conceitual para análise	38
Quadro 2	Produção anual de artigos completos dos programas de pós-graduação em EF no Brasil	42
Quadro 3	Sujeitos da Pesquisa	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução do número das IES – Brasil – 1995-2012	27
Tabela 2	Evolução do número das Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais – Brasil – 1995-2012	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFPA	Sindicato dos Professores da Universidade Federal do Pará
ADUFPB	Sindicato dos Professores da Universidade Federal da Paraíba
ADUNICAMP	Sindicato dos Professores da Universidade Estadual de Campinas
ANDES/SN	Sindicato Nacional do Docentes do Ensino Superior
Apud	citado por, conforme, segundo
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DE	Dedicação Exclusiva
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FAI	Fundação de Apoio Institucional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LEPEL	Laboratório de Estudo e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PAPGEF	Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física
PDE	Plano de Desenvolvimento educacional
PE	Professor Entrevistado
PIB	Produto Interno Bruto

PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PIVIC	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROBEX	Programa de Bolsa de Extensão
PROLICEN	Programa de Licenciatura
PROUNI	Programa Universidade Para Todos do Governo Federal do Brasil
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UPE	Universidade de Pernambuco
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 SITUANDO O PROBLEMA: contexto e fundamentos teórico-metodológicos....	21
1.1 BASES ESTRUTURAIS DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	21
1.2 PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	33
1.2.1 Delimitação da natureza da pesquisa.....	38
1.2.2 Organização da matéria e trabalho de campo.....	39
1.2.3 Análise das informações coletadas.....	43
2 AS RELAÇÕES CAPITAL/TRABALHO	46
2.1 A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO HUMANO.....	47
2.2 A DIMENSÃO HISTÓRICA: o trabalho subsumido ao capital.....	55
2.2.1 A organização do trabalho na sociedade capitalista na atualidade.....	65
2.2.2 O trabalho intensificado nas Instituições de Ensino Superior.....	79
3 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL EM TEMPOS DE ESTAGNAÇÃO DAS FORÇAS PRODUTIVAS E AVANÇOS DAS FORÇAS DESTRUTIVAS DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR.....	84
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA CRISE DO CAPITAL.....	85
3.2 A REFORMA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE.....	89
3.3 O TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO NA PÓS-GRADUAÇÃO: o produtivismo na universidade.....	98
3.3.1 O trabalho dos docentes na Pós-graduação em Educação Física na UFPB.....	107
3.3.2 Produtivismo acadêmico como tendência destrutiva do capital dentro das universidades e seus nexos e relações com o trabalho docente.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	123
GLOSSÁRIO	131
ANEXO - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	134
APÊNDICE - Roteiro Entrevista Semiaberta.....	135

INTRODUÇÃO

Como estudar cientificamente o trabalho docente⁴ em uma sociedade cindida em classes sociais, em que as forças produtivas deixaram de crescer, e as forças destrutivas do capital avançam?

Como explicar que as leis maiores que regem o capital se expressam no interior da universidade, *lócus* do trabalho docente, criando tencionamentos, confrontos, conflitos, antagonismos e contradições?

Os dados empíricos advindos dos estudos anteriores, de Sguissardi e Silva Júnior (2009), permitem-nos reconhecer que: (a) um espectro ronda as universidades - são as forças destrutivas do capital que, não de maneira mecânica, mas por mediações, agem determinando os rumos do Ensino Superior no Brasil; (b) as principais mediações são: a mercadorização da educação; o trabalho precarizado, intensificado, superexplorado; a retirada de direitos; a flexibilização das leis com a destruição do sistema de proteção do trabalho; a carreira; as condições de trabalho; as políticas focais, consensuadas, de alívio da pobreza, compensatórias; e o rebaixamento teórico; (c) essas forças destrutivas que agem no Ensino Superior incidem em especial no trabalho docente; (d) decorrem daí as consequências no *ethos* do trabalho docente com sua transformação destrutiva; (e) mas, também por contradição, decorrem daí as reações, enquanto possibilidades de resistência à destruição, que podem ser identificadas como forças que confrontam tais tendências destrutivas na luta dos contrários.

A presente tese, além de constatar incidências de forças destrutivas no interior da universidade, trata de explicar a contradição, a resistência e possibilidade daí decorrentes; demonstrando que a luta de classes não cessa às portas da universidade, mas nela penetra exercendo em seu interior o que está posto no mais geral. Portanto, se o capital não oferece mais condições de sobrevivência à humanidade⁵, a universidade sofre as consequências, pois está contida nesta.

⁴ Com fins de elucidação, vamos mencionar e, assim, esclarecer os conceitos, categorias e leis do pensamento teórico priorizado e utilizado no decorrer da tese. Alguns termos e expressões serão esclarecidos no Glossário, à p. 131.

⁵ A tese de que o capital não oferece saída para a humanidade senão a sua destruição, que é sustentada por Marx e Engels no “Manifesto Comunista”; por Lênin, principalmente na obra “Imperialismo, fase superior do capitalismo”; por Trotsky, na obra “Programa de Transição”; por Mészáros, em sua obra “Para Além do Capital: Rumo a uma teoria da transição”, além de outros autores marxistas.

É disso que trata a presente tese, e que passamos a problematizar com mais acuidade para levantar a possibilidade histórica que nos indique outro projeto histórico (FREITAS, 1987, pp. 122-140) que supere as forças destrutivas do capital, a saber, o modo de produção socialista, rumo ao comunismo⁶.

Um processo de privatização e de orientação da produção do conhecimento a partir da racionalidade mercantilista ronda o trabalho dos professores na educação superior pública no Brasil. Tentando entender esse processo, esta tese tem como objeto o trabalho docente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no atual estágio do modo de produção capitalista. Ela faz parte das investigações desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL/FACED/UFBA - articuladas à pesquisa matricial⁷ “*Problemáticas significativas da formação dos professores, da prática pedagógica, da produção do conhecimento e das políticas públicas*”, e insere-se entre as que estudam a educação a partir da relação trabalho e educação.

Nos últimos anos, uma significativa produção acadêmica tem-se debruçado na análise e crítica das mudanças que vêm sendo implementadas nas reformas educacionais e no trabalho docente no Brasil. Essa constatação é visível, inclusive, pelos títulos dos livros publicados nos últimos anos, a exemplo: “Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico”, de Valdemar Sguissardi e João dos Reis (2009); “Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho”, de Valéria Mattos (2011); “Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira”, de Deise Mancebo e João dos Reis (2012); “A metamorfose do trabalho docente no ensino superior entre o público e o mercantil”, de Maria Emília Pereira da Silva (2012); entre outros. Essa produção preocupa-se fundamentalmente com a desqualificação do ensino público, com o avanço da ideologia neoliberal aplicada à educação e com o modo como as forças destrutivas do capital incidem sobre o trabalho docente.

Estudar o trabalho docente no ensino superior, então, tornou necessário aproximar essas referências teórico-práticas ao nosso cotidiano profissional de professor universitário, tendo em vista que essa atividade, na universidade, compreende a relação entre ensino (transmissão do conhecimento), pesquisa (produção do conhecimento) e extensão

⁶ A obra de Engels (S/D), “Do socialismo utópico ao socialismo científico”, nos coloca os elementos centrais da superação de um dado modo de produção rumo a outro modo de produção mais elevado; o que não se dará fora de violentas lutas movidas por interesses de classes antagônicas – a classe que detém os meios de produção e a classe proprietária da propriedade privada dos meios de produção.

⁷ Projeto Integrado de Pesquisa “Problemáticas significativas da prática pedagógica e da produção do conhecimento na formação de professores e da política pública” – LEPEL/FACED/UFBA”, apoiada pelo CNPq e coordenada pelos professores Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel e Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior.

(contribuições à sociedade), além de envolver atividades administrativas, entre outras. Tem, na sua essência, um trabalho a serviço da emancipação humana, do desenvolvimento das capacidades humanas, da crítica da realidade, da produção do conhecimento para transformação da realidade social; e é parte constitutiva da identidade da universidade. Porém, nos últimos anos, o avanço das forças destrutivas da lógica do capital, aplicada à educação, tem como foco as políticas educacionais marcadas pelo trabalho docente centrado na lógica do produtivismo acadêmico, a serviço do enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital. A intenção é a conformação técnica e ideológica da mundialização da educação no contexto; é educar com a manutenção do modo do capital, organizar a produção de mercadorias, educar para a incerteza.

Assim, a tese ora apresentada busca explicitar o quanto essa lógica vem influenciando uma transformação do trabalho docente, ampliando os processos de precarização, embora ainda hoje não sejam visíveis todas as suas formas. Situar a questão do trabalho docente nas IFES, nessa realidade abrangente, torna-se de fato um desafio. Além do mais, a escolha desse tema reflete, acima de tudo, a intenção de continuar problematizando a centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea.

Para tanto, procuramos realizar nossos estudos tentando seguir uma determinação lógica na esteira do pensamento marxista - de não separar concepção de mundo, método de análise e projeto histórico. A opção permitiu-nos articular, de forma dialética⁸, as premissas teóricas às premissas programáticas, constituindo-se como um instrumento avançado de análise crítica do modo de produção capitalista na atualidade.

Se, por um lado, a caracterização que indicamos acima sugere que as determinações do modo de produção e reprodução da vida, nesta primeira década do século XXI, estão dadas e legitimam o discurso oficial neoliberal; por outro lado - se considerarmos que a contradição significa a luta dos contrários -, é também por dentro desse processo que se apresentam elementos contraditórios que podem aportar para possibilidades de resistências da precarização do trabalho docente. É por causa desse movimento complexo e contraditório que o presente estudo tem como finalidade subsidiar a análise teórico-prática das transformações ocorridas no trabalho docente no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, no contexto das mudanças operadas pelas políticas educacionais neoliberais. Tem como estudo de caso o processo do trabalho docente na pós-graduação em Educação Física. O problema central da

⁸ A dialética a que estamos nos referindo aqui diz respeito ao método de pesquisa de Marx, que é conhecido como o método dialético do abstrato ao concreto, ou seja, o ponto de partida é uma clara distinção entre o empírico e o pensado, no sentido de que o primeiro tem existência independente do segundo.

investigação é: Como se configura o processo de transformações do trabalho docente diante das políticas neoliberais do Estado elaboradas para o ensino superior, e como se caracterizam as generalizações e resistências da precarização do trabalho docente? A presente tese defende as seguintes hipóteses de trabalho:

- a) o trabalho docente foi submetido a um processo de transformação que se caracteriza por uma tendência destrutiva do capital por dentro das universidades, ampliando a precarização decorrente do direcionamento dos interesses do livre comércio;
- b) os impactos da precarização do trabalho docente, além de estarem assentados nos contratos de trabalhos de forma jurídica, também estão relacionados a outros aspectos, como: o aumento da produtividade e dos níveis de exigências institucionais e a captação da subjetividade dos professores;
- c) mesmo considerando que o trabalho docente na atualidade vem sendo montado a serviço do enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital, na intenção da conformação técnica e ideológica da mundialização da educação, o processo do trabalho traz em si elementos contraditórios que apontam para possibilidades superadoras da precarização do trabalho docente.

Para nós, a relevância do estudo está relacionada ao fato de a universidade pública no Brasil sofrer um severo ataque, por dentro e por fora, a um dos pilares fundamentais de sua existência, ou seja, à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. E, como instrumento principal, têm-se as alterações nos ordenamentos legais que configuram o andamento da reforma universitária no contexto da mundialização da educação. Por outro lado, os estudos sobre o trabalho docente vêm apontando para a necessidade de se enfrentar as contradições presentes no cotidiano das atividades laborais do docente.

Estruturamos esta tese em três capítulos. No primeiro, “Situando o Problema: contexto e fundamentos teórico-metodológicos”, apresentamos o objeto da pesquisa, seus objetivos, as questões norteadoras, o problema central e a metodologia da pesquisa. Esse capítulo tem a finalidade de ampliar as bases estruturais do objeto pesquisado e destacar o processo de transição entre o método de investigação e o método de exposição.

No capítulo seguinte, que se intitula “As relações Capital/Trabalho”, procuramos seguir o debate realizado por Marx ao investigar com rigorosidade a categoria trabalho como parte integrante e essencial da condição humana. Portanto, o ser do homem constitui-se no homem a partir do trabalho. Nesse capítulo, procuramos discutir a dimensão ontológica do

trabalho humano; vêm daí as denominações: *trabalho concreto* e *processo de trabalho*. Assim, tomamos o trabalho concreto como categoria ontológica do “ser” homem no mundo, de acordo com Frigotto (2001a, p.41): “é desta dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como princípio educativo”. Além de aproximar os leitores do conceito ontológico do trabalho, nesse capítulo, procurou-se debater os desdobramentos da dimensão histórica do trabalho subsumido ao capital, caracterizado pelas transformações ocorridas. Estas aprofundaram mais perversamente a realidade do trabalho abstrato no atual modo de produção capitalista e suas repercussões no trabalho docente nas universidades públicas brasileiras.

O terceiro capítulo, que se intitula “Crise estrutural do capital em tempos de estagnação das forças produtivas e avanços das forças destrutivas do capital e suas implicações sobre o ensino superior”, é dedicado a uma breve exposição sobre a crise estrutural do capital e o exame das transformações operadas nas políticas públicas, num contexto histórico e político, com a implementação das políticas neoliberais. Buscou-se mostrar como os novos ordenamentos legais marcam a reforma no ensino superior na atualidade e suas implicações no trabalho docente, reforçando o processo de mercantilização desse nível de ensino no Brasil. Nesse capítulo, procuramos apresentar a configuração do processo de transformações que ocorreu no estado brasileiro a partir da década de 1990 e suas repercussões - em geral, na política pública; em particular, no ensino superior; e, no singular, na universidade pública. Apresentamos ainda os dados empíricos levantados no estudo de caso junto aos professores do Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física, vinculados à Universidade Federal da Paraíba; e levantamos elementos para traduzir a existência do processo de transformação do trabalho docente que desemboca na intensificação, precarização do trabalho do professor, e reforça o desenvolvimento das forças destrutivas do capital no seio das universidades.

Finalmente apresentamos nossas considerações finais advindas da mediação entre os referenciais teóricos estudados e do estudo de caso com professores da UFPB, tendo em vista explicitar que existem evidências de que a crise estrutural do capital vem gerando impacto direto no trabalho, no sentido de mantê-lo subsumido ao capital; de que a política educacional é mediadora entre os interesses mais gerais de exploração do trabalhador para manter taxas de lucros. Os detalhes desse processo podem ser constatados nas medidas adotadas, tanto pelo MEC, como pelas próprias universidades, que reformulam estatutos e regimentos visando a esse processo. Existem evidências também de que há intensificação do trabalho nas formas do produtivismo e, conseqüentemente, de suas nefastas sequelas na vida dos docentes.

Comprova-se que as mudanças estruturais no mundo do trabalho têm seus rebatimentos na subjetividade dos docentes. Mesmo que estes percebam a lógica das mudanças estruturais que sentem no seu dia a dia, no sentido da mercantilização do ensino, da intensificação do trabalho e do produtivismo acadêmico, a reação a essa lógica não é explicada em suas últimas determinações. Portanto, confirmamos nossas hipóteses de que as transformações ocorridas no trabalho docente no âmbito das Universidades Federais, no contexto das mudanças operadas pelas políticas educacionais neoliberais, têm ampliado a destruição das forças produtivas dentro da universidade a partir do processo de precarização do trabalho docente, calcado no pressuposto do produtivismo acadêmico.

O dado fundamental que se colocou com força desde a segunda metade do século XX a respeito das metamorfoses do trabalho não são as novidades tecnológicas, a telefonia portátil, os computadores, as máquinas digitais nem a robotização de determinados processos produtivos, apenas, mas, essencialmente, a acentuação da dimensão destrutiva do sistema produtor de mercadorias e do seu caráter regressivo.
Justino de Souza Júnior (2010, p. 151)

1 SITUANDO O PROBLEMA: contexto e fundamentos teórico-metodológicos

Neste capítulo, procuramos ampliar as bases estruturais de nosso objeto de pesquisa, abordando a questão do processo de mercantilização do ensino superior derivado das mudanças políticas, econômicas e sociais a partir da década de 1990 e suas interferências nas transformações do trabalho docente, as quais reforçam o processo de precarização e intensificação do trabalho do professor. Também enfatizamos os aspectos de nossa organização metodológica no desenvolvimento da pesquisa e nossa forma de exposição.

Não partimos, portanto, de qualquer lugar, para tentar compreender nosso objeto de estudo frente às crises estruturais na organização do modo de produção capitalista na atualidade; partimos, sim, do reconhecimento de que vivemos um momento de transição, pois a análise do movimento do real nos indica que as forças produtivas na atualidade parecem demonstrar sinais de estagnação e encontram-se em processo de destruição (TROTSKY, 2009).

1.1 BASES ESTRUTURAIS DO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A nossa opção por destacar a existência de um processo de precarização do trabalho docente nas IFES foi pela farta bibliografia fundada nos pressupostos do neoliberalismo e da mercantilização da educação superior; bem como pela percepção generalizada de professores universitários que vêm acusando o aumento, a intensificação e a desvalorização de seu trabalho. Assim, levantamos alguns autores, dentre eles, os estudos de Sguissardi (2006, 2008); Sguissardi e Silva Júnior (2009); Chaves (2010) e Mancebo e Silva Júnior (2012), para discutirmos que as transformações na política educacional – e, por consequência, na universidade - fundamentam-se em aspectos econômicos, políticos e ideológicos, regidos por interesses do capital centrados na adequação de formação qualificada para o mercado de trabalho, e na produção técnica e científica dos princípios instituídos pela lógica da

produtividade. A organização da história do ensino superior é indissociável das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais pelas quais a sociedade passou. De acordo com Charlé & Verger (1996, pp. 28 e 128),

[...] o ensino superior não pode ser visto como um conjunto fechado separado do mundo, [pois] nestes séculos esta aventura intelectual está inserida nas relações sociais, assentadas nos modos de produção e reprodução da vida social, ou seja, relações de poder, econômicas e intersubjetivas. Este [...] imbricamento entre universidade e sociedade, tempo histórico e conjuntura, pode ser expresso, por exemplo, como, subjugação aos ditames dos poderes políticos e econômicos ou condição para a autonomia a esta inserção social.

No Brasil, o ensino superior sempre esteve ligado à modernização do País, sendo visto como um dos pilares do desenvolvimento da sociedade em seus múltiplos aspectos. Segundo Battini (2011), historicamente, as questões econômicas e políticas no Brasil estiveram permeadas de embates entre diferentes grupos que buscavam o controle social do País - e as instituições universitárias, muitas vezes, eram utilizadas como instrumentos para tal finalidade.

Nessa mesma linha de raciocínio, Shiroma e Evangelista (2000, p.17) comentam: “[...] a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino”. A educação, no sentido dado, passa a ser vista como a responsável por “salvar” a sociedade e “elevá-la” a um patamar de desenvolvimento. Desse modo, o ensino superior torna-se um dos pilares para as mudanças na sociedade brasileira.

Mas foi com o golpe militar de 1964, após o estabelecimento da Lei 5540/68, que o ensino passou a ser o foco do desenvolvimento social. Assim, o governo militar priorizou uma política destinada, entre outros fins, a superar os problemas tecnológicos da indústria nacional, dando-lhes condições de aumentar sua participação na oferta nacional e global. O foco era, então, a formação de “capital humano”, por isso firmou-se convênio entre MEC e USAID⁹ para a implantação de diversos programas no âmbito educacional, sendo uma das prioridades a institucionalidade do ensino superior brasileiro, buscando-se a formação de técnicos e pesquisadores para o desenvolvimento da ciência e tecnologia. Essa perspectiva subsidiou o planejamento estratégico de desenvolvimento do País, fortalecendo a relação

⁹ Série de acordos produzidos nos anos de 1960 entre o Ministério da Educação Brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Esses convênios visavam estabelecer assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade de relacionamento, foram firmados 12 acordos que abrangiam desde a educação primária – atual ensino fundamental- até o ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976.

direta entre desenvolvimento econômico e investimento em formação de trabalhadores. Segundo Frigotto (2001b, pp. 127-128), tal visão assume uma dupla dimensão:

[...] a educação passa a ser evocada como um instrumento de modernização – o fator preponderante, para a diminuição das “disparidades” regionais. O equilíbrio entre as regiões – subdesenvolvidas, não-desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas – se daria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente pela qualificação da mão-de-obra [...] Do ponto de vista da desigualdade social, a teoria do capital humano [...] [vai] justificar a crença de que há uma dupla forma de ser “proprietário”: proprietário dos meios e instrumentos de produção ou proprietário do “capital humano”. Essa crença vai justificar as políticas que aceleram o processo de acumulação, concentração e centralização do capital na medida em que passa a situar a democratização das oportunidades educacionais como mecanismo mais eficiente e gradual da distribuição da renda.

Assim, o ensino superior passa por um caminho que cria amarras com os interesses do capital, por oferecer condições de formação de mão de obra, condicionada às necessidades do processo produtivo. Inicia-se um aprofundamento das relações da educação superior com o mundo do trabalho.

Chauí (2000, p.142), revendo a história da USP desde os anos de 1960 - que também era, em parte, a história de outras importantes universidades brasileiras -, explicita:

[...] um curioso tecido surge diante de nós. Os anos 60 sonharam com a revolução social que teria na universidade pública (a universidade crítica, como a chamávamos), uma de suas principais frentes de luta. Os anos 70, silenciando a universidade crítica, deixaram realizar o sonho de ascensão social da classe média da ditadura, destruindo a qualidade do ensino público em todos os graus, na alegria da massificação. Os anos 80 acreditaram numa universidade autônoma e democrática, capaz de equilibrar as exigências do rigor acadêmico e as demandas de uma sociedade marcada pela carência, pela miséria e pela violência. Os anos 90 tornaram-se prosaicamente realistas: do lado das associações docentes, estudantis e de funcionários, o discurso está centrado na ideia de interesse de categorias, enquanto do lado das direções universitárias prevalece o discurso de eficiência, produtividade e competitividade, associado à imagem de ligação umbilical entre os interesses da sociedade civil e da pesquisa, isto é, os interesses do mercado. Da utopia revolucionária à adesão à ideologia neoliberal.

A década de 1990 traz um processo de mudança econômica e política, em nível global, instituindo a globalização do capitalismo e seus efeitos nos estados nacionais e dando lugar ao paradigma neoliberal, que coloca, entre outros, o mercado como regulador das relações sociais. Esse novo marco regulatório se torna essencial para a superação da crise econômica e política oriunda do Estado do Bem-Estar Social e da superprodução.

Segundo Antunes (1999), a crise do Estado do Bem-Estar Social e dos seus mecanismos de funcionamento acarretou a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos através do incremento acentuado das privatizações, das desregulamentações e da flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

Para Ianni (1995), esse processo representa mais que um novo ciclo de expansão do capitalismo; representa um modo de produção e modificação da civilização em escala mundial, que engloba nações, regimes políticos, culturas e economias; representa, ainda, novas formas de trabalho, incidindo na política de educação - também na de nível superior:

[...] os fatores da produção ou as forças produtivas, tais como o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão do trabalho social, entre outras, passam a ser organizadas e dinamizadas em escalas bem mais acentuadas que antes, pela sua reprodução em âmbito mundial. Também o aparelho estatal [...] é levado a reorganizar-se ou “modernizar-se” segundo as exigências do funcionamento mundial dos mercados, dos fluxos dos fatores de produção, das alianças estratégicas entre corporações. (IANNI, 1995, pp. 48-49).

Por sua vez, Chesnais (1996, p. 25) expõe que essas exigências são fundamentadas na liberalização dos mercados e na desregulamentação financeira mundial:

[...] é preciso que a sociedade se adapte (esta é a palavra-chave, que hoje vale como palavra de ordem) às novas exigências e obrigações, e, sobretudo, que descarte qualquer ideia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo. A necessária adaptação pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado.

Nesses termos, o neoliberalismo¹⁰ propõe uma reforma administrativa no âmbito do Estado com o propósito de reduzi-lo a um Estado mínimo, moldando-o de acordo com a concepção de mercados abertos e linhas livres de comércio. Para tanto, prega uma vasta redução do setor público e a diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado.

¹⁰ Harvey (2011, p. 16), em o “Enigma do capital”, ao se questionar sobre o estágio atual da crise, questiona se o neoliberalismo está perto do fim. E logo em seguida dá sua opinião: que esse projeto de classe - que surgiu com a crise dos anos 1970, mascarado por uma retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio;, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista - está longe de ser considerado morto, muito pelo contrário, esse projeto tem sido bem-sucedido a julgar pela incrível centralização da riqueza e de poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal.

Como aponta Antunes (2007, p.15), torna-se necessária a remodelação da identidade dos sujeitos para que ocorra uma melhor adequação aos princípios dessa nova sociedade, pois “[...] a reestruturação do capital atingiu não só a materialidade, mas teve profundas repercussões na subjetividade dos indivíduos, onde através do inter-relacionamento desses níveis, afetou a forma de ser e de perceber o mundo”.

Baseando-nos nas transformações do modo de produção capitalista fundadas nos pressupostos neoliberais, podemos dizer que a centralidade desse novo projeto identificatório está fundada no mercado, no qual sobressai não só a formação para a qualidade - que permeia todas as referências à vida individual e coletiva -, mas também a exacerbação do individual, que perde seu caráter de positividade para tornar-se expressão do individualismo (RUMMERT, 2000).

A educação ocupa um lugar de destaque nos debates que envolvem tanto as questões sociais quanto as econômicas. Isso se deve, segundo Rummert (2000, p. 66), “[...] fundamentalmente, ao fato de que é a educação o campo para o qual o neoliberalismo catalisa, direta ou indiretamente, os elementos relevantes do seu projeto identificatório”.

A educação, nesse contexto, passa a ser vista como um dos instrumentos utilizados pelo Estado para a expansão do capital para outros setores da economia ainda não organizados sob a lógica do modo capitalista de produção. Esse movimento de reforma do Estado capitalista, para adequar - se ao novo modelo de acumulação flexível, manifesta-se no Brasil de forma acentuada por meio da mercantilização da educação, em especial no seu nível superior. Esse processo de mercantilização provoca mudanças substanciais na organização e no funcionamento do sistema nacional de ensino superior do País. A ideia básica - presente nas reformas educativas iniciadas na década de 1990 - é que os sistemas de ensino devem tornar-se mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção de gastos (CHAVES, 2010).

Nesse sentido, podemos afirmar que, na vertente mercadológica, a intervenção do Estado na educação se dá por meio de ações que visam à produção de mudanças no sistema, mediante reformas educacionais. Essas mudanças produzem alterações no discurso pedagógico, imprimindo novos códigos e símbolos, cujo fundamento ideológico reflete as transformações resultantes da mundialização do capital, na figura das políticas neoliberais.

Tais mudanças trazem efeitos no ensino superior através do processo de mercantilização das instituições e do ensino. Muitos autores - Pinto (2002); Amaral (2003); Chaves (2005); Bosi (2007); Mancebo (2004); Martins (2006); Sguissardi (2003 e 2006); Silva Júnior e Sguissardi (2005 e 2009); Cunha (2003) - demonstram a existência desse

processo no Brasil a partir da década de 1990, com o governo Collor de Melo (1990-1991), prosseguindo no governo de Itamar Franco (1992- 1994) e recrudescendo com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002), cujas reformas administrativas, para adaptação do País aos pressupostos neoliberais, tiveram maior impacto. As discussões sobre a reforma do Estado¹¹ em 1995 tinham como objetivo ajustes estruturais e fiscais, principalmente na relação entre público e privado, como se vê em Sguissardi (2006, p. 1.026):

[...] atribuído ao mercado na alocação dos recursos e diminuindo as funções do Estado, em especial quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação. As medidas recomendadas, como se sabe, foram: combate ao déficit público, ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo aos investimentos externos, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho.

Essa reforma abriu caminhos para o processo de expansão do setor privado, desembocando em um crescente processo de mercantilização¹² do ensino superior. Vários estudos analisam esse processo no ensino superior do Brasil. Destacamos o de Sguissardi (2006, p. 1.028) no que diz respeito ao aumento das IES.

[...] em 1994, das 851 IES, 192 (22,5%) eram públicas e 659 (77,5) eram privadas. Em 2002, das 1.637 IES, 195 (11,9%) eram públicas e 1.442 (88,1%) eram privadas. Nesse período de oito anos, as IES privadas passaram de 77,5% para 88,1%. O número de IES cresceu 92%; o de IES públicas permaneceu estável; o de IES privadas cresceu 118%.

Atualmente esse processo se consolida, pois, mesmo com os anúncios que o Governo Federal - Lula da Silva e Dilma Russef - fez com propagandas de aumento do número de vagas na rede pública federal – o que de fato tem ocorrido – não conseguiu ocultar os dados

¹¹ As bases da reforma do aparelho do Estado brasileiro foram estabelecidas em 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso. “A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. [...] Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais”. A ideia é transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do Parlamento para participar do orçamento público (PEREIRA, 1996, p. 286).

¹² Baseados nas questões levantadas pelos autores trabalhados até aqui, podemos dizer que o processo de mercantilização do ensino superior teve início com o regime militar que proporcionou, com a reforma universitária de 1968, a abertura e expansão das instituições privadas de ensino superior. Porém, quando passamos a analisar a universidade no contexto das políticas neoliberais, segundo alguns autores – Amaral (2003); Cunha (2003); Mancebo (2004); Chaves (2005); Martins (2006); Bosi (2007); Sguissard & Silva Júnior, (2005,2009) -, o processo de mercantilização do ensino superior se consolida, em razão do Estado mínimo como eixo central da política econômica a partir da década de 1990.

que demonstram o acelerado processo de privatização do ensino superior - no ano de 2012, existiam 2.416 IES no Brasil, sendo que apenas 304 (12,5%) eram de instituições públicas e, em contrapartida, 2.112 (87,4%) pertenciam a instituições privadas (MEC/INEP, 2013)¹³.

Para visualizar melhor esse processo de privatização/mercantilização do ensino superior, apresentamos a tabela abaixo como exemplo da evolução das IES no Brasil ao longo do período de 1995-2012.

Tabela 1 - Evolução do número das IES – Brasil – 1995-2012

Ano	Brasil					
	Total	Δ %	Públicas	Δ %	Privadas	Δ %
1995	894	-	210	-	684	-
1996	922	3,1	211	0,5	711	3,9
1997	900	-2,4	211	0,0	689	-3,1
1998	973	8,1	209	-0,9	764	10,9
1999	1.097	12,7	192	-8,1	905	18,5
2000	1.180	7,6	176	-8,3	1.004	10,9
2001	1.391	17,9	183	4,0	1.208	20,3
2002	1.637	17,7	195	6,6	1.442	19,4
2003	1.859	13,5	207	6,2	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	224	8,2	1.789	8,3
2005	2.165	7,5	231	3,1	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	248	7,4	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	249	0,4	2.032	0,5
2008	2.252	-1,3	236	-5,2	2.016	-0,8
2009	2.314	2,7	245	3,8	2.069	2,6
2010	2.378	2,8	278	13,5	2100	1,5
2011	2.365	-0,5	284	2,2	2.081	-0,9
2012	2.416	2,2	304	7,0	2.112	1,5
1995/2012	170,2	-	44,8	-	208,8	-
Δ%						

Fonte: BRASIL. MEC. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2012. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: julho de 2013 (organização do autor)

Fazendo o mesmo exercício do estudo feito por Sguissard em 2006, porém utilizando os números disponíveis até o ano de 2012, percebemos que os resultados indicam uma ampliação do processo de privatização/mercantilização do ensino superior. As IES no Brasil se expandiram em 170,2%; no entanto, levando-se em consideração o período de 1995-2012¹⁴, o número de IES privadas cresceu 208,8%, enquanto que as IES públicas permaneceram estáveis.

¹³ Dados da Sinopse Estatística do Ensino Superior 2013.

¹⁴ Período que envolve todo o governo FHC (1995-2002); todo o governo Lula da Silva (2003-2010) e metade do primeiro mandato do governo Dilma Russef (2011-2014).

Esse processo de privatização da educação superior tem sido apontado por uma farta bibliografia: Pinto (2002); Amaral (2003); Chaves (2005); Silva Júnior (2005); Sguissardi e Silva Júnior (2009). Em decorrência dessa política, as universidades públicas sofreram um desmantelamento através dos seguintes fatores: a) cortes de verbas públicas; b) destinação de verbas públicas para as faculdades privadas; c) multiplicação das fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior Públicas; d) intensificação da jornada de trabalho docente.

Diante dessas evidências, concordamos com a constatação da professora Celi Taffarel, que, após realizar um levantamento dos principais estudos sobre a universidade no Brasil, destaca “o novo jeito de ser da universidade”, a partir da reestruturação produtiva, da reforma do Estado e da intensificação do trabalho docente (TAFFAREL, 2011, p. 1).

Esse “novo jeito de ser da universidade” se apoia numa tendência mundial de reforma sobre os direitos sociais e funções do Estado (CHAUÍ, 1999, p. 6). Desde então, a ideia de que a educação deveria ser encarada como “Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado” passou a orientar a ação do Estado em relação às universidades públicas - Federais, Estaduais e Municipais. Outra consequência prática dessa política foi que a relação de matrículas em cursos presenciais, oferecidos pelas IES privadas e públicas, aumentou bastante em favor das primeiras. Se até a década de 1980 cada setor ficava com 50% das matrículas realizadas, no ano de 1999, essa relação foi de 65% para 35% em favor das Instituições privadas. Dados das sinopses estatísticas do censo da educação superior sobre o ano de 2012 indicam que tal relação prosseguiu com a mesma tendência verificada no final década de 1990, atingindo uma proporção de 71% para 28,9% em favor das Instituições privadas (MEC/INEP, 2013).

Ao analisar os dados sobre as matrículas nas IES no Brasil, Sguissardi (2006) nota que o País tem o maior índice de privatização do ensino superior na América Latina e está entre os cinco de maior índice de privatização no mundo.

[...] no período de 1994-2002, para um aumento do total de matrícula da ordem de 109%, o do setor privado foi de 150%, três vezes maior que o do setor público, de apenas 52%. Cabe registrar ainda assim, que o principal aumento no setor público se deu nas estaduais. O setor privado, que, em 1994, concentrava 58% das matrículas, em 2002 já concentrava 70%. (SGUISSARDI, 2006, p. 1.028).

Essa constatação é também verificável na tabela 2, abaixo, onde se apresenta uma curva constante ao longo de quase duas décadas, envolvendo o período do governo FHC e do governo Lula, a favor do crescimento do setor privado em detrimento da expansão do setor público.

Tabela 2 - Evolução do número das Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais – Brasil – 1995-2012

Ano	BRASIL				
	Total	Público	%	Privado	%
1995	1.759.703	700.540	39,8	1.059.163	60,2
1996	1.868.529	735.427	39,3	1.133.102	60,7
1997	1.945.615	759.182	39,0	1.186.433	61,0
1998	2.125.958	704.025	33,1	1.321.229	66,9
1999	2.369.945	832.022	35,1	1.537.923	64,9
2000	2.694.245	887.026	32,9	1.807.219	67,1
2001	3.030.754	939.225	31,0	2.091.529	69,0
2002	3.479.913	1.051.655	30,2	2.428.258	69,8
2003	3.887.022	1.136.370	29,2	2.750.652	70,8
2004	4.163.733	1.178.328	28,3	2.985.405	71,7
2005	4.453.156	1.192.189	26,8	3.260.967	73,2
2006	4.676.646	1.209.304	25,8	3.467.342	74,2
2007	4.880.381	1.240.968	25,4	3.639.413	74,6
2008	5.080.056	1.273.965	25,1	3.806.091	74,9
2009	5.115.896	1.351.168	26,4	3.764.728	73,6
2010	5.449.120	1.461.696	26,8	3.987.424	73,2
2011	5.746.762	1.595.391	27,8	4.151.371	72,2
2012	5.923.838	1.715.752	28,9	4.208.086	71,1
1995/2002 Δ %	56,6	38,9	-	129,2	-
2002/2010 Δ %	40,2	28,6	-	64,2	-
2010/2012 Δ %	8,7	17,3	-	5,5	-
1995/2012 Δ %	236,6	144,2	-	297,3	-

Fonte: BRASIL. MEC. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2012. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: julho de 2013 (organização do autor).

De acordo com Taffarel (2009), esse momento em curso faz parte do processo de mundialização da educação. Surge exatamente num período de aprofundamento da crise do capitalismo, introduzindo modificações inclinadas a aumentar as taxas de exploração do capital, mudando o papel do Estado, o papel da produção de tecnologia, o papel da educação e a composição da classe trabalhadora, com impactos significativos na luta política e ideológica.

Portanto, a consolidação da matriz de ensino superior, nesses termos, evidencia uma efetiva mercantilização da educação no Brasil, que se faz também à custa de muitas modificações na rotina do trabalho docente: a começar pelo crescimento da força de trabalho docente, que passou de 173 mil funções, no final da década de 1990, para 378 mil, em 2012, representando um aumento de 134% ocorrido, principalmente, no setor privado¹⁵.

¹⁵ Dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2012. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: outubro de 2013.

Baseado nos dados da expansão das instituições de ensino privado imposta pela mercantilização do ensino, Sguissardi (2006, p. 1.038) define bem alguns elementos que indicam o processo de transformação do capital no ensino superior.

[...] a) a gradativa desresponsabilização do Estado com o financiamento e a manutenção da educação superior, embora mantendo sobre ela estrito e crescente controle, via sistemas de avaliação, regulação, controle e credenciamento; b) o estímulo e as facilidades para a criação e expansão de IES privadas sem e com fins lucrativos; c) a indução a que as IES públicas sejam organizadas e geridas à semelhança de empresas econômicas; d) a valorização da qualidade acadêmica em moldes administrativo-gerenciais e empresariais: custo/benefício; e) o incentivo à competição intra e interinstitucional; f) a manutenção das IFES sem autonomia de gestão financeira e as tentativas de aprovação de instrumentos legais que instituíssem um modelo de autonomia distinto do constitucional, isto é, autonomia financeira em lugar da autonomia de gestão financeira; g) o implemento à diversificação das fontes de financiamento, mediante, entre outras medidas, a criação de FAIs, a cobrança de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias e doações da iniciativa privada; h) o implemento à diferenciação institucional – universidade do ensino, em especial, - além da carreira docente por instituição, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica.

Para visualizar a totalidade desse processo, é necessário adotar-se o pressuposto de que muitas mudanças foram introduzidas na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão, desde, pelo menos, o governo Collor de Melo. Do ponto de vista do capital, trata-se de aumentar o trabalho docente em extensão e intensidade. Esse processo, ainda inconcluso, é objetivado na mercantilização da educação pública. Nesse sentido, ele progride combinado à transferência dos aportes patrimoniais, financeiros e humanos públicos para a iniciativa privada, por meio, principalmente, de alterações na superestrutura jurídica do Estado; haja vista o direcionamento de verbas públicas para a iniciativa privada, presente nos programas¹⁶ iniciados no governo Lula da Silva - a exemplo do que tem representado o PROUNI¹⁷, do que prometem as PPP¹⁸ e, mais recentemente, os impactos do PDE¹⁹ -, que compõem o núcleo estratégico dessas alterações. São esses os mecanismos desenvolvidos para intensificar o

¹⁶ Não é objetivo desta tese analisar os programas elencados, mas indicar alguns aspectos desse período de reformas e de intervenção pública, no processo de continuidade da mercantilização do ensino superior, não mais através da expansão de matrículas, cursos e instituições particulares, mas de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes.

¹⁷ Ver a análise de Roberto Leher. “Por que tamanho apreço pela privatização da educação superior?” IN ADUFPA.

¹⁸ Sobre isso consultar análise de Ceci V. Jucá. “Os contratos de parceria público-privada”. IN ADUNICAMP.

¹⁹ Consultar análise do Caderno ANDES 25. “As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior”. 2007.

trabalho e relacioná-lo às demandas de mercado (CHAUÍ, 1999). Desse modo, ao mudar as formas institucionais do trabalho docente, força-se a mudança da própria rotina desse trabalho.

No âmbito das IFES, é importante destacar o REUNI²⁰, instituído pelo Decreto 6096/2007. Este propõe como metas: a expansão de vagas; o aumento da relação professor – aluno; a elevação do índice de conclusão dos cursos para 90%, sem o correspondente aumento de recursos financeiros; a redução do custo por aluno; e a flexibilização dos currículos (REUNI, 2010). Porém, concordamos com Léda e Mancebo (2009), quando dizem que, para além do apelo ideológico do aumento do acesso das camadas populares à universidade pública, o efeito do REUNI está no aprofundamento da precariedade em que se encontram muitas IFES, no comprometimento da qualidade do ensino ministrado e fundamentalmente na intensificação e na exploração do trabalho docente.

Conforme análise feita por Léda e Mancebo (2009, p. 58), o trabalho docente, cada vez mais flexível, já vem sendo

[...] atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam, nem em época de greve, tampouco nas férias, [gerando], ao mesmo tempo, mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo de dedicação ao trabalho), particularmente facilitadas pela introdução das novas tecnologias.

Assim, a pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente, alicerçada na lógica do produtivismo acadêmico, segundo o qual os docentes devem ser “mais produtivos” - correspondendo à “produção” a quantidade de “produtos” relacionados ao mercado. Esse processo evidencia o direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento presente nos editais dos órgãos de fomento à produção científica. Cada vez mais, o CNPq e as fundações estaduais de apoio à pesquisa têm convertido seus recursos para pesquisas e estudos que aparelhem e potencializem a capacidade de reprodução do capital, desenvolvendo uma razão instrumental que pode ser facilmente verificada no caráter dos editais divulgados. O perfil de

²⁰ Criado em um ambiente de bastante resistência nas IFES, no início do segundo mandato do governo Lula da Silva, o REUNI, provocou muita controvérsia entre os estudos que discutiram o processo de ruptura ou continuidade da política neoliberal, principalmente na área da economia e da educação. Para aprofundar o debate ver: PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. “As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização?” Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010; LÉDA, Denise Bessa e MANCEBO, Deise. “REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente”. Revista Educação e Realidade. Nº 34: pp. 49-64. jan/abr 2009; TONEGUTT. Claudio Antonio, MARTINE, Milena. “A universidade nova, o Reuni e a queda da universidade pública”. Disponível em: http://paristas.org/paginas/debates/reuni/artigo_queda.pdf

pesquisa que escorre caudalosamente desses editais termina por ditar o padrão para a produção acadêmica em geral. Uma das consequências desse processo é que a *qualidade* da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela *quantidade* da própria produção e por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição.

As considerações supracitadas nos conduzem à explicitação do problema. Diante do conjunto complexo de inquietações aqui apontadas, fica evidente a existência de um processo de mercantilização do ensino superior em virtude das transformações econômicas e políticas determinadas pelo neoliberalismo e pela reestruturação do modo de produção. Essas políticas vêm ampliando uma tendência destrutiva das forças produtivas no seio da universidade, modificando seu papel social e, como consequência, também modificando o *ethos* do trabalho docente - agora marcado pela relação de “produtividade”-, intensificando-o e precarizando-o. Assim, o problema dessa investigação pode ser caracterizado a partir da seguinte “pergunta de partida”: **Como se configura o processo de transformação do trabalho docente diante das políticas neoliberais do Estado, elaboradas para o ensino superior, presente no âmbito da Universidade Federal da Paraíba; e como se caracterizam as generalizações e resistências da precarização do trabalho docente?**

Essa pergunta de partida nos conduziu ao desenvolvimento das seguintes hipóteses, também já apresentadas na introdução do trabalho:

- a) o trabalho docente foi submetido a um processo de transformação que se caracteriza por uma tendência destrutiva do capital no seio das universidades ampliando a precarização decorrente do direcionamento aos interesses do livre comércio;
- b) os impactos da precarização do trabalho docente, além de estarem assentados nos contratos de trabalhos de forma jurídica, também estão relacionados a outros aspectos, como o aumento da produtividade e dos níveis de exigências institucionais e a captação da subjetividade dos professores;
- c) mesmo considerando que o trabalho docente na atualidade vem sendo montado a serviço do enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital, na intenção da conformação técnica e ideológica da mundialização da educação, o processo do trabalho traz em si elementos contraditórios que apontam para possibilidades superadoras da precarização do trabalho docente.

À luz do problema da pesquisa e das hipóteses aqui explicitadas, essa pesquisa teve como **objetivo** mostrar como as transformações ocorridas no trabalho docente no âmbito das

Universidades Federais - no contexto das mudanças operadas pelas políticas educacionais neoliberais - têm ampliado a destruição das forças produtivas dentro da universidade a partir do processo de precarização do trabalho docente, calcado no pressuposto do produtivismo acadêmico. Para tanto, utilizamos como estudo de caso o processo do trabalho docente na pós-graduação em Educação Física na Universidade Federal da Paraíba.

Ao escolher o processo do trabalho docente no programa associado à pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba, o fizemos porque ele tem características que o diferenciam dos demais na UFPB: além de ser associado com outra universidade, é o único que oferece Mestrado e Doutorado em Educação Física na região Nordeste e que tem apenas seis anos de funcionamento, portanto, considerado um programa recente. Assim, buscamos entender como os professores vêm enfrentando/adequando as modificações ocorridas na instituição universitária e nas atividades funcionais que caracterizam o seu trabalho.

Para atingir esse objetivo, foi realizada uma análise para complementar os estudos, por reconhecer-se que investigar criticamente o trabalho docente sem considerar a crise mais geral do modo de produção capitalista é impossível. Para tanto, consideramos que, no marco dessa crise, cada vez mais toma forma a mundialização da Educação impregnada pelo viés da mercantilização do ensino. Nesse contexto, buscamos ainda especificar o objetivo da tese, mostrando que as novas formas de acumulação do modo de produção capitalista tiveram impactos no âmbito do ensino superior, instituindo formas de mensurar a qualidade do trabalho dos professores nas instituições de ensino, muitas vezes baseadas na esfera do mercado; também procuramos analisar as ações superadoras das contradições expressas no processo de generalização e resistência da precarização do trabalho docente; e, por fim, buscamos fazer uma análise crítica das novas exigências das atividades funcionais baseadas no pressuposto do produtivismo acadêmico, fundamentalmente presente no programa de pós-graduação em Educação Física da UFPB.

1.2 PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho, optamos por utilizar, dentre as várias teorias do conhecimento²¹, o materialismo histórico e dialético enquanto método e teoria, por entender que o nosso objeto de estudo delimita um problema de investigação que se insere no campo

²¹ São várias as formas de classificá-las, de acordo com Triviños (2009), as bases filosóficas podem ser o idealismo, materialismo, positivismo, fenomenologia e marxismo. Com base nos métodos de pesquisa, de acordo com Gamboa (2007), podemos destacar a empirista, positivista, funcionalista, sistêmica, estruturalista e dialética.

da Educação em suas relações com o Trabalho. Buscamos compreender o movimento do real concreto em sua totalidade, com suas múltiplas relações. Acreditamos que a abordagem materialista histórica e dialética nos tenha possibilitado uma reflexão mais aproximada dessas caracterizações, buscando a superação da aparência imediata do real, fugindo de compreensões conceituais simplistas e abstratas.

O desenvolvimento dessa pesquisa nas áreas de Educação e Trabalho está fundamentado na convicção de que, a partir desses campos de conhecimentos, tentamos realizar uma discussão, no dizer de Saviani (2009, pp. 20-21), “radical, rigorosa e de conjunto”, sobre os problemas que a realidade do trabalho docente apresenta no ensino superior. Para atingir tal objetivo, optamos pelo materialismo histórico dialético para elucidar, a partir do método de investigação, o processo da transformação ocorrida no trabalho dos professores das IFES, em decorrência de reformas conduzidas no âmbito das políticas públicas de educação superior.

Para compreender esse processo em curso, recorreremos à análise da reconfiguração da educação superior: projeto de mundialização da educação - em geral; da educação superior pública: as reformas educacionais em curso - em particular; e do trabalho do professor em sua prática universitária: carga horária na graduação e pós-graduação, projetos de pesquisa, atividades de extensão, orientações e atividades administrativas, condições de trabalho, estratégias de resistências - no singular.

O nosso percurso metodológico tomou, como referências centrais, três obras para o reconhecimento dos parâmetros teóricos do materialismo histórico-dialético enquanto método de investigação: “A Ideologia Alemã”, de Marx e Engels (2007); “Introdução à crítica da economia política”, de Marx (2008); e “Dialética do concreto”, de Kosik (2002). Destaca-se que o método de investigação é diferente do método de exposição: a exposição é a expressão do resultado da pesquisa; ao passo que o método de investigação garante que o pensamento não se perca ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Na “Ideologia Alemã”, já em 1845, Marx e Engels (2007, p. 89), opondo-se à filosofia dos jovens-hegelianos, afirmaram que suas premissas não partiam de bases arbitrárias nem de dogmas, e sim de bases reais que só podem ser abstraídas na imaginação. Suas premissas “são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação”.

O Materialismo Histórico parte dos homens verdadeiramente ativos, segundo o processo real de suas relações sociais, sendo a primeira condição da história humana, a sua própria existência. Partindo desse princípio, é que seus autores diferenciaram o homem dos

demais animais, afirmando que é através do trabalho que o primeiro se distingue dos segundos:

[...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de vida [...]. Ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem indiretamente, sua própria vida material. (MARX e ENGELS, 2007, p. 87).

Após percorrer a história dos modos de produção pré-capitalista, Marx e Engels explicaram como o trabalho, enquanto atividade prática do homem, está intimamente ligado às relações de produção, e como, chegando a sua forma capitalista, tornou-se alheio aos próprios indivíduos.

Na forma capitalista, na grande indústria de relações de trabalho, as condições de existência se reduziram a duas: 1) a propriedade privada e 2) a força de trabalho. As relações de produção nesse modo separam os homens até de sua própria força de trabalho e, mais ainda, dos produtos desse mesmo trabalho.

[...] por meio da divisão do trabalho, já está dada desde o princípio a divisão das *condições* de trabalho, das ferramentas e dos materiais, o que gera a fragmentação do capital acumulado em diversos proprietários e, com isso, a fragmentação entre capital e trabalho, assim como as diferentes formas de propriedade. Quanto mais se desenvolve a divisão do trabalho e a acumulação aumenta, tanto mais aguda se torna essa fragmentação. O próprio trabalho só pode subsistir sob o pressuposto dessa fragmentação. (MARX e ENGELS, 2007, p. 72, **grifos do autor**).

Nesse percurso histórico, Marx e Engels (2007, p. 33) nos alertam para um pressuposto imprescindível para a historicidade do próprio homem:

[...] o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer a história’. Mas, para viver, precisa-se antes de tudo de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material; e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Dessa forma, Marx e Engels nos levam a compreender que o homem, ao transformar a natureza, transforma-se a si mesmo. E é essa compreensão, uma compreensão da atividade prática do homem (MARX e ENGELS, 2007).

Na introdução à contribuição para a crítica da economia política, Marx passa a expor, de uma forma mais sistematizada, seu método de análise. Para ele, os economistas do século XVII não utilizaram um método correto, pois partiram da aparência imediata do real, de uma totalidade viva, como população, nação, Estado; o que os levou a uma visão caótica do todo e a conceitos simplistas e abstratos dessa realidade.

Marx (2008, p. 258) percebeu, nesse procedimento, um equívoco, ao constatar:

[...] correto é começar pelo que há de concreto e real nos dados; assim, pois, na economia, pela população, que é a base e sujeito de todo o ato social da produção. Todavia, bem analisado, esse método seria falso. A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços, etc.

Embora a população seja a base e o sujeito do ato social de produção em seu conjunto, como observou Marx (2008), ela só o é na aparência, pois não pode ser apreendida como algo homogêneo, mas decomposta nas classes sociais em que se assenta.

Marx (2008) defendeu, como um método científico correto, outro procedimento: a partir do momento em que alguns fatores isolados tornam-se mais ou menos fixados e teoricamente formulados, surgem sistemas econômicos que, partindo de noções simples, tais como: o trabalho, a divisão do trabalho, a necessidade e o valor de troca, elevam-se até ao Estado, às trocas internacionais e ao mercado mundial. Nesse procedimento, “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade”. (MARX 2008, p. 258-259).

Com esse método, Marx partiu do reconhecimento de categorias mais simples que compõem a realidade social e econômica para poder chegar posteriormente à totalidade, como é o caso da população do Estado. Dessa forma, não faria uma representação caótica do todo, mas uma expressão da totalidade de determinações e relações, quer dizer, em vez de o concreto ser tomado na forma como se apresenta ao observador, deve ser decomposto através da análise, chegando a conceitos mais simples; em seguida, as partes antes analisadas devem ser integradas de forma gradual, até novamente se chegar ao concreto.

Entretanto, o método elaborado por Marx (2008, p. 259) não se apresenta como o processo de criação do real, “[...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta”; e mais

[...] a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos. O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo da única maneira em que o pode fazer, maneira que difere do modo artístico, religioso e prático de se apropriar dele. O objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente. [...] (MARX, 2008. pp. 259-260).

Mesmo que o concreto e o sujeito se apresentem como instâncias autônomas em relação ao pensamento, eles têm uma autonomia relativa, pois ambos estão à mercê da intervenção desse sujeito na realidade, uma vez que o processo de conhecimento do sujeito dá-se, de um modo geral, no processo da *práxis* humana. Dá-se, portanto, em meio ao processo de transformação do sujeito real, do objeto do pensamento e do sujeito que conhece, ou seja, o sujeito que conhece o real na ação transforma o real e se transforma na medida em que o conhece.

Assim, apoiando-nos em Kosik (2002, p. 36-37), utilizaremos o método de ascensão do abstrato ao concreto:

[...] o método de ascensão do abstrato ao concreto é um método do *pensamento*; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatilidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso desta abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral, movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões*. (**Grifos do autor**)

Com a intenção de demonstrar a nossa organização para concretização do estudo, apresentamos abaixo um quadro geral de análise que se baseia nesse movimento do pensamento de ascensão do abstrato ao concreto.

Quadro 1 – Organização conceitual para análise

Conceito	Dimensão	Componentes	Indicadores	Fonte de Dados	Instrumento de Coleta	Tratamento de dados
Crise do Capital (destruição das forças produtivas) e Mundialização do Capital	Mundialização da Educação	Política Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Superior; • Reforma Educacional no ensino superior; • Plano Nacional de Pós-graduação • Documentos da área 21 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes • Documentos internos da instituição pesquisada • Banco de dados do MEC 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo
	Trabalho	Precarização do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho docente • Transformações do trabalho docente • O Produtivismo acadêmico • Pós-graduação; • O trabalho como princípio educativo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes • Banco de dados do MEC; • Documentos internos da instituição pesquisada; • Documentos do curso de pós-graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semiestruturadas; • Análise de documentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdo

Fonte: Organização do autor

1.2.1 Delimitação da natureza da pesquisa

Na busca de elementos empíricos que abordassem os processos de transformação que ocorrem na configuração do trabalho do professor universitário nas IFES, e procurando saber como os professores reagem a esse processo, optamos por realizar um estudo de caso envolvendo professores do departamento de Educação Física da UFPB que estão credenciados no programa associado de pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB (PAPGEF). Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa, por se adaptar bem aos objetivos propostos nessa pesquisa, pois possibilita a investigação do fenômeno em sua totalidade, ao privilegiar a qualidade e a profundidade das informações obtidas em contato direto com os sujeitos.

A opção pelo estudo de caso se deu pela possibilidade de a investigação ser realizada em uma situação real, em um plano aberto e flexível, sendo possível realizar a pesquisa a partir da realidade do trabalho docente na Universidade Federal da Paraíba, como campo significativo de conhecimento, em uma realidade complexa e contextualizada (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18).

O estudo de caso permite a descoberta de relações que não seriam encontradas de outra forma; sendo importante e útil quando há necessidade de se entender e compreender uma comunidade, um problema complexo ou uma situação especial em grande profundidade. Faz-se uso de uma quantidade e qualidade dos dados e informações valiosos e pertinentes ao estudo. Porém, não significa dizer que o interesse do estudo se esgote no conhecimento do caso.

Assim entendida, essa pesquisa possibilitou identificar, *in loco*, a problemática levantada, pois é na universidade, especificamente no trabalho docente, que se constitui a complexa rede de relações que contempla aspectos que abrangem, desde a efetivação das políticas públicas, baseadas nos pressupostos da mundialização da educação, até suas consequências na práxis do professor universitário, foco de nosso estudo.

1.2.2 Organização da matéria e trabalho de campo

Esse trabalho trata de um estudo de caso de abordagem qualitativa, com base teórica no materialismo histórico-dialético. Destacamos que esse estudo aponta a realidade particular das transformações ocorridas na configuração do trabalho do professor universitário do programa associado de pós-graduação em Educação Física da UPE/UFPB; aponta também como os professores reagem a esse processo; e, ainda, os elementos para as transformações ocorridas no trabalho dos professores universitários de maneira geral, já que as determinações que incidem na configuração do trabalho docente são universais e, portanto, remetem à configuração do trabalho como um todo.

Iniciamos a organização da matéria com o domínio pleno do material da pesquisa. Essa parte refere-se ao levantamento teórico e reconhecimento de suas múltiplas determinações, ou seja, apontamos para os detalhes e determinações históricas disponíveis. Sendo assim, delimitamos nossa pesquisa a três momentos distintos, porém articulados, que foram desenvolvidos no período de março de 2012 a dezembro de 2013.

No primeiro momento, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com a intenção de levantar os estudos e pesquisas sobre o objeto investigado a partir das seguintes temáticas: Trabalho docente e precarização; Trabalho docente e expansão do ensino superior; Trabalho docente e produtividade acadêmica - disponíveis no banco de teses da CAPES – 2007-2012²². Nesse período, encontramos quinze teses utilizando a busca pela “expressão exata”.

²² Disponível em www.capes.gov.br/bancodeteses/html, acessado em outubro de 2012.

Selecionamos, então, quatro dessas teses de doutorado para fichamento, as quais foram utilizadas como referência para o estudo: Lemos (2007) - “Alienação no trabalho docente? O professor no centro da contradição”; Santos (2008) - “A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância”; Léda (2009) - “Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão”; e Silva (2009) - “A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil”. A escolha desses estudos foi realizada a partir de três eixos: 1) a afinidade teórica com o materialismo histórico-dialético; 2) a temática desenvolvida sobre o trabalho docente no ensino superior; 3) a constatação da possibilidade superadora, construída a partir da identificação dos dados da realidade e suas contradições. Também acessamos outras fontes bibliográficas - livros e artigos periódicos -, referentes ao objeto investigado e ao objetivo da pesquisa.

No segundo momento, partimos para uma pesquisa documental. Analisamos documentos que estão diretamente relacionados à política pública sobre a educação superior no Brasil e ao trabalho docente. Nesse momento, também fizemos um levantamento de dados estatísticos disponíveis no banco de dados do censo da educação superior, disponíveis no site do INEP/MEC, buscando entender a evolução da expansão da educação superior no Brasil e na região nordestina – evolução do número de instituições, cursos, matrículas, funções docentes (regime de trabalho) do período de 1995 a 2012; o que compreende os dois mandatos do governo de FHC, os dois mandatos do governo Lula e metade do primeiro governo de Dilma. Utilizamos ainda os relatórios de gestão²³ da UFPB disponíveis, do período de 2010 a 2012.

O terceiro momento refere-se à fase do trabalho de campo. Após identificarmos os elementos-chaves e os contornos do problema, aproximamos o objeto à particularidade da UFPB, mais especificamente, ao trabalho docente desenvolvido no Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física da UFPB (PAPGEF). A opção pelo trabalho dos professores na UFPB, como campo empírico de estudo, justifica-se, primeiro, por ser também o local onde desenvolvo minhas atividades funcionais - e entender como se configuram no atual contexto essas atividades nos parece ser de fundamental importância para nossa prática profissional como trabalhador comprometido com uma educação que cumpra sua função social; segundo, pelo fato de o programa de pós-graduação ser o primeiro relacionado à área de Educação Física no nordeste, criado em 2008, e que se consolidou na região com a criação

²³ Disponível em <http://www.ufpb.br/transparencia-ufpb>.

do doutorado, no ano de 2013, já na segunda avaliação da CAPES. Também se justifica o campo empírico por conta da escassez de estudos sobre as transformações que as políticas públicas na educação superior promovem no trabalho docente na Educação Física e na região nordestina.

Encontramos estudos significativos sobre o trabalho docente - Bosi (2007); Sguissardi e Silva Júnior (2009); Mancebo e Silva Júnior (2012) – em que se discute o impacto da produtividade no trabalho dos professores universitários das IFES, especificamente no âmbito da pós-graduação. E, ao fazermos um levantamento empírico das produções de artigos completos publicados com base na classificação Qualis, observamos que, nos últimos cinco anos, o programa associado de pós-graduação em Educação Física apresentou um aumento de sua produção em 254,5%, conforme demonstra o quadro abaixo; o que ratifica o quanto o programa se organizou para atender à política²⁴ desenvolvida pela CAPES, uma vez que um dos critérios de maior importância desta, na avaliação da produção do conhecimento dos programas de pós-graduação, é a quantidade de artigos científicos produzidos dentro da classificação “de qualidade” - Qualis. Esses números reforçam, também para nós, a necessidade de entender como os professores se organizaram para atender a essa exigência, o quanto sua atividade funcional foi modificada durante esse período e por que assumiram para si essa demanda externa que vem modificando a prática docente nas universidades.

Nessa fase de campo, entrevistamos os sete professores da UFPB que estavam credenciados no programa associado de pós-graduação em Educação Física. No período da coleta, o PAPGEF possuía dezesseis professores permanentes e quatro professores colaboradores; porém, como nossa pesquisa se caracterizava como sendo um estudo de caso, optamos em selecionar os sujeitos da pesquisa de forma intencional, tendo como critério de escolha ser professor da UFPB e estar credenciado no PAPGEF.

A coleta das informações com base na entrevista semiestruturada ocorreu entre os meses de maio a julho de 2013, a partir do roteiro (apêndice 1) e do termo de compromisso (anexo 1) que foi assinado por todos os professores entrevistados. As entrevistas foram realizadas face a face, em ambiente reservado, nos dias e horários previamente marcados. Também foram gravadas em aparelho digital, com autorização dos entrevistados, e transcritas na íntegra, depois foram entregues aos professores participantes da pesquisa para

²⁴ O modelo definido pela CAPES para o sistema de Pós-graduação no Brasil foi a constituição do binômio avaliação-fomento e o estímulo à competição. Nesse sentido, fundamentou o modelo avaliativo em bases quantitativas.

confirmarem a validade das declarações. Só após essa confirmação, iniciamos o processo de sistematização das análises.

Quadro 2 - Produção anual de artigos completos dos programas de pós-graduação em EF no Brasil

Programas	Anos				
	2008	2009	2010	2011	2012
Ciências da Atividade Física – UNIVERSO/RJ	27	23	43	60	47
Ciências da Atividade Física – USP/SP	-	-	-	-	-
Ciências da Motricidade – UNESP/RC-SP	146	147	128	173	173
Ciências do Esporte – UFMG/MG	31	57	49	57	54
Ciências do Exercício e do Esporte – UGF/RJ	53	44	75	73	118
Ciências do Movimento Humano – UFRGS/RS	97	78	131	136	140
Ciências do Movimento Humano – UDESC/SC	71	59	98	120	134
Ciências do Movimento Humano – UNIMEP/SP	-	-	-	-	-
Ciências do Movimento Humano – UNICSUL/SP	77	84	28	55	55
Educação Física – UNB/DF	13	33	54	84	60
Educação Física – UCB/DF	66	96	141	120	135
Educação Física – UFES/ES	10	27	44	104	64
Educação Física – UFV/MG	61	78	86	115	135
Educação Física – UFTM/MG	-	-	-	45	77
Educação Física – UFMT/MT	-	-	-	-	32
Educação Física – FESP/UPE-PE	33	35	63	94	117
Educação Física – UFPR/PR	78	94	123	102	114
Educação Física – UEL/PR	200	107	146	145	137
Educação Física – UFRJ/RJ	-	58	68	72	88
Educação Física – UFRN/RN	-	-	-	33	30
Educação Física – UFSC/RS	-	-	-	-	65
Educação Física – UFPEL/RS	58	80	147	103	119
Educação Física – UFSC/SC	95	118	113	173	137
Educação Física – FUFSE/SE	-	-	-	-	74
Educação Física – USP/SP	176	177	246	327	345
Educação Física – UNICAMP/SP	112	118	112	149	153
Educação Física – UNIMEP/SP	37	45	38	38	63
Educação Física – USJT/SP	51	53	49	46	61
Exercício Físico na Promoção da Saúde – UNOPAR/PR	-	-	-	-	35
Fonoaudiologia – UNESP/MAR-SP	-	-	-	33	37
Reabilitação e Desempenho Funcional – USP/RP-SP	-	-	-	-	55
Terapia Ocupacional – UFSCAR/SP	-	-	26	41	47

Fonte: CAPES – disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/cursos-recomendados-e-reconhecidos>. Acesso em agosto de 2013. (organização do autor)

O quadro a seguir apresenta informações sobre a formação, tempo de serviço e regime de contratação disponíveis no *currículo lattes* dos professores envolvidos na pesquisa. Para resguardar a identidade dos professores entrevistados, utilizamos o código “PE” e um número correspondente à ordem da entrevista.

Quadro 3 – Sujeitos da Pesquisa

	Nível de Formação	Tempo de serviço na universidade	Regime de Contratação
PE1	Doutor	08 anos	40h – DE
PE2	Doutor	12 anos	40h – DE
PE3	Doutor	20 anos	40h – DE
PE4	Doutor	21 anos	40h – DE
PE5	Doutor	10 anos	40h – DE
PE6	Doutor	04 anos	40h – DE
PE7	Doutor	22 anos	40h – DE

Fonte: Organização do autor

1.2.3 Análise das informações coletadas

Para análise das informações coletadas, apoiamos-nos no método de análise de conteúdo, que, segundo Triviños (2009, pp. 159-160), constitui-se num conjunto de técnicas de análise que serve tanto para os estudos das “motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”, como, fundamentalmente, para:

[...]... o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, [...], em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético. (TRIVIÑOS, 2009, p. 160).

Esse método de análise tem como finalidade apresentar deduções lógicas que podem partir das informações fornecidas pelo conteúdo da mensagem, significando um contexto e representando uma realidade histórica e seus efeitos. Assim, ao delimitar o processo de transformação ocorrido no trabalho docente nas IFES por conta do produtivismo acadêmico e o modo como os professores reagem a esse processo, procuramos fazer uma análise de cada forma de desenvolvimento do material a partir da categoria de método da contradição do materialismo histórico-dialético. Destacamos, assim, que o que se expressa na aparência do fenômeno como expansão do trabalho na pós-graduação é, em sua essência, a expressão da tendência destrutiva das forças produtivas. Reconhecemos tal categoria como essencial para essa pesquisa, pois nela julgamos encontrar as possibilidades de explicação da realidade e das múltiplas determinações de nosso objeto de estudo.

Destaca-se que as categorias²⁵ aqui são entendidas enquanto graus de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social (TRIVIÑOS, 2009, p. 55) como resultado da unidade do histórico e do lógico, que possibilitam a devida articulação entre: parte e totalidade, concreto e abstrato, fenômeno e essência.

A contradição está sendo entendida, conforme Taffarel (1993, p. 50), como sendo uma categoria básica, como uma força motora no avanço de um estágio a outro, num processo dinâmico e que “pressupõe em si mesma a contradição que lhe determina o movimento e lhe caracteriza por diferenciações em seus níveis de manifestações”. Portanto, a unidade e a luta dos contrários são momentos da contradição, num movimento que as diferencia e as harmoniza mutuamente.

De acordo com Andery (2007, p. 410), esse movimento antagônico acontece porque:

[...] qualquer fenômeno, qualquer objeto de conhecimento é constituído de elementos que encerram movimentos contraditórios, elementos e movimentos que levam necessariamente a uma solução, um novo fenômeno, uma síntese. No entanto, essa síntese não é solução definitiva, não significa que cessam as contradições, mas é apenas a solução de uma contradição, solução que já contém nova contradição. (ANDERY, 2007, p. 410).

A contradição é uma categoria que se desenvolve a partir de diferenças do real em seu eterno movimento de fazer-se e refazer-se. Mas essas diferenças não são a contradição em si, são apenas um momento inicial da contradição. Segundo Cheptulin (1982, p. 292), as diferenças se tornam contradições quando: “[...] essas diferenças podem relacionar-se a tendências opostas da mudança desses ou daqueles aspectos em interação”. Nesse sentido, entendemos que a superação se dará pela incorporação, por dentro das contradições, identificando os elementos que permitem apontar para a construção do novo por dentro do velho, em uma síntese que também contém nova contradição.

E com esse entendimento da categoria contradição, partimos para a organização do processo de análise das informações, apoiando-nos, como já dissemos, no método de análise de conteúdo, no sentido de levantar categorias analíticas e empíricas a partir dos documentos, textos analisados e das entrevistas. As categorias analíticas foram levantadas a partir do objeto estudado de uma forma mais ampla, permitindo-nos uma maior aproximação deste, que se

²⁵ As categorias expressam as leis fundamentais da dialética (CHEPTULIN, 1982); são elas: 1) lei da conversão da quantidade em qualidade e vice-versa; 2) lei da unidade e da luta dos contrários (interpenetração dos opostos); e 3) lei da negação da negação. Outros autores fornecem diferentes esquemas de apresentação das categorias e/ou leis da dialética. Triviños (2009) apresenta três categorias considerando-as básicas do materialismo dialético: 1) matéria; 2) consciência; e 3) prática social.

constituiu como base desse conhecimento. Já as categorias empíricas têm relações com o objeto, porém advêm dos dados empíricos levantados no campo. Para um melhor entendimento do processo seguido no trabalho, elaboramos alguns indicadores para análise de conteúdo, conforme descrição abaixo:

- **Elemento Central:** Trabalho Docente Precarizado nas IFES;
- **Operacionalização:** O processo de transformação do trabalho docente nas IFES (mercadorização da educação, intensificação do trabalho, produtivismo acadêmico), bem como o processo de reação a essa lógica;
- **Categorias Analíticas:** Forças Produtivas e Destrutivas, Política Pública Educacional, Trabalho Docente no Ensino Superior e Produtivismo Acadêmico;
- **Categorias Empíricas:** Atividades funcionais (indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, carga-horária); Condições de trabalho (infraestrutura, equipamentos e materiais, salário); Índice de produtividade para entrada e permanência no programa de pós-graduação; Política da Pós-graduação (interna da universidade e do programa e orientações das agências de fomento); Resistências dos professores (reação à política do produtivismo acadêmico, reações às condições de trabalho, reações à organização pedagógica)
- **Pontos de Orientação para Investigação:** Questões gerais sobre o trabalho docente no ensino superior - Como se organiza a prática do trabalho docente na atualidade das IFES? O trabalho docente está mais intensificado na pós-graduação? Como se materializam as exigências de produtividade na pós-graduação? Quais as atuais condições estruturais oferecidas para o trabalho docente? Quais são as repercussões da política atual da pós-graduação para o trabalho docente? Existem resistências sobre a lógica do produtivismo acadêmico? Quais são essas resistências?

A partir desses indicadores, procuramos apresentar deduções lógicas oriundas das comunicações achadas na pesquisa, situando seu contexto na realidade histórica, havendo uma troca de sentido/significado entre o pesquisador e os textos e entrevistas analisadas. Com isso, iniciamos um processo de interpretações e inferências do que investigamos, relacionando-as com o objeto de estudo da pesquisa.

*Em relação a um futuro qualitativamente diferente, o que se tem de provar é que a ontologia do trabalho (historicamente constituída e ainda em andamento), em seu significado fundamental de agência e atividade da reprodução sociometabólica, pode se sustentar melhor, com um grau superior de produtividade, quando livre da camisa de força do modo ampliado de extração do excedente do que quando seu movimento é restrito pelo imperativo perverso de acumulação do capital característico deste modo.
Mészáros. (2011, p. 201)*

2 AS RELAÇÕES CAPITAL/TRABALHO

O processo de subsunção do trabalho ao capital tem como pressupostos: a separação do produtor direto de seus meios de produção e subsistência e a sua conversão em trabalhador assalariado; condição essa que impõe a subordinação deste ao capitalista - que se apropria desses meios, monopolizando e transformando-os em capital, em força de coerção contra os trabalhadores. Nesse processo, dá-se início a contradição essencial do sistema capitalista: a produção social da riqueza e sua apropriação privada. A partir daí, aflora a desigualdade social – na qual se encontra a concentração da propriedade privada e da riqueza num polo; e, no outro polo, o pauperismo e a exploração do trabalho assalariado – como uma das principais implicações da subordinação do trabalho ao capital nas relações sociais.

Este capítulo consiste em investigar a categoria trabalho, tentando mostrar como este e o capital produzem diferentes relações sociais, com base nas metamorfoses do trabalho no modo de produção capitalista. Para tanto, organizamos o capítulo em dois tópicos. No primeiro, apresentamos a dimensão ontológica do trabalho, para apreender como Marx retoma dialeticamente as contribuições dos economistas ingleses, a fim de formar o que ficou denominado *filosofia da práxis*. Marx é o filósofo do trabalho. Investiga com radicalidade filosófica como o trabalho é parte integrante e essencial da condição humana. E, no segundo tópico, a dimensão histórica do trabalho subsumido ao capital, onde procuramos, a partir dos conceitos de Marx, distinguir as diversas formas que o trabalho assume na história dos homens e, principalmente, na sociedade capitalista: “força de trabalho”, de “trabalho”; “trabalho concreto”, de “trabalho abstrato”; “trabalho necessário”, de “trabalho excedente”; “trabalho simples”, de “trabalho complexo”, “trabalho produtivo”, de “trabalho improdutivo”; “trabalho manual”, de “trabalho intelectual”; “trabalho vivo”, de “trabalho morto”; “trabalho individual”, de “trabalho social”; bem como as formas de trabalho denominadas “em domicílio”, das “mulheres”, das “crianças” etc.

Encontramos também em Marx, na obra *O Capital*, a explicitação da relação entre trabalho e máquinas, na qual o autor demonstra ser o trabalho vivo insubstituível na criação do “valor”.

Também queremos deixar claro que a opção de fazer a discussão da categoria trabalho na relação com o capital a partir de uma separação, no texto, da dimensão ontológica da dimensão histórica nos serve apenas para fins didáticos - não se trata de dimensões antagônicas. A dimensão ontológica, sob o ponto de vista do materialismo dialético, pressupõe uma formação em sua historicidade; bem como a dimensão histórica é fruto de uma relação com a dimensão ontológica. Assim, são dimensões que se inter-relacionam, compondo um todo orgânico.

A discussão sobre o entendimento da categoria trabalho nos remete a uma questão central: De qual conceito de trabalho estamos falando? Desse modo, fez-se necessário buscar uma compreensão mais aprofundada acerca da categoria que, no nosso entender, é central na análise dos desdobramentos das transformações ocorridas no trabalho, no atual modo de produção capitalista. A partir daí, levantamos argumentos que sustentassem nosso estudo sobre as transformações do trabalho docente no ensino superior, na atualidade; como também suas implicações no aprofundamento da precarização decorrente das políticas educacionais neoliberais, que vêm ampliando uma tendência destrutiva das forças produtivas dentro das universidades.

Consideramos também que o trabalho não se limita à sua finalidade imediata - intercâmbio homem e natureza -, também possibilita o desenvolvimento e aprimoramento das capacidades humanas, promovendo as relações entre os homens - não apenas de produção social, mas de reprodução social. É nesse sentido que pretendemos realizar a mediação necessária à compreensão dos desdobramentos do processo produtivo localizado no seio fabril e sua relação com a educação, setor de reprodução social.

2.1 A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO TRABALHO HUMANO

Muito se tem falado que a categoria trabalho não serve mais como fundamento interpretativo do mundo real, ou que tenha perdido sua centralidade, porém, para efeito de análise, encontramos, no plano concreto da vida social, representações da transversalidade desse tema a partir das questões: trabalho e desemprego; trabalho e gênero; trabalho e imaterialidade; trabalho e precarização; e outros (ANTUNES, 2007).

Marx, ao retomar os clássicos da economia política – principalmente, Sismondi, Smith e Ricardo – e, fundamentalmente, aceitando os seus pressupostos, dá início a uma abordagem materialista histórico-dialética a partir da ótica da classe trabalhadora. A opção pela classe trabalhadora foi uma opção teórico-metodológica e de práxis. A classe trabalhadora representa a contradição da sociedade capitalista e, como tal, o sujeito histórico²⁶ é capaz de transformar essa mesma sociedade.

Para Marx, o mundo natural e o social são distintos e possuem uma regularidade, uma racionalidade. Os economistas políticos diziam que o trabalho é a fonte de toda riqueza, contudo, ele é muito mais do que isso. Os estudos de Marx & Engels (2007) nos possibilitaram ver que o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E o é em tal grau, que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. Lessa e Tonet (2008, p. 27), apoiados nos estudos de Marx e Lukács, demonstram que o trabalho:

[...] é o fundamento do ser social porque, por meio da transformação da natureza, produz a base material da sociedade. Todo processo histórico de construção do indivíduo e da sociedade tem, nessa base material, o seu fundamento.

As investigações de Marx acerca da mercadoria e de sua forma de expressão, enquanto valor-de-uso e valor-de-troca, possibilitaram-lhe encontrar uma permanência que se fundamenta no valor-de-uso como fundamento indispensável à manutenção da vida humana. Esse fundamento que satisfaz eternamente às necessidades humanas é o trabalho. “Para o trabalho reaparecer em mercadorias, tem de ser empregado em valores-de-uso, em coisas que sirvam para satisfazer necessidades de qualquer natureza.” (MARX, 1996, p. 211). Sendo o trabalho um valor-de-uso, então ele será sempre indispensável aos homens, independentemente dos tipos de organizações sociais. Conforme o próprio Marx:

[...] a produção de valores-de-uso não muda sua natureza geral por ser levada a cabo em benefício do capitalista ou estar sob seu controle. Por isso, temos inicialmente de considerar o processo de trabalho à parte de qualquer estrutura social determinada. (MARX, 1996, p. 211).

²⁶ Segundo Marx (1987-1988, p.7): “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos”.

Destacamos que Marx não utiliza a expressão *o trabalho*, mas sim *o processo de trabalho*. Essa distinção é crucial. Se Marx estivesse preocupado em definir o que é o trabalho, possivelmente estaria no âmbito de uma metafísica idealista, em que o conceito obtido através de um processo de abstração seria eterno, fixo e imutável. Portanto, a preocupação de Marx não é conceituar o trabalho para depois explicar o real. Ao investigar “o processo de trabalho”, Marx está mostrando, simultaneamente, como esse processo é permanente, enquanto valor-de-uso, e como está se transformando historicamente desde a constituição do homem como ser natural/histórico que se produz nas diferentes sociedades.

Entre a natureza e o homem, interpõe-se o processo de trabalho comandado pelo próprio homem enquanto ser de trabalho. “O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. (MARX, 1996, p. 211). Pelo trabalho, o homem põe em movimento todo o seu ser – cérebro/corpo – de forma conjunta na transformação da natureza; de forma que a natureza, depois de trabalhada, torna-se objeto útil à vida humana. Com o trabalho, o homem coloca a natureza à sua disposição, o que mostra o domínio do homem sobre as leis da natureza.

Partindo do mesmo pressuposto, Antunes (2004, pp. 7-8), também trata dessa questão afirmando que “[...] é a partir do trabalho, em sua realização cotidiana, que o ser social se distingue de todas as formas pré-humanas” e que esse mesmo trabalho “[...] é também fundamental na vida humana porque é condição para sua existência social.” Seguindo nessa interlocução, Netto e Braz (2008, p. 29) afirmam ser o trabalho:

[...] o que torna possível a produção de qualquer bem, criando os valores que constituem a riqueza social. Por isso, os economistas políticos sempre concederam ao trabalho uma importância especial em seus estudos.

Ressaltamos, aqui, a distinção feita por Marx entre os animais, quanto à necessidade, à produção e à liberdade. É verdade que, para Marx, não apenas o homem produz, mas também o animal. Ele constrói para si o seu ninho, habitação e tudo aquilo que necessita para sua sobrevivência, como as formigas e as abelhas. Contudo, nas palavras do próprio Marx (2004, (p. 85)):

[o animal] produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou para sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na sua liberdade com relação a ela. O animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira.

Porém, o que nos interessa aqui é perceber quão diferentes são essas duas formas de trabalho – do homem e do animal – no sentido de tentarmos definir essa categoria. Portanto, quando trazemos às nossas análises essa relação, queremos mostrar não as similitudes, mas suas essenciais diferenças; pois, o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (BRAVERMAN, 1987). Ou seja, O homem, motivado pela necessidade de construir sua casa, estabelece na consciência uma projeção das formas de como ele pode construí-la (prévia-ideação), então ele passa a experimentar, ou seja, a trazer para o concreto ou empírico o que ele havia planejado no abstrato (idealizado). Esse processo leva o homem a elaborar novas possibilidades de realização concreta daquilo que ele havia planejado inicialmente (LESSA, 2007).

A relação do homem com a necessidade não é imediata, mas mediata. A necessidade imediata é aquela ligada à produção e reprodução da vida biológica (caráter físico), enquanto que a necessidade mediata é aquela que superou a necessidade imediata para, num nível de liberdade, criar, produzir e satisfazer necessidades especificamente humanas. Vázquez (2007, p. 142) reforça essa ideia: “[...] isso quer dizer que a necessidade propriamente humana tem que ser inventada ou criada. O homem, portanto, não é apenas um ser de necessidades, mas sim o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades”.

O processo de trabalho é uma condição própria do ser humano que, ao se relacionar com a natureza, produz sua existência, independentemente de qualquer forma social determinada por Marx (2004). Nesse ponto, o homem utiliza-se do domínio de sua corporeidade para apropriar-se, e, assim, relacionar-se com a natureza criando suas condições de desenvolvimento:

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nele adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p.149).

Aqui se configura a dimensão ontológica do trabalho: “[...] com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo – ontologicamente – a possibilidade [...] do desenvolvimento dos homens que trabalham”. (LUKÁCS, 1978, p.5). Conforme percebemos, ao passo que o

homem domina os meios de trabalho, ele se distingue de todas as outras espécies. Em outra passagem do texto *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007, p. 87) também ilustram essa consideração: “o primeiro ato *histórico* desses indivíduos, pelo qual eles se diferenciam dos animais, é não o fato de pensar, mas sim o de começar a *produzir seus meios de vida*”. **(grifos do autor)**.

Portanto, o homem é sua própria natureza humanizada, cuja humanização se dá mediante o processo de trabalho. Marx (2004, p.177) afirma: “O olho fez-se um olho humano, assim como seu objeto se tornou um objeto social, humano, vindo do homem para o homem. Os sentidos fizeram-se assim imediatamente teóricos em sua prática”. Ele continua: “A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias”. (MARX, 2004, p. 178). E conclui: “[...] toda a assim chamada história universal nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano”. (MARX , 2004, p. 181).

Foi pelo desenvolvimento dos sentidos na busca de satisfazer suas necessidades que o homem foi construindo sua racionalidade. A racionalidade humana é o produto do processo de trabalho; é uma construção social e histórica. Marx mostra que o homem se distingue dos animais não por ter uma racionalidade *à priori*, mas pelo trabalho. “Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a se distinguir dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida [...]”. (MARX & ENGELS, 2007, p. 15).

É pelo processo do trabalho que o homem submete sua vontade e intencionalidade à materialização de um determinado objeto. O pensar e o fazer fundem-se no processo do trabalho e formam uma relação recíproca de interferências e modificações. No objeto produzido está presente o trabalho enquanto intencionalidade, projeto. O objeto, portanto, torna-se objeto humano, isto é, objeto sensível/teórico.

O objeto, depois de trabalhado, não é um objeto qualquer ou objeto natural; agora é humanizado, ou seja, no objeto está materializado o processo de trabalho como ação pensada para uma determinada finalidade. Conforme o próprio Marx (1996, pp. 214-215):

[...] o trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se, e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu, e o produto é um tecido

Esse processo de trabalho resulta em trabalho produtivo. “Observando-se todo o processo do ponto de vista do resultado, do produto, evidencia-se que meio e objeto de

trabalho são meios de produção e o trabalho é trabalho produtivo.” (MARX, 1996, p. 215). É através do trabalho vivo que os meios de produção e a matéria-prima se materializam enquanto valores no produto. Assim:

O trabalhador não executa dois trabalhos ao mesmo tempo, o de acrescentar valor ao algodão com seu trabalho e o de preservar o valor dos meios de produção, isto é, transferir ao fio o valor do algodão que serve de matéria-prima e o fuso com que trabalha. Apenas por adicionar valor novo, conserva o valor antigo. O acréscimo de valor novo ao material de trabalho e a conservação dos valores antigos no produto são dois resultados totalmente diversos produzidos pelo trabalhador ao mesmo tempo, embora execute apenas um trabalho. Só se pode, evidentemente, explicar a dupla natureza desse resultado por meio da dupla natureza do seu próprio trabalho. No mesmo tempo, em virtude de uma propriedade, seu trabalho tem de criar valor e, em virtude de outra, conservá-lo, ou seja, transferi-lo. (MARX, 1996, , p. 235).

O processo de trabalho é uma condição da existência humana; é comum a todas as formas de sociedade, como já dissemos acima, porém se diferencia pelas relações sociais estabelecidas. Nesse processo, Marx (1996, p. 212) distingue três componentes: “1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho”.

Esses três componentes possibilitam uma maior compreensão do objeto do trabalho. É objeto de trabalho tudo o que o homem separa de forma imediata da natureza. Por exemplo, o peixe, o minério, a madeira etc. são objetos do trabalho, são matérias-primas; “toda matéria-prima é objeto do trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é matéria-prima depois de ter experimentado modificação efetuada pelo trabalho”. (MARX, 1996, p. 212). O meio de trabalho, tirado da natureza, é um prolongamento da corporalidade humana: “O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto”. (MARX, 1996, p. 213). Nesse sentido, “[...] consideramos meios de trabalho, em sentido lato, todas as condições materiais, seja como for, necessárias à realização do processo de trabalho. Elas não participam diretamente do processo, mas este fica, sem elas, total ou parcialmente impossível de concretizar-se”. (MARX, 1996, p. 214).

Os meios de trabalho ou instrumentos de trabalho são outro traço que distingue os homens dos animais, pois permite distinguir as diferentes épocas econômicas, além de possibilitar entender o desenvolvimento da força de trabalho e das condições sociais de sua realização. A finalidade de todo processo de trabalho é a produção de produtos que tenham

valor-de-uso. Nesse processo, o produto, que é objeto do trabalho, pode servir como matéria-prima ou como instrumento de trabalho. O valor-de-uso é a razão de toda a produção ganhar vida mediante o processo do trabalho.

Marx (1996, p. 357) faz a distinção entre *trabalho vivo* e *trabalho morto*. O trabalho vivo é a “força criadora de valor”. É a força do trabalho do trabalhador - como agente que cria valor no processo do trabalho - que se materializa num objeto. Esse objeto - como produto do trabalho vivo - é o trabalho morto. Na sociedade capitalista, “[...] o capital é trabalho morto que, como um vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo, e, quanto mais o suga, mais forte se torna.” (MARX, 1996, p. 271), de modo que há uma inter-relação entre uma forma e outra de trabalho.

Esse serviço gratuito do trabalho anterior, quando utilizado e vivificado pelo trabalho vivo, aumenta com a escala crescente da acumulação. (...) A importância sempre crescente do trabalho passado, que coopera no processo de trabalho vivo sob a forma de meios de trabalho, é atribuída à figura do capital, essa forma estranha ao trabalhador e que não é mais que o trabalho deste, anteriormente realizado e não-pago”. (MARX, 1996, pp. 707-708).

Assim, o trabalho vivo é indispensável em qualquer formação social, independentemente do grau de desenvolvimento dos meios de produção ou das tecnologias²⁷. Será sempre, segundo Marx (1996, p. 357), o trabalho vivo que fará os meios de produção se movimentarem, agregando valor à matéria-prima: “Fornos e edifícios de fábricas parados à noite não absorvem trabalho vivo e são meras perda para o capitalista”.

Marx (1996, p. 66) também faz a distinção entre *trabalho simples* e *trabalho complexo*. Essa distinção se justifica, porque ele quer mostrar a unidade do valor da mercadoria enquanto quantidade de trabalho nela materializada. Nesse sentido, a qualidade do trabalho não interessa, pois se trata de saber que o valor da mercadoria representa trabalho humano simples:

[...] trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. *O trabalho simples médio* muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples *potenciado* ou, antes, *multiplicado*, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples. (MARX, 1996, p. 66 **grifos do autor**).

²⁷ Por mais avançada que seja uma determinada sociedade em tecnologias e automações, significa dizer, na perspectiva marxista, que as tecnologias são meios de produção e, como tal, não podem prescindir do trabalho vivo. “Os meios de produção não podem [...] transferir ao produto mais valor do que aquele que possuem, independentemente do processo de trabalho a que servem”. (Marx, 1996, p. 241).

Desse modo, o trabalho simples é como uma unidade básica – quantitativa/qualitativa – de trabalho que serve para medir/comparar as outras formas de trabalho. Assinala Marx (1996, p. 66) que o trabalho simples não é o trabalho manual. Trata-se, na verdade, de “[...] dispêndio humano produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos, etc.”. Todo trabalho complexo é reduzido a trabalho simples enquanto referência de valor: “Por mais qualificado que seja o trabalho que gera a mercadoria, seu valor a equipara ao produto do trabalho simples e representa, por isso, uma determinada quantidade de trabalho simples”. (Marx, 1996, p. 66).

Nesse sentido, procuramos demonstrar, a partir de Marx, como o processo de trabalho, enquanto valor-de-uso está organicamente vinculado à constituição e produção da condição humana no mundo. Independentemente do desenvolvimento dos instrumentos de trabalho, ou dos meios do trabalho, o processo de trabalho é indispensável e imutável no intercâmbio entre o homem e a natureza e entre o homem e si mesmo. Sem o processo de trabalho, o homem não se apartaria da natureza e, por consequência, não se humanizaria. Dessa forma, o autor inaugura e consolida, no pensamento filosófico e científico, a ontologia do processo de trabalho como constituinte fundamental e eterno do ser social, ou seja, da antropologia humana. A passagem a seguir é uma síntese dessa ontologia:

[...] o processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1996, p. 218).

Esta forma de trabalho é ontologicamente denominada por Marx de *trabalho concreto* ou *trabalho útil*. O trabalho útil ou trabalho concreto é uma atividade produtiva de um determinado tipo, que visa a um determinado objetivo; seu produto é um valor-de-uso. A partir desse pressuposto, Marx vai distinguir as diversas formas que o processo de trabalho vai assumir na sociedade capitalista.

Um marco significativo é a distinção entre *trabalho concreto* de *trabalho abstrato*. O trabalho abstrato, ou trabalho socialmente necessário, é o dispêndio de força de trabalho humana que cria valor, mas com aspectos diferentes. Essa força está relacionada com a medida quantitativa do valor, pois determina a magnitude do valor, e está relacionada com o tempo de trabalho socialmente necessário à produção de um produto.

O trabalho concreto é assim chamado por ser uma síntese de múltiplas determinações enraizadas no cotidiano. As múltiplas atividades realizadas no dia a dia, mesmo que não

estejam diretamente vinculadas ao modo de produção capitalista, constituem-se em trabalho concreto, trabalho potencializador da realização da vida humana em sentido amplo. Percebe-se, então, que a *utilidade* em Marx não é a utilidade no sentido pragmático. Ao contrário, ela está vinculada a um fim, e esse fim é a plena realização do homem como ser social. O humanismo de Marx sobressai-se quando declara que a formação social capitalista é “[...] uma formação social em que o processo de produção domina o homem, e não o homem o processo de produção”. (MARX, 1996, p. 102). Enfim, o humanismo marxista é a superação de todas as alienações, inclusive a maior delas, que é a da propriedade privada.

[...] o comunismo como superação positiva da propriedade privada, enquanto auto-alienação do homem, e por isso como apropriação efetiva da essência humana através do homem e para ele; por isso, como retorno do homem a si enquanto homem social, isto é, humano; retorno acabado, consciente e que veio a ser no interior de toda a riqueza do desenvolvimento até o presente. Este comunismo é, como acabado naturalismo = humanismo, como acabado humanismo = naturalismo; é a verdadeira solução do antagonismo entre o homem e a natureza, entre o homem e o homem, a solução definitiva do conflito entre existência e essência, entre objetivação e auto-afirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e gênero. É o enigma resolvido da história e se conhece como esta solução. (MARX, 1987, p. 174)

A seguir, pontuaremos e analisaremos as diversas formas que o trabalho concreto assume na sociedade capitalista ainda na perspectiva marxista. Iremos tratar de uma segunda ordem de mediações do sistema social que ao longo da história subordinaram a realização de todas as funções de mediações primárias. Trata-se da dimensão histórica do trabalho.

2.2 A DIMENSÃO HISTÓRICA: o trabalho subsumido ao capital

O objetivo de Marx é desvendar cientificamente o modo de produção capitalista. Numa perspectiva histórico-crítica, ele quer ir além das aparências para desvelar as leis ocultas que dão sustentação a essa sociedade. Já no prefácio da primeira edição de *O Capital*, afirmou: “[...] a célula econômica da sociedade burguesa é a forma mercadoria, que reveste o produto do trabalho, ou a forma de valor assumida pela mercadoria”. (MARX, 1996, p. 16). Assim, no capitalismo, tudo se apresenta como mercadoria, inclusive a força de trabalho. Daí o autor iniciar sua pesquisa pela mercadoria, afirmando que “[...] à primeira vista, a riqueza burguesa aparece como uma enorme acumulação de mercadorias, e a mercadoria isolada como seu modo elementar. Mas, toda mercadoria se apresenta sob o duplo ponto de vista de valor de uso e valor de troca”. (MARX, 1987, p. 35).

A mercadoria existe e foi produzida para ser consumida; “[...] a utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso”. (MARX, 1996, p. 58). No entanto, a mercadoria também assume, no mercado capitalista, um valor-de-troca. Mercadorias diferentes, de qualidades diferentes, - como o trigo e o ferro, por exemplo – são trocadas entre si a partir de um ponto comum entre elas. “As duas coisas (trigo – ferro) são, portanto, iguais a uma terceira, que, por sua vez, delas difere. Cada uma das duas, como valores-de-troca, é reduzível, necessariamente, a essa terceira”. (MARX, 1996, p. 59) Portanto, para a troca das mercadorias pouco importa o valor-de-uso; este é posto de lado. O que conta é o valor da mercadoria enquanto quantidade, independente de onde veio e para onde vai.

Ao abolir-se o valor-de-uso da mercadoria, estão-se abolindo todas as suas qualidades. O resíduo desses determinismos na mercadoria é, em última instância, o fato de ser produto do trabalho.

[...] se prescindirmos do valor-de-uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho. Mas, então, o produto do trabalho já terá passado por uma transmutação. Pondo de lado seu valor-de-uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor-de-uso. Ele não é mais uma mesa, casa, fio ou qualquer outra coisa útil. Sumiram todas as suas qualidades materiais. Também não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outra forma de trabalho produtivo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles incorporados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. (MARX, 1996, p. 60).

Portanto, o trabalho abstrato é uma quantidade de trabalho aplicada a um objeto que, no caso, é a mercadoria. É puro “dispêndio de força de trabalho humana” independente da forma e condições sociais que foram realizadas. Essa quantidade de trabalho na mercadoria é que define o seu valor, que pode ser medido, quantificado.

A mercadoria é, então, a forma que os produtos - resultantes do trabalho humano - assume quando a produção é organizada por meio de troca. A mercadoria assume o valor-de-uso por satisfazer alguma necessidade humana, e também adquire um valor-de-troca por obter, por intermédio, outra mercadoria que serve como valor-de-uso.

O que determina o valor da mercadoria, segundo Marx (1996), não é o trabalho individual, mas “o trabalho humano homogêneo”, ou seja, trabalho social. É uma espécie de “força média de trabalho” numa determinada sociedade naquelas condições específicas “[...] o

que determina a grandeza do valor, portanto, é a quantidade de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor-de-uso”. (MARX, 1996, p. 61)²⁸.

No decorrer da história da humanidade, quando ocorre a divisão do trabalho, o homem apropria-se do trabalho de outro, e este se descaracteriza como ser, já que o trabalho em sua dimensão ontológica lhe é estranhado. Criam-se, pois, relações econômicas e sociais de intensa desigualdade e opressão.

[...] logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida [...] (MARX e ENGELS, 2007, p. 37-38).

Dentre todas as mercadorias, diz Marx, a força de trabalho é a mais relevante. Ele a chama de “mercadoria peculiar e especial”. A força de trabalho é a mercadoria especial por possuir “[...] a propriedade peculiar de ser fonte de valor.” (MARX, 1996, p. 197); ou seja, é criadora de valor. Por força de trabalho ou capacidade de trabalho, o autor, na mesma obra, afirma: “compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie”. Para que a força de trabalho se torne de fato mercadoria, ela tem de ser oferecida e vendida pelo seu possuidor no mercado. Aqui Marx diferencia a *força de trabalho* de *trabalhador*. O trabalhador é o “proprietário livre de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa”. (MARX, 1996, p. 198). Nesse sentido, encontram-se no mercado dois “proprietários livres” para trocar essa mercadoria especial: o trabalhador e o capitalista.

[...] ele [o trabalhador] e o possuidor do dinheiro [capitalista] encontram-se no mercado e entram em relação um com o outro como possuidores de mercadoria, dotados de igual condição, diferenciando-se apenas por um ser o vendedor e outro o comprador, sendo ambos, juridicamente, pessoas iguais. A continuidade dessa relação exige que o possuidor da força de trabalho venda-a sempre por tempo determinado, pois, se a vender de uma vez por todas, vender-se-á a si mesmo, transformar-se-á de homem livre em escravo, de um vendedor de mercadoria em mercadoria. Tem sempre de manter sua força de trabalho como sua propriedade, sua própria mercadoria, o que só se consegue se a ceder ao comprador apenas provisoriamente, por determinado prazo, alienando-a sem renunciar à sua propriedade sobre ela. (MARX, 1996, p. 61).

²⁸ O trabalho é sempre social, pois, “desde que os homens, não importa que o modo, trabalhem uns para os outros, adquierei o trabalho uma força social” Marx (1996, p.93). E ainda: “o valor não traz escrito na frente o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social. Mais tarde, os homens procuram decifrar o significado do hieróglifo, descobrir o segredo de sua própria criação social, pois a conversão dos objetos úteis em valores é, como a linguagem, um produto social dos homens” (Idem, p. 96).

Esse é o fundamento do trabalho assalariado que, por sua vez, caracteriza a sociedade capitalista. Nas sociedades escravagistas, exemplifica Marx, todo o trabalho do escravo pertence a seu dono, inclusive o próprio escravo. Na sociedade feudal, é visível também o que é trabalho do servo e o que é trabalho compulsório para o senhor. Já na sociedade capitalista, a essência vem escondida pela aparência²⁹ (MARX, 1996, p. 617). Aparentemente, o trabalho assalariado mostra-se como o recebimento de todo o trabalho vendido como força de trabalho ao capitalista. “No trabalho assalariado [...] o mesmo trabalho excedente ou não-remunerado parece pago. [...] A relação monetária dissimula o trabalho gratuito do assalariado”. (MARX, 1996, p. 620). Coerentemente com seu pressuposto teórico-metodológico, Marx mostra que essa dissimulação só poderá ser desvendada pela ciência na ótica da contradição expressa na classe trabalhadora.

O próprio capitalista, diz Marx, não se dá conta dessa dissimulação. Supõe ele que o lucro está no truque de comprar barato e vender caro, “Por isso, nunca chega a ver que, se existisse realmente valor do trabalho e se ele pagasse realmente esse valor, não existiria nenhum capital e seu dinheiro não se transformaria em capital”. (MARX, 1996, p. 621). Mediante exemplos de situações complexas de concorrência entre os capitalistas, Marx mostra como eles mesmos não sabem de onde vem o lucro, apesar de sempre pagarem o mínimo possível pela força de trabalho e exigirem sempre o máximo de produtividade.

A investigação científica, em Marx, vai desvendar a origem do lucro mediante a distinção entre *trabalho necessário* e *trabalho excedente*. O resultado de sua pesquisa foi a demonstração da mais-valia absoluta e relativa. Assim, o trabalho necessário é aquela quantidade de trabalho necessário à reprodução do trabalhador. Enquanto que o trabalho excedente é o tempo de trabalho que vai “além dos limites do trabalho necessário” e não

²⁹ A aparência é a esfera da circulação e ela esconde a forma metafísica idealista de conceitos como *liberdade*, *igualdade* e *propriedade*. Essa razão cínica é desvendada por Marx quando diz: “A esfera que estamos abandonando, da circulação ou da troca de mercadorias, dentro da qual se operam a compra e a venda da força de trabalho, é realmente um verdadeiro paraíso dos direitos inatos do homem. Só reinam aí liberdade, igualdade, propriedade e Bentham. Liberdade, pois o comprador e vendedor de uma mercadoria – a força de trabalho, por exemplo – são determinados apenas pela sua vontade livre. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, a expressão jurídica comum de suas vontades. Igualdade, pois estabelecem relações mútuas apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade, pois cada um só dispõe do que é seu. Bentham, pois cada um dos dois só cuida de si mesmo. A única força que os junta e os relaciona é a do proveito próprio, da vantagem individual, dos interesses privados. E justamente por cada um só cuidar de si mesmo, não cuidando ninguém dos outros, realizam todos, em virtude de uma harmonia preestabelecida das coisas, ou sob os auspícios de uma providência onisciente, apenas as obras de proveito recíproco, de utilidade comum, de interesse geral”. Assim Marx conclui ironizando: “O antigo dono do dinheiro marcha agora à frente, como capitalista; segue-o o proprietário da força de trabalho, como seu trabalhador. O primeiro, com um ar importante, sorriso velhaco e ávido de negócios; o segundo, tímido, contrafeito, como alguém que vendeu sua própria pele e apenas espera ser esfolado”. (Marx, 1996, p. 206).

representa nenhum valor para o trabalhador. É desse tempo de trabalho excedente que se origina a mais-valia:

[...] a essa parte do dia de trabalho chamo de tempo de trabalho excedente, e ao trabalho nela despendido, de trabalho excedente. [...] Só a forma que se extrai do produtor imediato, do trabalhador, esse trabalho excedente distingue as diversas formações econômico-sociais, a sociedade da escravidão, por exemplo, da sociedade do trabalho assalariado. (MARX, 1996, pp. 253-254).

Desse modo, trabalho necessário e trabalho excedente estão, na venda da força de trabalho, aparentemente juntos, dando assim a impressão falsa de que a remuneração do salário é o pagamento de todo o trabalho materializado em determinado objeto, quando, na verdade, “[...] o trabalhador [...] trabalha metade do dia para si [trabalho necessário] e outra metade para o capitalista [trabalho excedente]”. (MARX, 1996, p. 255).

Esse trabalho excedente é o que Marx denomina de mais-valia, e esta é a base do lucro do capital. O capital é, na verdade, uma relação social, pois é trabalho não pago, isto é, materialização privada da mais-valia, de trabalho excedente.

Podemos então dizer que, desde a passagem da sociedade primitiva à sociedade escravocrata, tivemos a primeira forma de exploração do homem pelo homem e, logo depois, mais dois processos sucederam a escravidão: “[...] a servidão na idade média e o trabalho assalariado nos tempos modernos”. (FIGUEIREDO, 2004, p. 266). Para efeito de análise, o trabalho assalariado³⁰ presente nos tempos modernos nos interessa, pois é a partir dele que as relações de trabalho são impetradas de forma legal e com maior incidência. É de fundamental importância às nossas mediações compreender que “o capital pressupõe o trabalho assalariado; o trabalho assalariado pressupõe o capital. Um é a condição do outro; eles se criam mutuamente”. (MARX & ENGELS, 2007, pág. 71).

Na sociedade capitalista, o dinheiro se transforma em capital mediado pelo processo de trabalho a partir do trabalho abstrato enquanto valor-de-troca, que é trabalho alienado, que não pertence ao seu proprietário - o trabalhador. É o trabalho útil, então, transformado em trabalho abstrato enquanto trabalho excedente - a verdadeira origem do lucro e, por extensão, do capital.

Qualquer mercadoria é, portanto, a ocultação dessas relações sociais presentes nas próprias mercadorias. A mercadoria, enquanto valor-de-troca, é uma quantidade de valor

³⁰ Mas, se, por um lado, podemos considerar o trabalho como momento fundante da vida humana, ponto de partida do processo de humanização, por outro lado, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. (ANTUNES, 2004, pág. 8).

expressa pela quantidade de trabalho abstrato gasto na sua produção. Essa igualdade dos trabalhos na forma de valor fica, assim, disfarçada. É o que Marx (1996, p. 94) denomina de *fetichismo*:

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhadores individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos de seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos. [...] Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

Assim, na sociedade capitalista, as mercadorias ganham vida própria enquanto valores-de-troca, ocultando toda a concretude presente nelas mesmas; e a principal determinação da mercadoria é o processo de trabalho empregado em sua elaboração. Na sociedade capitalista, diz Marx, o processo de trabalho enquanto força de trabalho é comprado e consumido pelo capitalista. A consequência imediata dessa relação é que “[...] o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence o seu trabalho”. (MARX,1996, p. 219); de forma que esse controle do trabalhador é estratégico para a produção de mercadorias na lógica do capital, uma vez que permite ao capital manter-se como “um monstro animado que começa a ‘trabalhar’, como se tivesse o diabo no corpo” (MARX,1996, p. 228).

O fetiche da mercadoria também oculta que “[...] o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador” (MARX,1996, p. 219). A compra da força de trabalho por um determinado tempo permite ao capitalista usufruir dela enquanto trabalho excedente, como mercadoria que produz outras mercadorias que serão de propriedade privada. Enfim, o fetiche da mercadoria encobre a alienação do processo de trabalho, impedindo que o trabalhador se veja enquanto classe social na luta contra o capital.

[...] o capital transforma-se [...] numa relação coercitiva, que força a classe trabalhadora a trabalhar mais do que exige o círculo limitado das próprias necessidades. E, como produtor da laboriosidade alheia, sugador de trabalho excedente e explorador da força de trabalho, o capital ultrapassa em energia, em descomedimento e em eficácia todos os sistemas de produção anteriores fundamentados sobre o trabalho compulsório imediato. (MARX,1996, p. 356).

.Por meio dessa exploração da força de trabalho tornada em mercadoria, a sociedade capitalista pode ampliar consideravelmente as tecnologias. As tecnologias são meios de

produção e, como tais, constituem-se em capital constante; e são assim, na expressão de Marx, trabalho morto. A compreensão da sociedade capitalista industrializada, em sua forma mais desenvolvida na Inglaterra, possibilitou a Marx a elaboração de uma teoria sobre o trabalho, naquele contexto, que ainda é válida em nossos dias. E, segundo Marx, compreende-se o menos desenvolvido a partir do mais desenvolvido, desde que o método seja histórico-crítico.

[...] a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acham edificadas, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, levam de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado, que toma assim toda a sua significação, etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies de animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. (MARX, 1987, p. 20).

A utilização da maquinaria pelo capital não visa aliviar, ou não aliviar, a labuta diária dos trabalhadores. O objetivo do capital, segundo o autor acima citado, consiste em “baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para aplicar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais-valia”. (MARX, 1996, p. 427).

Marx vê com positividade o desenvolvimento tecnológico. A maquinaria, por exemplo, é um prolongamento dos sentidos, é meio de produção. Segundo ele, “[...] a tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida, e, assim, elucida as condições de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem”. (MARX, 1996, p. 428). Nesse sentido, a tecnologia possibilita e facilita o domínio do homem sobre a natureza. “A maquinaria, como instrumental que é, encurta o tempo de trabalho; facilita o trabalho; é uma vitória do homem sobre as forças naturais; aumenta a riqueza dos que realmente produzem.” (MARX, 1996, p. 503).

Por outro lado, essa mesma maquinaria “com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta a sua intensidade, escraviza o homem por meio das forças naturais, pauperiza os verdadeiros produtores”. (MARX, 1996, p. 503).

Em que consiste a “aplicação capitalista” das máquinas? A utilização das máquinas, na lógica do capital, consiste em ampliar o “capital constante” e diminuir cada vez mais o

“capital variável”³¹. Aparentemente, os capitalistas entendem que o ideal na produção seria extinguir totalmente, ou em grande parte, o trabalho assalariado, já que o capital constante materializado nas máquinas reduziria o custo de produção e aumentaria a produtividade. Essa substituição da máquina pelo processo de trabalho é falsa. Como vimos anteriormente, “os meios de produção não podem [...] transferir ao produto mais valor do que aquele que possuem, independente do processo de trabalho a que servem”. (MARX, 1996, p. 241). Somente com a agregação do trabalho vivo, enquanto mediação entre o objeto e os meios de produção, é que se torna possível criar e manter valor.

[...] podem mudar as condições técnicas do processo de trabalho a tal ponto que, onde antes dez trabalhadores, com dez instrumentos de valor ínfimo, elaboravam uma quantidade relativamente pequena de matéria-prima, hoje um trabalhador, com uma máquina cara, elabora cem vezes mais matéria-prima. Nesse caso, ter-se-ia elevado enormemente o capital constante, isto é, o montante de valor dos meios de produção empregados, e teria caído muito a parte do capital gasto com a força de trabalho. Essa variação, entretanto, altera apenas a relação entre as magnitudes do capital constante e do variável ou a proporção em que o capital total se decompõe em componentes constante e variável, mas em nada modifica a diferença essencial entre os dois. (MARX, 1996, p. 246).

Porém essa diferença, que vai do capital constante ao capital variável, em nada beneficia os trabalhadores. Marx faz a crítica à Economia Política por ela defender que os trabalhadores demitidos pela maquinaria podem ser alocados em outro setor produtivo. Na verdade, diz Marx, “[...] os trabalhadores despedidos pela máquina são transferidos da fábrica para o mercado de trabalho e, lá, aumenta o número de trabalhadores que estão à disposição da exploração capitalista”. (MARX, 1996, p. 502).

A consequência do desemprego é o aumento do “exército industrial de reserva”. Essa população excedente é fundamental para a acumulação capitalista. Os desempregados constituem-se num “exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele”. (MARX, 1996, p. 735). A esses trabalhadores, Marx chama “pobres-diabos”: submetem-se aos trabalhos mais inferiores e de menor remuneração. Esse exército de reserva de trabalhadores, no mercado capitalista,

³¹ “A parte do capital [...] que se converte em meios de produção, isto é, em matéria-prima, materiais acessórios e meios de trabalho não muda a magnitude de seu valor no processo de produção. Chamo-a, por isso, parte constante do capital, ou simplesmente capital constante. A parte do capital convertida em força de trabalho, ao contrário, muda de valor no processo de produção. Reproduz o próprio equivalente e, além disso, proporciona um excedente, a mais-valia, que pode variar: ser maior ou menor. Esta parte do capital transforma-se continuamente de magnitude constante em magnitude variável. Por isso, chamo-a parte variável, ou simplesmente capital variável”. (MARX, 1996 p. 244).

também tem a importante função de garantir a exploração da força de trabalho de todos os trabalhadores empregados.

Marx explicita que a riqueza dos capitalistas está na relação direta do empobrecimento da classe trabalhadora, apesar de ser esta a produtora da riqueza.

[...] a magnitude relativa do exército industrial de reserva cresce (...) com as potências da riqueza, mas, quanto maior esse exército de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do suplício de seu trabalho. E, ainda, quanto maiores essa camada de lázaros da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior, usando-se a terminologia oficial, o pauperismo. *Esta é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista.* (MARX, 1996, p. 748, **grifos do autor**).

Assim, a máquina, enquanto aplicação capitalista, apresenta-se aparentemente como a responsável pela acumulação do capital e, ao mesmo tempo, pela geração de desemprego. O autor esclarece que as máquinas tornaram-se uma “configuração material do capital”, uma espécie de personificação do capital. Essa identificação das máquinas com o capital confundiu os trabalhadores a tal ponto, que muitos deles, desde o século XVII, revoltaram-se destruindo as máquinas. É preciso, diz ele, distinguir a maquinaria como “forma determinada dos meios de produção” de sua aplicação no capitalismo. O problema não está na máquina, mas na sua forma social de utilização. (MARX, 1996, p. 558).

Essa forma social capitalista de utilização das máquinas é a expressão das relações sociais de produção. O autor acima citado mostra que, desde a época das manufaturas, em que ocorreu a divisão do trabalho e o assalariamento da força de trabalho, o trabalho foi reduzido a mera ferramenta. O trabalho tornou-se parcial – uma espécie de ferramenta, um mero meio de produção como uma engrenagem na máquina, alienando-se do saber-fazer enquanto totalidade do produto. (MARX, 1996).

O advento da máquina absorveu essa atividade “ferramenta” exercida pelo trabalhador no contexto da divisão do trabalho. “Toda maquinaria desenvolvida consiste em três partes essencialmente distintas: o motor, a transmissão e a máquina-ferramenta ou máquina de trabalho”. (MARX, 1996, p. 429). Essa substituição se dá da seguinte forma: “A máquina-ferramenta é [...] um mecanismo que, ao lhe ser transmitido o movimento apropriado, realiza com suas ferramentas as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador com ferramentas semelhantes”. (MARX, 1996., p. 430).

Observa-se aqui que a máquina não substitui o “processo de trabalho”, o “trabalho concreto”, como originalidade de mediação entre o homem e a natureza. O que a máquina

substituí, ou reduz, é o trabalho abstrato, oriundo da divisão social do trabalho. Portanto, o problema não é a máquina, mas a sociedade capitalista que utiliza essa máquina como forma social de opressão dos trabalhadores.

A aplicação capitalista das máquinas veio para agravar as condições sociais do trabalho abstrato. Com as máquinas, os capitalistas ampliaram o trabalho excedente e, com isso, conseguiram extrair do trabalhador, além da *mais-valia absoluta*, a *mais-valia relativa*. Sobre ambas as formas de mais-valia, assim se refere Marx (1996, p. 366): “Chamo de mais-valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais-valia relativa a decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho”.

Nesse sentido, a maquinaria altera a relação entre trabalho necessário e trabalho excedente, pois há uma redução do trabalho necessário – trabalho que o trabalhador utilizava para si mesmo –, e um aumento do trabalho excedente – tempo de trabalho destinado ao capital.

O resultado desse processo é a intensificação do trabalho: faz-se o trabalhador produzir mais, num espaço de tempo cada vez mais reduzido. “Em termos genéricos, o método de produção da mais-valia relativa consiste em capacitar o trabalhador, com o acréscimo da produtividade do trabalho, a produzir mais, com o mesmo dispêndio de trabalho no mesmo tempo”. (MARX, 1996, p. 467). Assim, a utilização da máquina vem corroborar essa intensificação do trabalho.

A intensificação do trabalho no interior da jornada de trabalho é a expressão maior da força de trabalho que sempre está disponível para o capital. O tempo livre é o tempo sempre destinado ao capital. O tempo de descanso não é determinado pelas necessidades vitais do trabalhador, mas pelas necessidades do capital.

A tendência, segundo Marx (1996), é que o capital busque ampliar a maquinaria, pois ela se torna um meio de ampliar a mais-valia relativa. Alteram-se, assim, as relações entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Ambas as formas de trabalho estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que o trabalho improdutivo transforma-se numa forma de trabalho altamente lucrativa. Aqueles que exercem o trabalho improdutivo são denominados por Marx de modernos escravos domésticos, por ser este um trabalho caracterizado na forma de serviços altamente sincronizados com a lógica do trabalho produtivo hegemônico no interior da sociedade capitalista. Dessa forma, a sociedade capitalista vai metamorfoseando o mundo do trabalho ao mesmo tempo que mantém sua exploração de diversas formas.

Verificamos, assim, que o trabalho perpassa toda a existência humana independentemente do modo de produção a que esta esteja vinculada; e que o processo de trabalho constitui-se no intercâmbio entre o homem e a natureza. Só o homem pode antecipar, em forma de projeto, o seu fazer, e alterá-lo no processo de elaboração. É pela mediação do processo do trabalho que o homem se constitui, ao mesmo tempo que rompe com os determinismos e assume a liberdade enquanto domínio das forças naturais. Este é o trabalho concreto, produtor de valores-de-uso e que perpassa todas as atividades do cotidiano da existência humana (MARX, 1996).

Por outro lado, o autor verifica que, no interior da sociedade capitalista, o trabalho concreto, enquanto produtor de valores-de-troca, assume uma forma alienada, denominada por ele de trabalho abstrato. Nesse sentido, a força de trabalho, maculada pela divisão do trabalho, torna-se um complemento da maquinaria e é gradativamente substituída pelas próprias máquinas. Alteram-se, assim, as relações entre trabalho necessário e trabalho excedente, trabalho produtivo e trabalho improdutivo, trabalho vivo e trabalho morto, trabalho simples e trabalho complexo, trabalho manual e trabalho intelectual, ficando a força de trabalho, enquanto mercadoria, vinculada à lógica produtora de mais-valia absoluta e relativa no interior da sociedade capitalista (MARX, 1996).

Independentemente das formas que a força de trabalho assuma na sociedade capitalista, ele demonstrou que o trabalho é a base para se compreender científica e filosoficamente o homem e a sociedade. O mundo das mercadorias da sociedade capitalista contém, em sua base, o determinismo do trabalho concreto. O desvendamento das relações de trabalho permite o conhecimento das leis que regem essa sociedade e a possibilidade objetiva de intervenção humana. Em Marx, é forte a ética no trabalho enquanto humanismo. A razão e o fim de todo trabalho está na valorização material de todos os homens, já que o homem é um ser social, em virtude de ser o processo do trabalho essencialmente social (MARX, 1996).

Agora que fizemos algumas aproximações à categoria trabalho, tanto no que diz respeito a sua dimensão histórica, quanto a sua dimensão ontológica, vamos buscar, no exame das transformações ocorridas no mundo do trabalho, os argumentos científicos nos quais nos deteremos para realizar a mediação necessária das formas de organização do trabalho na contemporaneidade.

2.2.1 A organização do trabalho na sociedade capitalista na atualidade

A sociedade capitalista não é estática. As contradições entre as forças produtivas e as relações de trabalho, no decorrer do último século, geraram guerras mundiais e fortes crises

estruturais, que, segundo Hobsbawm (1995, p. 20) manifestam-se numa “crise das teorias racionalistas e humanistas” – o que caracterizou o final do século XX como “as décadas de crise”: “A história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise.” (HOBSBAWM, 1995, p. 393).

Na base das forças produtivas, encontram-se as ciências e a revolução tecnológica materializada na microeletrônica, microbiologia e nas novas formas de energia. A evolução da ciência e das tecnologias acirraram as contradições do mundo do trabalho. O pós-fordismo provocou o esfacelamento da classe operária (HOBSBAWM, 1995), e trouxe uma nova reestruturação produtiva.

Nesse contexto, ganham força os paradigmas denominados pós-modernos, que tendem a negar a centralidade do trabalho na existência humana, bem como as teses centrais dos paradigmas da modernidade. As mudanças na base produtiva da sociedade capitalista – a flexibilização do trabalho – se refletem nas visões de mundo que resvalam para o ceticismo e a irracionalidade.

Tendo presente o movimento do real, faz-se necessário, a partir da tese da centralidade do trabalho, historicizar as formas de organização do trabalho no âmbito da sociedade capitalista - historicização que se justifica diante da necessidade de conhecermos as determinações que fazem parte do trabalho intelectual, o qual se apresenta em evidência no contexto da atual sociedade da informática.

Enquanto modo de produção histórico, o capitalismo é dinâmico, e as transformações no processo de trabalho seguem no sentido de elevar ao máximo as potencialidades das forças produtivas e das relações de produção, fortalecendo e esgotando as possibilidades do capital em detrimento ao trabalho. Daí Marx (1987, p. 30) afirmar que:

[...] uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade.

Com isso, queremos enfatizar que, em sua essência, o capitalismo continua o mesmo tal como Marx o pesquisou. “Reler o que ele diz em *O Capital* nos traz um certo choque de familiaridade.” (Harvey, 2001, p. 175). Essa familiaridade está, por exemplo, nas “novas” determinações a que o processo de trabalho é submetido para a manutenção do capitalismo. Trata-se das novas formas de exploração da intensificação do trabalho assalariado,

denominadas “novas” por ser um revestimento aparente de “velhas” formas de exploração do trabalho já demonstradas por Marx (1996).

No século XX, o trabalho esteve organizado para a produção, em uma escala ainda maior, de bens de consumo e, para tal, procuraram-se novas formas de organização no interior das fábricas. Esse novo contexto possibilitou um avanço da mecanização das atividades de trabalho e, sobremaneira, depositou nas máquinas o próprio conhecimento técnico dos trabalhadores. Foi na busca incessante por maior produtividade que, segundo Pinto (2007 p.26),

[...] desde meados do século 19, estudiosos das mais variadas formações já se debruçavam com profundidade sobre essas questões, tendo em mente a construção de sistemas de organização cujos objetivos eram o aperfeiçoamento da qualidade e a diminuição do tempo gasto na realização de tarefas complexas.

Dentre esses estudiosos, no final do século XIX, Frederick Taylor (1856-1915) e sua administração científica ganharam imensa adesão por parte dos donos das fábricas, que viam, na oportunidade de aumentar a produção em um menor espaço de tempo, uma forma de aumentar suas margens de lucro. O que Taylor procurou estabelecer em seu método foi, segundo Pinto (2007, p. 36), “o [método] da especialização extrema de todas as funções e atividades”. Ele sistematizou um método a partir da cronometragem do tempo gasto na fabricação de um determinado produto pelo trabalhador mais experiente da fábrica – seja através das habilidades motoras ou intelectuais.

Esse novo modelo de produção fez com que os trabalhadores fossem submetidos a um intenso treinamento e especialização de suas atividades, o que limitou suas funções dentro da fábrica, reduzindo a exigência de aprendizagem e, por conseguinte, a contratação de trabalhadores que dessem conta apenas daquele posto de trabalho requerido. Portanto, o trabalho, de certa maneira, passou por um processo tênue de precarização de suas condições, uma vez que os trabalhadores foram paulatinamente perdendo a possibilidade de entendimento do processo de trabalho como um todo. Em contrapartida, estiveram expostos a uma intensa especialização; o que os fez aumentar significativamente a produção, porém perderam seu poder de barganha visto que qualquer outro trabalhador poderia executar sua função (TAYLOR, 1970 *apud* PINTO, 2007).

Taylor explorou as formas históricas de divisão do trabalho no interior da sociedade capitalista para adaptar o trabalho às novas necessidades do capital. A nova necessidade estava em aumentar a produção diante das demandas. Por isso, ele queria extrair o máximo de

produtividade dos trabalhadores. O fato de ter atuado como trabalhador e como gerente, credenciou-o, de certa forma, para uma ampla pesquisa empírica de base científica sobre os gestos, movimentos, espaços e tempos no processo de trabalho. Enfrentou a resistência da empresa e dos trabalhadores. Fez um pacto com a empresa, afirmando que conseguiria fazer os trabalhadores produzirem mais com menos custos. Ele verificou que, no trabalho, os trabalhadores tinham certo controle sobre o que faziam, e que esse controle possibilitava-lhes um certo poder sobre o capital. Esse poder, para Taylor, estava na lentidão, vadiagem, moleza e no marca-passo durante a produção. Concluiu, portanto, que não basta controlar o trabalhador somente pela ordem e disciplina; faz-se necessário um controle no interior do processo do trabalho. A tarefa dele foi tirar o controle do processo do trabalho dos trabalhadores – o saber fazer – e passá-lo para a gerência (TAYLOR, 1970 *apud* BRAVERMAN, 1987).

Para evitar a resistência dos trabalhadores no interior da empresa, Taylor começava por uma seleção científica do operário ideal para a nova organização de trabalho. O critério de seleção iniciava-se por um rigoroso estudo e observação *a priori* dos trabalhadores. O trabalhador ideal era aquele que fosse quieto, econômico, ambicioso, ignorante, seguro, obediente, individualista e forte. Cada trabalhador era sabatinado individualmente para evitar qualquer consciência de interesse coletivo de classe. Taylor queria saber qual era o interesse individual do trabalhador, para seduzi-lo com um pequeno aumento salarial desde que ele fizesse tudo o que lhe fosse solicitado.

Para realizar seu projeto de intensificação do trabalho, Taylor partiu de três princípios:

1º) O administrador assume (...) o cargo de reunir todo o conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas; 2º) Todo possível trabalho cerebral deve ser banido e centrado no departamento de planejamento ou projeto; 3º) O trabalho de todo operário é inteiramente planejado pela gerência pelo menos com um dia de antecedência, e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas, pormenorizando a tarefa que deve executar, assim como os meios a serem utilizados ao fazer o trabalho (...). Esta tarefa específica não apenas o que deve ser feito, mas como deve ser feito e o tempo exato permitido para isso (...). A gerência científica consiste muito amplamente em preparar as tarefas e sua execução. (TAYLOR, 1970 *apud* BRAVERMAN, 1987, pp. 103 e 108).

A partir desses princípios, intensificou-se o estranhamento do trabalhador no trabalho assalariado. O estranhamento agora era controlado de forma racional a partir de estudos científicos, radicalizando-o com a perda total do conhecimento sobre seu trabalho, com a

separação entre concepção e execução e com o domínio da gerência, que se apropriava do conhecimento do trabalhador para dominá-lo através desse mesmo conhecimento.

O modelo de Taylor serviu de base para a implementação de outro sistema de organização do trabalho, a saber, o modelo Fordista. Henry Ford (1862-1947), outro estudioso, captou as ideias de Taylor extremamente difundidas no interior das fábricas e adaptou à sua inovadora forma de organização do trabalho: a linha de montagem. Ele pegou a ideia “do sistema de carretilhas utilizado nos matadouros de Chicago” (TAYLOR, 1970 *apud* PINTO, 2007 p. 44) e trouxe para sua fábrica com o objetivo de produzir o maior número de carros no menor tempo possível. Esse novo sistema de produção oportunizado pelas esteiras transportadoras possibilitou a produção em larga escala, numa espetacular produção em massa. Sobre isso afirma Pinto (2007, p 45):

[...] a ideia fundamental no sistema taylorista/fordista é elevar a especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação tão extremo que, a partir de certo momento, o operário torna-se efetivamente um “apêndice da máquina” (tal qual fora descrito, ainda em meados do século 19, por Marx, ao analisar o avanço da automação da indústria da época), repetindo movimentos tão absolutamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executados por qualquer pessoa, sem a menor experiência de trabalho no assunto.

Essa nova racionalização do trabalho pôde efetivar-se, porque o Estado, o trabalho e o capital assumiram um projeto de desenvolvimento em conjunto no período pós-guerra.

O Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. (HARVEY, 2001, p. 125).

O fordismo apresentou-se como um período de prosperidade para os trabalhadores nos países centrais do capitalismo. De fato, no período de 1945 a 1973, constataram-se taxas fortes e estáveis de crescimento econômico, elevação dos padrões de vida, crises contidas e democracia de massa (HARVEY, 2001).

O processo de trabalho, no fordismo, é caracterizado por Harvey como a

[...] realização de uma única tarefa pelo trabalhador, pagamento *pro rata* (baseado em critérios da definição do emprego), alto grau de especialização de tarefas, pouco ou nenhum treinamento no trabalho, organização vertical do trabalho, nenhuma experiência de aprendizagem, ênfase na redução da responsabilidade do trabalhador (disciplinamento da força de trabalho) e nenhuma segurança no trabalho. (HARVEY, 2001, pp. 167-168).

Enfim, o fordismo se caracterizou pela produção em massa e homogênea, pelo controle dos tempos e dos movimentos, pelo trabalho parcelar e fragmentado, pela separação entre execução e elaboração, pela produção concentrada e verticalizada e pelo trabalhador coletivo (ANTUNES, 1999).

Como bem assinalou Gramsci (2001), a superação do fordismo era inevitável. A crise do fordismo, pós década de 70, deu-se pelas suas próprias contradições. Foram “as décadas da crise”. Já segundo Hobsbawm (1995, p. 393), “A história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise”. Por sua vez, Harvey (2001) aponta os seguintes elementos constitutivos da crise³² do fordismo: mercado interno saturado (superacumulação); queda da demanda; queda da produtividade e da lucratividade; problema fiscal da economia americana; e aceleração da inflação. Destaca, ainda, a rigidez – do capital, do mercado e da classe trabalhadora - como uma das características básicas do fordismo que o fez implodir internamente para uma nova organização produtiva mais flexível.

O primeiro espaço para uma flexibilização foi a emissão de moeda por meio de uma nova política monetária no contexto do choque do petróleo criado pela Opep – Organização dos Países Exportadores de Petróleo (1973). A emissão de moeda gerou a “formação de capital fictício”. “Este capital é definido como capital que tem valor monetário nominal e existência como papel, mas que, num dado momento do tempo, não tem lastro em termos de atividade produtiva real ou de ativos físicos.” (HARVEY, 2001, p. 171). Esse foi o contexto que gerou a inflação e recessão, forçando o modelo fordista a se expandir para outras regiões onde praticamente era inexistente o contrato social com o trabalho, abrindo espaço para uma nova organização do trabalho e para um novo regime de acumulação.

Naquele momento, o trabalhador se encontrava na posição de refém do seu próprio trabalho, ou seja, ele passou a não mais ter controle do que estava produzindo. Os produtos passavam tão rapidamente a sua frente que não restava tempo para uma possível intervenção mais criativa, nem muito menos a possibilidade de entender e perceber o processo produtivo como um todo. Antunes (2007, p.37) também comenta a respeito, quando fala da racionalização máxima das operações realizadas pelos trabalhadores, “combatendo o

³² Antunes (1999) destaca os seguintes traços da crise do capitalismo a partir da década de 70: queda da taxa de lucro; esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista (retração no consumo); hipertrofia da esfera financeira; concentração de capitais (fusões e monopólios); crise do *welfare state* (crise fiscal e retração dos gastos públicos) e privatizações.

desperdício na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando à intensificação das formas de exploração”.

O modelo de organização do trabalho toyotista surgiu, de acordo com Pinto (2007), logo após a Segunda Guerra Mundial, e num contexto bem diferente daquele em que os modelos taylorista/fordista apareceram. Estes nasceram num contexto em que existia uma necessidade (criada pelos donos das fábricas) em consumir bens em escala acelerada. Era o momento do “boom comercial”, produtivo e consumista. O novo homem nascia com a incumbência de ser um “homem consumidor” e, para onde se virasse, propagandas e mais propagandas diziam que ele consumisse ainda mais e sem parar.

Já o toyotismo nasceu em um momento de crescimento econômico lento e pouca expansão de demandas. Diferente do modelo taylorista/fordista, que era resistente a mudanças, o modelo toyotista era bem adaptável e flexível às mais difíceis condições. Teve sua gênese nas fábricas da Toyota no Japão, e seu criador Taiichi Ohno dizia que havia criado um sistema em que o aumento da produtividade e a capacidade de produzir pequenas quantidades de diversos modelos de produtos – reconhecidamente antagônicos – agora caminhavam juntos. Nas palavras de Alves (2005, p. 31),

[...] o toyotismo não é considerado um novo modo de regulação do capitalismo, no estilo da escola da regulação (tal como fizeram, por exemplo, com o conceito de fordismo); o potencial heurístico do conceito de toyotismo é limitado à compreensão do surgimento de uma lógica de produção de mercadorias, novos princípios de administração da produção capitalista, de gestão da força de trabalho, cujo valor universal é constituir uma nova hegemonia do capital na produção, por meio da captura da subjetividade operária pela lógica do capital. É um estágio superior de racionalização do trabalho, que não rompe, a rigor, com a lógica do taylorismo/fordismo, é por isso que alguns autores o denominam “neofordismo” (Aglietta, 1978). Entretanto, no campo da gestão da força de trabalho, o toyotismo realiza um salto qualitativo na captura da subjetividade operária pela lógica do capital, o que o distingue, pelo menos no plano da consciência de classe, do taylorismo/fordismo.

Segundo Antunes (2007), com o esgotamento do binômio taylorismo/fordismo que aconteceu somente entre o final dos anos 60 e início dos 70 - com as sucessivas crises do capitalismo e principalmente a partir das intensas mudanças ocorridas nos planos econômicos, políticos, sociais e ideológicos -, o toyotismo ganhou sua dimensão mais atual. Essa “nova” dimensão, conhecida como reestruturação produtiva, modificou as bases do mundo do trabalho e possibilitou ao capitalismo dar uma resposta para a crise, reorganizando o ciclo produtivo, mas preservando seus fundamentos essenciais. Para o mesmo autor,

[...] esse novo processo produtivo caracterizou-se, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva. (ANTUNES, 2007, p. 37).

A nova organização do trabalho deu-se num contexto amplo de mudanças que, além da globalização, transformou o papel do Estado na economia, ao substituir gradativamente o *welfare state* pelo Estado Neoliberal. A experiência histórica da regulação econômica com a mediação do Estado entre o capital e o trabalho, tendo como objetivo o pleno emprego e o “igualitarismo”, foi fortemente criticada por Hayek desde 1944. Essa crítica encontrou base material de sustentação a partir da crise de 1973, quando o mundo capitalista se viu mergulhado numa profunda recessão conjugada com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação (ANDERSON, 1999)

[...] as raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1999, p. 10).

Esse foi o contexto que deu origem ao que se denomina Estado Neoliberal.

[...] o remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação (...). O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos. (ANDERSON, 1999, p. 11)

Tendo como base a globalização e o Estado Neoliberal, o novo ciclo de reestruturação produtiva do capital voltou-se com todas as suas forças para uma nova organização racional

do trabalho. A partir dessa nova organização do trabalho seria possível manter a continuidade do modo de produção capitalista. Como bem assinalou Marx (1996, p. 271): “[...] o capital é trabalho morto que, como um vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo, e, quanto mais o suga, mais forte se torna”.

Nesse sentido, como já comentamos acima, o trabalho assumiu, naquele momento, um grau de complexidade ainda maior. O trabalhador não conseguia mais absorver as constantes modificações e exigências do mundo do trabalho e, principalmente, agonizava diante da constante e até então irreversível substituição do homem pela máquina, num processo denominado “automação”. Portanto, apenas com a introdução da máquina, o trabalhador perdeu completamente o conhecimento do processo de trabalho; e substituir o trabalhador por outro era bem mais simples. Isso fez, não apenas com que o capital aumentasse seu poderio produtivo, mas também seu controle sobre o trabalhador.

A automação permitia que um mesmo trabalhador operasse diversas máquinas ao mesmo tempo. A “linearização” da produção possibilitava uma “organização do trabalho de postos diferentes” (CORIAT, 1994, p. 53). Dessa forma, o toyotismo se diferenciava do taylorismo porque:

[...] em lugar de proceder através da destruição dos saberes operários complexos e da decomposição em gestos elementares, a via japonesa vai avançar pela via da *desespecialização dos profissionais* para transformá-los em operários parcelares, mas plurioperadores, em profissionais polivalentes em trabalhadores multifuncionais. (CORIAT, 1994, p. 53, **grifos do autor**).

Nascia assim o trabalhador polivalente e desespecializado: o que importava não era a especialização, mas um volume de conhecimentos básicos para operar várias máquinas ao mesmo tempo no ritmo da automação das próprias máquinas.

Coriat (1994, p. 53) assinala ainda que a desespecialização dos trabalhadores para o trabalho polivalente era

[...] um movimento de *racionalização do trabalho* no sentido clássico do termo. Trata-se, aqui, também – como na via taylorista norte-americana –, de atacar o saber complexo do exercício dos operários qualificados, a fim de atingir o objetivo de diminuir os seus poderes sobre a produção, e de aumentar a intensidade do trabalho. (**grifos do autor**).

No toyotismo, o trabalhador está subsumido ao trabalho da seguinte forma:

[...] múltiplas tarefas; pagamento pessoal (sistema detalhado de bonificações); eliminação da demarcação de tarefas; longo treinamento no trabalho; organização mais horizontal no trabalho; aprendizagem no trabalho; ênfase na co-responsabilidade do trabalhador; grande segurança no emprego para trabalhadores centrais (emprego perpétuo). Nenhuma segurança no trabalho e condições de trabalho ruins para trabalhadores temporários. (HARVEY, 2001, pp.167-168).

O toyotismo soube conjugar, de forma eficiente, a força de trabalho com o avanço tecnológico num contexto social favorável. Segundo Gounet (1999), esse modo de produção incorporou de tal forma a tecnologia (autonomação) ao trabalho, que lhe possibilitou a intensificação da exploração da força de trabalho (ampliação do trabalho excedente): por isso, enquanto a Toyota montava dois carros, a GM produzia um. “Tal como no caso da Ford no início do século, não é a tecnologia que explica a superioridade japonesa.” (GOUNET, 1999, p. 33). Mais uma vez fica demonstrada, no método toyotista, a validade da tese marxista, qual seja: o capital se constitui a partir da exploração da mais-valia absoluta (trabalho) e da mais-valia relativa (tecnologia), numa dada conjuntura econômico-social.

O sucesso do toyotismo se explica, em grande parte, pela participação dos trabalhadores; entretanto, é interessante tentar entender de que forma eles foram cooptados para uma organização do trabalho que lhes era totalmente perversa. A exemplo da jornada de cinco dólares do fordismo, o toyotismo também criou mecanismos capazes de atrair os trabalhadores: utilizando-se dos princípios liberais, principalmente da meritocracia e da competência, fragmentou a classe trabalhadora, incorporando-a à lógica de desenvolvimento empresarial. Criou-se, no Japão, um sistema de emprego calcado em três pontos básicos: “emprego vitalício”, “salário por antiguidade” e “sindicalismo de empresa”. (GOUNET, 1999)

O sistema de trabalho funcionava do seguinte modo: o “emprego vitalício” era para um número reduzido de trabalhadores, menos de 30% (ANTUNES, 2007), que formavam um núcleo altamente qualificado na polivalência.

[...] a Toyota começa por um número mínimo de operários que montam os carros em condições pessimistas de venda. Se o mercado melhora e permite aumentar a produção, há duas possibilidades: ou os operários são obrigados a fazer horas extras ou a empresa contrata assalariados temporários. Caso a alta continue, o fabricante pode admitir mão-de-obra suplementar. Mas a política básica é usar o mínimo de operários e o máximo de horas extras (GOUNET, 1999, p. 30).

Dessa forma, a Toyota transferiu, de certo modo, a luta de classes, entre o capital e o trabalho, para o interior do trabalho; ou seja, agora a disputa acontecia entre os próprios trabalhadores. O interesse do trabalhador era estar empregado - iniciando pelo trabalho temporário, para um dia efetivar-se definitivamente no grupo seletivo da empresa. A disputa pelo emprego e pelas melhores condições de trabalho dava-se entre os trabalhadores e não com o patrão ou a empresa. Vencia o trabalhador mais qualificado e mais competitivo. O problema do desemprego não era mais estrutural, e menos ainda da empresa, que utilizava avançadas tecnologias; ao contrário, era um problema individual de cada trabalhador que devia superá-lo através do esforço pessoal mediante qualificação, de preferência com recursos próprios.

Para harmonizar a relação capital/trabalho, a Toyota criou o “sindicalismo de empresa”. Fez-se a destruição dos sindicatos classistas, e a criação dos sindicatos colaboradores. O toyotismo implantou nos trabalhadores uma concepção de mundo dogmática e de pensamento único, a exemplo das teses neoliberais sobre o “fim da história”, em que não há outra alternativa a não ser a via capitalista, considerada como natural e eterna. De fato, os trabalhadores “vestiram a camisa” da empresa como única alternativa possível de sobrevivência. Daí o lema: “[...] proteger a nossa empresa para defender a vida” (ANTUNES, 2007, p. 24).

Gounet (1999, p. 31) resume da seguinte forma a manipulação cooptada do toyotismo sobre os trabalhadores: “[...] os fabricantes usam a cenoura e o chicote, a garantia de emprego vitalício e o sindicato totalmente atrelado ao patrão, para impor a seus empregados as mudanças nas condições de trabalho”.

Tendo como ponto de partida a demanda, o toyotismo caracteriza-se pela flexibilização. Flexibilização da demanda (consumo orientado por necessidades artificiais), da produção (fábrica mínima), do trabalho (polivalência), do Estado (neoliberal) e da ideologia/dos espaços (HARVEY, 2001). A determinação da flexibilização na organização do trabalho, na lógica da centralização/concentração do capital, estende-se para todas as esferas da vida social. Prevalece a desregulamentação, por exemplo, nas políticas educacionais e nas legislações trabalhistas. Um “ponto essencial do toyotismo é que, para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor” (ANTUNES, 2007, p. 28).

Harvey (2001, p. 148) resume dessa forma o sistema de produção flexível numa sociedade de classes:

[...] esses sistemas de produção flexível permitiram uma aceleração do ritmo da inovação do produto, ao lado da exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala – ao mesmo tempo em que dependeram dela. O tempo de giro – que sempre é uma chave da lucratividade capitalista – foi reduzido de modo dramático pelo uso de novas tecnologias produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais (como o gerenciamento de estoques *just-in-time*, que corta dramaticamente a quantidade de material necessária para manter a produção fluindo). Mas a aceleração do tempo de giro na produção teria sido inútil sem a redução do tempo de giro no consumo. A meia vida de um produto fordista típico, por exemplo, era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminuiu isso em mais da metade em certos setores (como o têxtil e o do vestuário), enquanto em outros – tais como as chamadas indústrias de *thoughtware* (por exemplo, videogames e programas de computador) – a meia vida está caindo para menos de dezoito anos. A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais.

Esse processo de reorganização e reestruturação do modo de produção capitalista, representado pelas formas de organização da produção no interior das fábricas - que ora apresentamos -, provocou reflexos diretos em todas as esferas da vida humana e estabeleceu às relações sociais uma mudança estrutural que trouxe implicações complexas sobre a classe trabalhadora e a força de trabalho como base vital da existência humana.

A discussão acerca das transformações no processo de trabalho ao longo do século passado remete à problemática da centralidade do trabalho na sociedade da informática, pois nos parece ser crucial, uma vez que depende dela todo um posicionamento teórico-metodológico.

Dentre os muitos autores que defendem a não centralidade do trabalho na vida humana na atual sociedade, destacam-se Habermas (1987); Offe (1989); Gorz (1982); e Antunes (2007). Discordando desses autores, defendemos a tese da centralidade do trabalho, pois as proposições de Marx continuam e continuarão sendo válidas. Eis sua formulação sobre o trabalho concreto:

O processo de trabalho [...] é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição *natural eterna* da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes *comum a todas as suas formas sociais*". (MARX, 2007, p. 218, **grifos nossos**).

A análise conceitual marxista acerca do trabalho constitui-se em ferramenta indispensável para a compreensão das metamorfoses do trabalho no contexto atual. Antunes (2007, p. 75), por exemplo, mostra que a sociedade informática continua sendo uma “sociedade produtora de mercadorias”. Sendo assim, o trabalho abstrato ocupa um “papel decisivo na criação de valores de troca”; o que significa dizer que a sociedade é regida pela lógica do mercado que implica na produção e no consumo de mercadorias, sem os quais a mais-valia não se realizaria.

Para compreender a crise do trabalho (desemprego, redução do trabalho manual, automação etc.) faz-se necessário voltar a Marx, que fez a distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato. A crise não é do trabalho concreto, trata-se de uma crise do trabalho abstrato: “A crise do trabalho abstrato somente poderá ser entendida, em termos marxistas, como a redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto”. (ANTUNES, 2007, p. 77). Não há a eliminação e/ou redução nem do trabalho concreto nem muito menos do trabalho abstrato. A tese da eliminação do trabalho abstrato não se sustenta, pois, no capitalismo, não há consumo sem assalariados - o que ocorre é uma nova articulação entre trabalho vivo e trabalho morto.

A vigência da lei do valor está materializada na redução do proletariado estável, da ampliação do trabalho intelectual abstrato e da ampliação generalizada do trabalho precarizado, de modo que é a própria “centralidade do trabalho abstrato que produz a não centralidade do trabalho, presente na massa dos excluídos do trabalho vivo” (VICENT, 1995 *apud* ANTUNES, 1999, p. 121).

O trabalho concreto é cada vez mais subsumido à lógica do trabalho abstrato. A crescente imbricação entre ciência e trabalho alterou consideravelmente o trabalho abstrato. Esta alteração resultou no chamado trabalho flexível, que pode ser caracterizado como aquele trabalho desregulamentado que se ajusta à produção flexível da fábrica mínima e também flexível.

Essas mutações no trabalho abstrato trouxeram modificações e consequências para a classe trabalhadora. Antunes (2007, pp. 101-104), por exemplo, não utiliza mais a expressão classe trabalhadora, mas, buscando uma noção mais ampliada, denomina-a “classe-que-vive-do trabalho”. Essa classe seria composta por “trabalhadores produtivos” (proletariado industrial – são centrais, produzem diretamente mais-valia e compreendem a totalidade do trabalho coletivo assalariado); “trabalhadores improdutivos” (setor de serviços, tanto público como privado; são trabalhadores que criam valor-de-uso e estão imbricados com os

trabalhadores produtivos); “trabalhadores hifenizados” (precarizados, subcontratados, parciais). O autor considera como não pertencente à classe trabalhadora os gestores do capital, altos funcionários, especuladores, pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural.

Nessa ampliação da classe trabalhadora, Antunes (2007) destaca a redução do proletariado industrial, o incremento do novo proletariado fabril e de serviços, a volta do trabalho em domicílio e o trabalho do terceiro setor (trabalho comunitário, voluntário, assistencial). Estende-se ao crescimento do trabalho das crianças, sobretudo feminino, com a exclusão dos jovens e idosos. Diz que se ampliou em cerca de 40% o trabalho feminino que, como o trabalho flexível, tem salário mais baixo, menos direitos, piores condições, menos qualificação e é mais intensivo.

Segundo Marx, a conjugação entre trabalho em domicílio e trabalho feminino restituiu a volta do “salário por peça” do início do capitalismo:

O salário por peça permite ao capitalista concluir com o trabalhador principalmente (...) um contrato de tanto por peça, a um preço pelo qual o próprio trabalhador principal se encarrega da contratação e pagamento de seus trabalhadores auxiliares. A exploração dos trabalhadores pelo capital se realiza aqui mediada pela exploração do trabalhador pelo trabalhador. (MARX, 1985 *apud* TEIXEIRA, 1998, p. 72).

Nessa forma de trabalho, envolve-se toda a família, principalmente as crianças, numa jornada de trabalho extenuante, pois o ganho de todos depende da quantidade produzida. Todos os custos da produção são arcados pelo trabalho doméstico. A indústria de ponta faz o controle da qualidade e determina o preço, o produto e a forma de serviço (TEIXEIRA, 1998).

Tantas modificações na organização do trabalho fez com que a classe trabalhadora se desfizesse em fragmentos (HOBBSAWM, 1995), havendo “[...] portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora”. (ANTUNES, 2000, p. 42).

Essas transformações no interior da classe trabalhadora geraram também modificações em outros setores da sociedade. Hobsbawm (1995) cita, dentre muitas dessas modificações, a “morte do campesinato”, a desorientação e insegurança nas políticas oficiais, a ampliação do fosso entre países ricos e pobres, ampliação da dívida externa, queda do Estado-nação territorial, guerras civis, violência, despolitização, desigualdade social, morte da modernidade, desemprego estrutural, perda de identidade e exclusão social.

É importante destacar, neste momento, como o modo de produção capitalista tem aguçado as contradições entre as forças produtivas e as relações sociais no sentido de

intensificar o controle sobre a exploração da força de trabalho. Essas contradições, segundo Frigotto (2001a, p. 32), estão na base da crise do sistema capital:

[...] o esgotamento da sua capacidade civilizatória; a capacidade exponencial de produzir mercadorias; a concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; a hipertrofia do capital financeiro que ameaça o pilar fundamental do capital: a propriedade privada.

Sobre o esgotamento da capacidade civilizatória do capital, o autor afirma que este:

[...] manifesta-se no movimento contraditório do poder sem precedentes do capital de explorar trabalho abstrato subsumindo o corpo e a mente do trabalhador e, ao mesmo tempo, mutilando milhões de seres humanos num contexto em que se dilatou e se potencializou as forças produtivas que tornariam possível o trabalho livre – tempo de escolha, fruição e criação. (FRIGOTTO, 2001a, p. 32).

2.2.2 O trabalho intensificado nas Instituições de Ensino Superior

Até recentemente, o debate sobre a reorganização do processo de trabalho e sobre a precarização privilegiava, tendencialmente, apenas um setor do proletariado nacional, aquele envolvido com as atividades que geravam diretamente a mais-valia, ou seja, aqueles que realizavam o chamado trabalho produtivo, a exemplo do operariado industrial. Os segmentos dos trabalhadores que não produziam diretamente a mais-valia e que realizavam o que, no âmbito da teoria econômica marxista, era denominado trabalho improdutivo, não tiveram o mesmo espaço. Nessa categoria, estão os professores universitários estaduais e federais, dentre outros segmentos do funcionalismo público.

Porém foi nos anos de 1990 que ocorreu a ascensão dos governos neoliberais, que tomou como corpo, no País, a redefinição do processo de trabalho na aparelhagem estatal, que se relacionava com a mudança nos conceitos de gestão e, mesmo, de finalidade do Estado. Foram incorporados os fundamentos da nova hegemonia do capital na implementação das contrarreformas do Estado, já mencionadas. Assim, ao passo que o Estado Brasileiro incorpora princípios da iniciativa privada na gestão dos serviços públicos e no processo de trabalho do seu funcionalismo, observa-se um fenômeno crescente de perdas salariais dos professores e servidores das universidades públicas. Ao mesmo tempo, ampliam-se as matrículas nas universidades, bem como, o número de cursos. Tudo sem contrapartida qualitativa em termos de criação de estrutura física e a necessária contratação de mais

professores e servidores técnico-administrativos, ou seja, sem o orçamento correspondente para fazer frente às necessidades de qualidade, tanto do ponto de vista do “posto de trabalho” quanto do ponto de vista da qualidade dos cursos e das pesquisas.

Assim a universidade passa a transformar a natureza do trabalho coletivo de produção do conhecimento. O trabalho em grupo, por exemplo, fundamento essencial do fazer universitário, assume características despolitizantes e desmobilizadoras, interiorizando nos professores os conteúdos ético-políticos presentes na nova hegemonia do capital. O trabalho em grupo na universidade começa a assemelhar-se cada vez mais às formas atuais de trabalho em grupo praticado na produção em série de mercadorias - o que nas fábricas é conhecido como células de produção. O trabalho em célula faz parte de um conjunto maior de iniciativas praticadas pelo capital com vistas a redefinir todo processo produtivo nos marcos daquilo que Harvey denominou por padrão de acumulação flexível (HARVEY, 2001).

Na universidade, o trabalho em grupo assume algumas dessas características que remetem à natureza do trabalho docente. Aqui vale acrescentar que este se realiza predominantemente na ausência de condições materiais adequadas. Ou seja, na universidade, o trabalho em grupo, transforma-se em um instrumento de potencialização da competitividade e de enfraquecimento de uma possível solidariedade de classe; além do mais, transforma a produção do conhecimento em uma linha de produção, em que a qualidade perde espaço para a quantidade, criando as condições objetivas para o aprofundamento da nova hegemonia do capital na universidade pública. Percebe-se uma grande aderência dos docentes a tal projeto, tanto entre os mais antigos, quanto entre os mais novos. Entre estes, a situação tende a ser mais grave, pois essa geração se insere na carreira no momento em que a nova sociabilidade proposta pelo capital se capilariza no ambiente universitário, ou seja, no contexto político-ideológico da hegemonia neoliberal, e no momento em que a universidade pública se aproxima mais do *ethos* empresarial.

Essa nova geração de docentes do ensino superior constitui-se, em sua maioria, de jovens profissionais formados na conjuntura de avanço do neoliberalismo, tanto na universidade quanto nos mais diversos espaços da sociedade brasileira. e, de certa forma, tende a incorporar elementos dessa nova hegemonia em sua prática política. Embora esse conjunto de professores não necessariamente adira à nova hegemonia do capital, encontra-se mais vulnerável ideologicamente ao processo de despolitização do debate sobre a função social da universidade, pelo enfraquecimento do conceito de esfera pública, em seu interior, que procura reduzir o seu horizonte de ação a um tipo de imediatismo que associa, cada vez mais, as universidades à lógica do mercado.

A partir desse quadro associado a uma nova regulação que aproxima a educação superior mais do mercado, um novo paradigma de conhecimento é estabelecido para as universidades. Essas novas regulações vêm acentuando cada vez mais a lógica produtivista, numa racionalidade técnica e pragmática: o Estado investe menos na educação superior pública, e o mercado interfere cada vez mais nas funções desta, exigindo uma produção de acordo com as necessidades empresariais. Dessa forma, o vínculo entre quem produz conhecimento (a universidade) e quem o consome a partir das demandas postas (do mercado) se fortalece cada vez mais. Conforme Naidorf (2003), isso significa uma espécie de privatização do conhecimento, que cria o capitalismo acadêmico apontado por Slaughter e Leslie (1997) - já que o conhecimento é comercializado no sentido da obtenção de recursos que possam garantir o funcionamento da Universidade, tudo dentro do novo marco regulatório da competitividade. Somando-se a isso a intensificação dos ritmos do trabalho (seja na graduação ou na pós-graduação), o achatamento salarial e a tendência de perda de direitos, tem-se, como resultado, o quadro de precarização do trabalho que também se manifesta de uma forma geral no contexto de outros segmentos do proletariado.

Baseados nos elementos normativos da CAPES, por meio dos quais se realiza a dinâmica do trabalho docente atualmente, percebemos um processo de intensificação nas suas relações. Essa dinâmica está embasada na velocidade do ritmo de trabalho e na sua precarização, comprometendo a função do professor universitário, visto que a produtividade remete:

[à] volatilidade e efemeridade dos produtos, modos, técnicas de produção e também de ideias, valores, ideologias, práticas e relações sociais, ou seja, do “consumismo acadêmico”, em nome do qual os modismos se sucedem, seja nas leituras superficiais dos últimos lançamentos, nos cursos rápidos e simplificados, nas pesquisas cujos resultados são rapidamente superados ou ainda na redução dos tempos de convivência e experiência com temáticas e pessoas, imprescindíveis à criação coletiva. (MANCEBO, 2004, p. 247).

Assim, a função do professor tende a se modificar e a se intensificar em decorrência de algumas exigências: maior busca por publicação em periódicos indexados, necessidade de titulação como critério de ascensão na carreira universitária, valorização da pesquisa em detrimento do ensino e extensão, diferentes fontes de fomentos e de financiamento para pesquisa e bolsas, exigência de participação em pesquisas e em grupos de pesquisa de áreas prioritárias além de outras.

Nesse sentido, Bianchetti e Machado (2009) apresentam o impacto da produtividade na ação docente. Os autores discutem o “*chavão publicar ou morrer*”, fazendo referências ao número de publicações para o atendimento aos parâmetros instituídos pelas agências de fomento, o que tem gerado um processo de competitividade e ranqueamento entre IES e professores. Já Bianchetti, Amaral (2009, p. 60) afirma:

[...] outra frente na qual a competitividade aparece intensamente é a das publicações. Paralelamente aos aspectos positivos de contar com mais pessoas a escrever e publicar, surgem distorções da finalidade e sentido deste escrever e publicar – a mola propulsora do avanço da ciência, assente na perspectiva colectiva e cumulativa, cujo dispositivo principal é a visibilidade das descobertas. Ao invés dessa lógica ser prioridade, a «corrida pelo Lattes», por obtenção de pontuações, etc. fez com que o quesito «quantidade de publicações» se transformasse de meio para meta.

Esse processo tem indicado uma tendência à intensificação, precarização e transformação do trabalho do professor universitário. Além disso, aponta para um processo de polarização dos professores e das Instituições de Ensino Superior (IES), visto existir uma diferenciação nas intenções e ações nas políticas institucionais e, por consequência, na prática docente.

Havendo por base esses supostos, cria-se um processo de segmentação e competição entre os professores e as IES, fundamentado no mérito e nas competências; o que ocasiona uma diferenciação do trabalho do professor universitário dentro do próprio departamento ou grupo de trabalho. Nas palavras de Gomes (2002), significa um ranqueamento das instituições, dos cursos e, conseqüentemente, dos professores. Isso é entendido pelos conceitos que balizam a ação docente: mérito, eficiência, modernização, eficácia, efetividade dos custos, produtividade e prestação de contas. Esse balizamento da ação docente ocasiona, segundo Mancebo (2004, p. 249),

[...] coação entre os atores envolvidos a desenvolverem suas atividades, primeiramente de forma mais individualizada, trate-se de instituições, departamentos, grupos ou sujeitos; depois, faz claros apelos à competição entre as diversas instâncias envolvidas nas disputas por melhores resultados, sucesso e verbas..

Esses processos são determinantes para provocar maior produtividade do docente no sentido de direcioná-lo para as seguintes ações: vinculação do trabalho acadêmico aos instrumentos de aferição do desempenho produzidos pelas políticas educacionais; adoção de uma lógica de distinção institucional num cenário de competição do campo universitário;

assimilação dos parâmetros de mercantilização da educação superior; interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública.

[...] ser ou não ser um cientista reconhecido é um ritual que se repete constantemente, a cada edital. Se parar de publicar, você perde a bolsa, não ganha mais auxílio. É ejetado do sistema, não interessa o que você fez no passado. O que interessa são os últimos dois, três anos. (CHRISPIANO, 2006, p. 28)

Acreditamos que esse novo direcionamento tem ocasionado consequências graves para o trabalho do professor universitário. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento desse trabalho é pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, percebemos o esgarçamento desses elementos. Isso ocorre em virtude da intensificação e precarização do trabalho docente, provocadas pelas políticas educacionais na pós-graduação.

A premissa econômica da revolução proletária já alcançou há muito o ponto mais elevado que pode ser atingido sob o capitalismo. As forças produtivas da humanidade deixaram de crescer. As novas invenções e os novos progressos técnicos não conduzem mais ao crescimento da riqueza material. As crises conjunturais, nas condições da crise social de todo o sistema capitalista, sobrecarregam as massas de privações e sofrimentos cada vez maiores. O crescimento do desemprego aprofunda, por sua vez, a crise financeira do Estado e mina os sistemas monetários estremecidos. Os governos, tanto democráticos quanto fascistas, vão de uma bancarrota a outra.
Trotsky (2009, p. 91)

3 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL EM TEMPOS DE ESTAGNAÇÃO DAS FORÇAS PRODUTIVAS E AVANÇOS DAS FORÇAS DESTRUTIVAS DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, discutimos a atualidade da crise estrutural do capital, estabelecendo relações e nexos com o projeto de mundialização da educação. Nosso objetivo é apreender a materialidade dos principais sistemas que nortearam a organização atual dos processos de trabalho e suas implicações nas transformações do trabalho docente no ensino superior no Brasil.

Não se trata de fazer uma análise minuciosa da crise do capitalismo, uma vez que foge dos objetivos deste estudo, mas de compreender como a tendência das forças destrutivas atua por dentro da universidade e expressam a contradição capital-trabalho no processo de manutenção da ordem capitalista. Também procuramos trazer para o debate as questões empíricas levantadas no estudo de caso envolvendo os professores do PAPGEF da UFPB, manifestando as ideias e dando substâncias a nossa investigação.

Este conteúdo está dividido em três itens. O primeiro sintetiza uma breve discussão dos aspectos históricos da crise do capital. O segundo retrata as implicações da reestruturação produtiva sobre as políticas educacionais no Brasil, levando em consideração suas implicações sobre o ensino superior. E o terceiro aborda as transformações ocorridas no trabalho docente na pós-graduação no Brasil, analisando como as normativas da CAPES e do Programa indicam essa transformação a partir do produtivismo acadêmico.

Através desse percurso, traçamos pontos de análise que nos possibilitaram um melhor entendimento de como a política educacional centrada no produtivismo, utilizada na pós-graduação, vem transformando o trabalho do professor universitário. Essa política estabelece nexos e relações com a tendência destrutiva da principal força produtiva - o trabalho humano -

por dentro da universidade, caracterizada por um processo de intensificação do trabalho docente e precarização das condições de trabalho.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA CRISE DO CAPITAL

No final da primeira década do século XXI, as crises do modo de produção capitalista voltaram a despertar interesse social, científico e pedagógico. As diferentes formas e meios de comunicação da atualidade ampliaram as coberturas, principalmente, da crise dos EUA e Europa (2007-2012). Para compreender a primeira das determinações dessa crise, e não ficarmos pensando que ela veio do nada, partimos do entendimento de que as transformações ocorridas no atual modo de produção capitalista situam-se numa crise de acumulação do capital. Segundo Mézáros (2009, p.17), trata-se de uma crise sem precedentes, profunda e estrutural, que exige do conjunto da humanidade uma resposta radical no sentido de alterar a maneira pela qual o metabolismo social é controlado para a manutenção da vida no planeta.

São diversos os estudos que identificaram uma queda significativa nos ritmos de crescimento das economias capitalistas. Tanto nos países do norte como nos países do sul, os índices de crescimento econômico indicaram declínio e estagnação com tendência de diminuição das taxas de lucro na ordem do capital³³.

No campo de reflexão marxista, essa tendência decrescente da taxa de lucro tem sido explicada em relação ao próprio processo de acumulação do capital que, levando ao limite os níveis de produtividade e competição, faz explodir crises, cuja superação, mesmo que temporária, é conseguida através: (a) da destruição de parte dos meios de produção existentes, (b) do aumento da taxa de exploração sobre o trabalho e (c) da expansão do capitalismo sobre ramos recém-abertos ou recém-submetidos ao modo de produção tipicamente capitalista (MARX, 1996).

No Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels (2009, p. 17) já apontavam a teoria de que as crises do capital tinha um lugar central no caráter contraditório do modo de produção capitalista:

[...] as relações burguesas de produção e de troca, o regime burguês da propriedade, a sociedade burguesa moderna, que faz brotar, como por encanto, gigantescos meios de produção e de troca, assemelha-se ao feiticeiro que já não pode controlar as potências infernais que pôs em movimento com suas palavras mágicas. Há dezenas de anos, a história da

³³ Sobre isso consultar séries históricas divulgadas nos documentos sobre “Gross Domestic Product” disponível no sítio: <http://www.oecd.org>. ou também consultar o site do FMI: <http://www.ifm.org>

indústria e do comércio não é senão a história da revolta das forças produtivas modernas contra as modernas relações de produção e propriedade que condicionam a existência da burguesia e seu domínio. Basta mencionar as crises comerciais que, repetindo-se periodicamente, ameaçam cada vez mais a existência da sociedade burguesa. Cada crise destrói regularmente não só uma grande massa de produtos já fabricados, mas também uma grande parte das próprias forças produtivas existentes. Uma epidemia, que em qualquer outra época teria parecido um paradoxo, desaba sobre a sociedade – a epidemia da superprodução. Subitamente, a sociedade vê-se reconduzida a um estado de barbárie momentânea. (MARX; ENGELS, 2009, p.17).

A questão da crise não é tratada como resultante de ciclos econômicos, mas sim como um elemento inerente ao próprio modo de produção capitalista. Os autores concluem sua análise assim:

[...] o sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas no seu interior. De que maneira a burguesia consegue vencer essas crises? De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro lado, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos. A que leva isso? Ao preparo de crises mais extensas e mais destruidoras e à diminuição dos meios para evitá-las. (MARX; ENGELS, 2009, p.18).

Nesse sentido, Coggiola (2009) destaca que Marx reconhece a crise cíclica como uma manifestação da contradição inerente ao modo de produção e vincula a estrutura econômica às crises sociais e políticas “já que a reprodução econômica é indissociável da reprodução das relações sociais”. (COGGIOLA, 2009, p. 120).

Na crise, uma parte das forças produtivas é destruída de forma violenta e numa escala planetária. A desigualdade econômica chegou a um nível nunca visto na história da humanidade: 85 pessoas no mundo detêm 46% da riqueza mundial³⁴, mais de 200 milhões de trabalhadores estão desempregados no mundo, quase 1 bilhão de pessoas passam fome no mundo, sendo esta a principal causa de morte no planeta. São ainda características da crise: elevação dos preços dos alimentos e do custo de vida, e o aumento das intervenções militares e guerras para saquear nações e controlar suas riquezas.

Assim a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção acirram as crises colocando em risco toda a humanidade, pois, para manter as taxas de lucros, o capital necessita destruir as forças produtivas. De acordo com Gluckstein (2014, p. 97), no atual momento:

³⁴ Relatório divulgado do Fórum econômico mundial em 2014, realizado em Davos, na Suíça, que realça a incapacidade de políticos e líderes empresariais em deter o crescimento da desigualdade econômica. Disponível em: <http://correiodobrasil.com.br/ultimas/relatorio-em-davos-mostra-que-85-pessoas-detem-46-da-riqueza-mundial/678819/>

[...] a situação é a de montanhas de capitais fictícios que uma classe capitalista em desespero faz inchar sem limites para tentar, a todo o custo, extrair margens lucrativas com base na destruição crescente das forças produtivas da sociedade. Sem limite... até o estouro, iminente, da próxima bolha especulativa... a Grécia está falida, Detroit está falida, a Espanha está falida, outros países europeus estão quase ... Mais de 1 trilhão de euros estão concentrados pelos bancos europeus naquilo que se chama de “bad banks” e alimentam a mais gigantesca bolha especulativa jamais vista; os montantes negociados nos mercados derivativos em escala mundial ultrapassaram em 2012 o total astronômico de 600 trilhões de dólares, ou seja, cerca de nove vezes o PIB mundial.

A definição mais geral da crise na sociedade capitalista - como forma desenvolvida e qualitativamente diferenciada da sociedade mercantil simples - é que ela consiste na recomposição violenta da unidade entre processo de trabalho e processo de valorização, ou entre as esferas da produção e da circulação da mais-valia, separadas contraditoriamente e reunificadas pela própria lei de movimento econômico do capital (COGGIOLA, 2009).

O cenário atual se caracteriza pelo processo de mundialização do capital; e, mesmo que os países da OCDE (organização de cooperação de desenvolvimento econômico) se entendessem para organizar uma nova forma de desenvolvimento econômico, apenas poucas pessoas seriam agraciadas (CHESNAIS, 1996). O que temos hoje é um mundo do trabalho baseado na compra barata de força de trabalho, onde muitos trabalhadores agonizam nas portas das fábricas à procura de emprego e melhores condições de vida. Nas palavras de Antunes (2007, p.15),

[...] a crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital.

Nesse sentido, se as formas de produção não capitalistas forem incorporadas ao circuito de produção capitalista, ou seja, se forem mercantilizadas, podem conferir um fôlego adicional para investimentos de todo tipo de capital que se encontra estancado em função das insignificantes taxas de lucro (BRAVERMAN, 1987).

Paralelamente à constatação da crise, ganharam fôlego as ideias neoliberais, que, de acordo com Anderson (1995, p. 10), “pode-se definir como um fenômeno distinto do simples

liberalismo clássico, do século passado, sendo uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”.

De acordo com Harvey (2005, p. 27), apesar de o neoliberalismo ser decorrente da crise econômica dos anos 1970 - defendendo a ideia de forte ataque ao estado intervencionista e quase que exigindo um “mercado livre” como garantia de uma liberdade econômica e política - tal fenômeno está inter-relacionado a quase todos os aspectos da vida social, assumindo a condição de hegemonia cultural e política/ideológica, a que o autor vai chamar da “virada Neoliberal”.

Dessa forma, a denominada “era de ouro” do capitalismo começou a dar sinais de esgotamento da expansão do capital, daí que surgiu um “novo” modelo de organização produtiva pautada na acumulação flexível em paralelo às mutações do capital financeiro em seu processo de mundialização financeira³⁵, atribuindo maiores poderes aos bancos, às empresas multinacionais, aos organismos internacionais provedores e mantenedores do capitalismo (HOBBSAWM, 1995).

No começo da década de 1990, um conjunto cada vez maior de pesquisas no campo das Ciências Sociais passou a se debruçar sobre essa realidade. A despeito das perspectivas teóricas que informaram as análises, os temas foram postos em exame à luz de três hipóteses mais gerais. A primeira – já citada acima – é a de que, de certa forma, adentramos uma nova fase do capitalismo, e isso pode ser datado entre os anos de 1960 e 1970 (HARVEY, 2001; CHESNAIS, 1996; ARRIGHI, 1996 e 1997). A segunda é a de que as reverberações desse fenômeno, nas diversas esferas da sociedade, ainda não estavam claras, a exemplo das implicações que esse processo pode gerar nos rumos do movimento operário, bem como na própria dimensão político-ideológica do conjunto do proletariado. A terceira é a de que a nova fase capitalista coloca as organizações dos trabalhadores em uma posição claramente defensiva - manter as conquistas sociais coloca-se como estratégia fundamental, ao invés de ampliá-las, como ocorria nas décadas que antecederam a crise dos anos de 1970 e a hegemonia neoliberal, nos anos de 1980 e 1990.

Reconhecemos que está em curso a consolidação de um projeto de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), cujo processo, por um lado, amplia e consolida novas formas de desigualdades sociais. Como exemplo, destacamos a superexploração do trabalho -; por outro lado, indica que o conhecimento passou a ser utilizado como força produtiva principal, contradizendo o processo de desmontes dos sistemas públicos de ensino em toda a América

³⁵ Ver Chesnais (1996) internacionalização dos bancos e empresas.

Latina. Esse projeto também engendra um processo de mundialização da educação (MELO, 2004).

No conjunto dessas mudanças, o papel do Estado passa a ser questionando. Reformas começam a ser necessárias para a adesão dos Estados, principalmente dos países em desenvolvimento e com grandes dívidas externas. Essas reformas priorizam as políticas de ajustes estruturais; compensatórias; focalizadas; de alívio à pobreza; e são orquestradas por pressões do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que passaram a assumir funções estratégicas distintas das que vinham realizando (MELO, 2004). Tais ajustes materializam-se principalmente na privatização dos serviços públicos e no ataque às conquistas e aos direitos da classe trabalhadora, mediados de diversas formas, em diversos países. Tendo essas medidas como o foco principal, essa reorganização aponta para a redução da esfera pública como reguladora da vida social e ampliação da esfera privada e, conseqüentemente, de seu poder no Estado e na sociedade civil.

3.2 A REFORMA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

No presente tópico, vamos tratar de expor como as reformas em curso impactam o trabalho docente, destacando o processo de precarização e intensificação; o que nos permitirá adentrar o estudo específico da pós-graduação associada - UFPB/UPE - para levantar os dados empíricos que nos permitem defender a tese sobre as forças destrutivas que atuam no interior dos programas e sua possibilidade de resistência, indicando outra perspectiva de projeto histórico rumo à transição (TROTSKY, 2009), do modo capitalista para o modo do socialismo científico (ENGELS, S/D).

Com isso, pretendemos discutir se as mudanças de estruturas objetivas do modo de produção capitalista realmente passam por estratégias efetivas e ações subjetivas que apontam possibilidades de alterar a lógica da estrutura existente, e que ações subjetivas são essas.

As orientações amplamente divulgadas pelos organismos financeiros multilaterais tiveram repercussões em diferentes partes do mundo. Em linha geral, os países desenvolvem políticas públicas que levam à redução dos investimentos estatais na educação superior, e, pelas características das políticas brasileiras implementadas nesse setor, estas não se diferenciam das de outros países.

A universidade pública vem definindo e, pelas políticas públicas, pode ser apreendido como se configura esse processo. Inúmeros são os mecanismos adotados, como a prática de reduzir o financiamento para o ensino superior público e impedi-lo de expandir-se; congelar o salário do quadro de professores; não respeitar direitos trabalhistas; flexibilizar os contratos de trabalho; promover uma diferenciação entre as instituições universitárias; diversificar as fontes de financiamento; priorizar a implementação de universidades de ensino em relação às de pesquisa.

Os fatos e as orientações do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais apresentam traços semelhantes, em relação ao ensino superior, que permitem identificar um modelo de universidade que está sendo implantado em diferentes países, ou, como o denomina Sguissardi (2006, p.1.026), um “modelo de universidade mundial.” Trata-se de uma universidade “neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva”. No Brasil, de acordo com esse autor, o modelo neoprofissional de universidade se acentua em detrimento da universidade de pesquisa, limitada cada vez mais a um mínimo de instituições que, apoiadas pelo fundo público, consolidam a pós-graduação.

A justificativa do modelo de universidade neoprofissional é encontrada no predomínio de duas teses: uma defende que os investimentos na educação superior têm menor retorno individual e social do que os investimentos na educação básica; e outra proclama que o ensino superior é um “bem privado” devido às “pressões” públicas e privadas que demandam, entre outros atributos, mais eficiência, maior competitividade.

A heteronomia - outro traço da “nova” universidade - ganha uma dimensão no Brasil que difere do que vem ocorrendo em outros lugares, conforme esclarece Sguissardi (2006). Esse autor destaca como “características singulares” do processo de passagem - de uma universidade autônoma para heterônoma -, o fato de que, no país, a universidade pública nunca gozou de efetiva autonomia, particularmente administrativa e de gestão financeira, com exceção das universidades estaduais paulistas. Devido a essa apregoada “autonomia financeira” para as instituições federais de ensino superior (IFES) e aos constrangimentos econômico-financeiros, e face à diversificação de fontes de financiamento por meio de Fundações de apoio e investimentos (FAI), entre outros mecanismos, a universidade, sem autonomia, corre o risco de ser transformada em universidade orientada pela lógica e pelos interesses de setores externos estatais ou do mercado que têm poder cada vez maior de “definir a agenda universitária, no âmbito da administração, do ensino, da pesquisa e da extensão”. (SGUISSARDI, 2006, p. 129).

Nesse processo de mercantilização imposto pelas reformas do Estado avaliador e regulador, abrem-se caminhos aos agentes, como o Banco Mundial e outros organismos multilaterais, para atuarem, agora não mais como orientadores, mas sim como beneficiários, pois, na sedimentação da nova ordem mundial, interferem na organização econômica e política dos Estados nacionais, em especial dos chamados países em desenvolvimento. Segundo Silva Jr. (2002), no setor educacional, em especial no ensino superior, as propostas do Banco Mundial - em documento de 1994 - são claras ao referir-se às orientações para a reforma. E continua o autor descrevendo sobre as orientações para a educação privada, no mesmo documento:

[] as instituições privadas constituem um elemento importante de alguns dos sistemas de educação pós-secundária mais eficazes que existem atualmente no mundo em desenvolvimento. Podem reagir de forma eficiente e flexível diante das transformações da demanda, e ampliam as oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo adicional para o Estado. Os governos podem fomentar o desenvolvimento da educação superior privada a fim de complementar as instituições estatais como meio de controlar os custos do aumento da matrícula na educação superior, incrementar a diversidade dos programas de educação e ampliar a participação social no nível superior. (BIRD/BANCO MUNDIAL, 1994, Apud SILVA Jr., 2002, p. 58).

As reformas da educação superior, nesse contexto, além de guardarem nítidas semelhanças com as ocorridas na maioria dos países centrais e periféricos, reforçam o fenômeno da privatização que, na esfera educacional, adquire vários contornos. No estudo de Gentili (1998) sobre o tema, podemos observar as categorias fundamentais das relações entre público e privado na atual realidade do Ensino Superior. As formas de combinação público/privado, nesse setor, permitem dizer que está em curso um amplo movimento de privatização da educação superior. Esta oscila entre a *privatização parcial* e a *privatização total*, em cuja dinâmica se combinam três modalidades institucionais complementares: fornecimento público com financiamento privado; fornecimento privado com financiamento público; e fornecimento privado com financiamento privado.

As diferentes *modalidades* de privatização se expressam no progressivo aumento do número de instituições de Ensino Superior (IES) privadas, contra a acelerada redução das IES públicas - como apresentamos acima -; nas parcerias público/privadas; no Programa universidade para todos; na regulamentação das Fundações de Apoio privado; na Lei de Inovação tecnológica entre outras iniciativas governamentais nos últimos anos.

Uma forma de delegar a educação ao setor privado é transferir-lhe a responsabilidade pelo financiamento, embora o fornecimento continue público. Pode-se dar o contrário, delegando a responsabilidade pelo fornecimento do serviço, através de um contrato de terceirização, por exemplo, mas permanecendo o financiamento no domínio estatal. Uma terceira possibilidade é o Estado delegar, ao mesmo tempo, o fornecimento e o financiamento ao setor privado. Neste caso, efetiva-se uma *privatização total* e, nas duas situações anteriores, uma *privatização parcial* (GENTILI, 1998, p.75). Assim, a privatização do Ensino Superior pode ser compreendida nesse movimento.

Uma série de mediações envolve a privatização no campo educacional, tornando-a mais difusa e indireta do que as efetivadas no âmbito das atividades produtivas. A modalidade mais visível, dentre as formas de combinação público/privado, nesse campo, apresentadas por Gentili (1998), é a delegação da responsabilidade do financiamento estatal para entidades privadas. O Estado transfere aos próprios indivíduos ou às empresas a responsabilidade pelo financiamento dos serviços educacionais, reduzindo seu protagonismo na alocação de recursos para esse fim.

Não é no financiamento, entretanto, que se encontram as formas mais complexas e originais da privatização promovida pelos atuais governos conservadores, conforme adverte Gentili. É na delegação do fornecimento de determinadas funções educacionais ao setor privado que, segundo esse autor, podem ser identificadas algumas das mais *originais* e *ousadas* formas de privatização da educação pública nos governos neoliberais.

Para melhor entendimento dessa modalidade de privatização, é importante atentar para a *forma difusa* e *complexa* em que esta se materializa. Enquanto a transferência das responsabilidades do financiamento significa um mecanismo de *delegação* e *abandono* do Estado, a *privatização do fornecimento* transforma o Estado num “agente ativo, com capacidade de controle e poder decisório quase discricionário e autoritário”; o que leva o governo a perder “de forma clara qualquer pretensão de tornar-se um genuíno espaço público” (GENTILI, 1998, p. 87). Ainda segundo esse autor, a privatização do fornecimento revela “a face mais cínica da privatização”, pois vem demonstrar que o “afastamento” do Estado não se faz necessário nesse processo, sendo mesmo, em alguns casos, decisiva a participação de um aparelho governamental, este também privatizado. Através dessa intermediação, grupos e corporações são beneficiados e passam a exercer o verdadeiro controle do campo educacional.

Esse processo de mercantilização observado ao longo das últimas décadas no mundo é marcado pelas “reformas educacionais” promovidas pelas mudanças na legislação educacional nos diferentes países. Segundo Oliveira (2003, p. 33),

[...] o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990 traz consequências significativas para a organização e gestão escolar, resultando numa reestruturação do trabalho docente, podendo alterar até sua natureza.

Essas reformas procuraram traduzir as demandas postas pela lógica do capital, respondendo às exigências dos organismos internacionais. As transformações recentes no modo de produção capitalista - a transição do fordismo à acumulação flexível - foram algumas das mudanças encontradas pelo capital para a retomada do crescimento econômico. É nesse contexto que o Estado brasileiro define sua política educacional, tendo como principais características a regulação e o controle: um Estado Avaliador e Regulador.

Como dissemos no capítulo I, o processo de mercantilização que marca a reforma da educação superior no Brasil reside fundamentalmente nas diretrizes gerais da reforma do aparelho do Estado, posta em prática a partir do Plano Diretor de 1995. Nesse Plano, encontram-se os conceitos básicos, tanto da reforma do aparelho do Estado, quanto das reformas pontuais que se traduziram, no âmbito da educação, em alterações no capítulo “Da Educação Superior” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), nos Decretos 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01, que se lhe seguiram, e em muitas portarias e propostas de emendas constitucionais, medidas provisórias ou projetos de lei, como os da autonomia das Universidades Federais.

O Plano Diretor da Reforma do Estado identificou quatro setores compondo o aparelho do Estado – núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos ou competitivos, e a produção de bens e serviços para o mercado – e situou as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa entre os serviços não exclusivos ou competitivos do Estado. Convicto de que, em razão do déficit público, não seria mais viável ao Fundo Público do Estado a manutenção e o financiamento com expansão da educação superior e outros serviços, como saúde, pesquisa, etc., propõe que as IFES sejam transformadas em um tipo especial de entidade não estatal: as organizações sociais. Propunha transformá-las voluntariamente em organizações sociais, em entidades que celebrassem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contassem com a autorização do Parlamento para participarem do orçamento público (SGUISSARDI & SILVA JÚNIOR, 2009).

De acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2009), o Plano Diretor da Reforma do Estado é um conjunto legislativo muito bem articulado. Contém algumas teses que estiveram e estão ainda valendo, especialmente aquelas disseminadas por conhecidos documentos de

organismos multilaterais internacionais, quais sejam: 1) o déficit público é uma consequência da exacerbação do Estado-Providência ou do Estado Desenvolvimentista e não do movimento do próprio capital supranacional e financeiro; 2) o Estado necessita ser reduzido em suas funções, em especial naquelas que supostamente teriam sido causa do déficit público, isto é, os hoje denominados serviços sociais do Estado; 3) esses serviços públicos devem ser ao menos parcialmente privatizados; 4) o ensino superior deve ser visto como “*mercadoria ou quase-mercadoria*” ou, ainda, como “*bem privado*” antes que “*público*”; e 5) “*o retorno social dos investimentos em educação superior seria menor do que o dos investimentos na educação básica*”, conforme exposto anteriormente.

A força dessas teses e da convicção das equipes ministeriais em relação à reconfiguração pretendida para a educação superior revela-se nas ações pontuais que processam uma reconfiguração da educação superior, em geral, e da educação superior pública, em particular, e tem no docente e nas suas práticas na cotidianidade da instituição universitária um de seus elementos-chaves.

Para situarmos as políticas e as consequentes reformas no trabalho docente superior, indicamos como referência a Lei nº 9.678/98, que, em passado recente, instituiu a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior. Essa legislação, modificada em 2004 pela Medida Provisória nº 208, introduziu a avaliação produtivista, que estabeleceu uma relação direta entre pontos obtidos e gratificação a receber, dando ênfase para as atividades em sala de aula - item ao qual foram estipulados 120 pontos, de um total de 140. Os 20 pontos restantes estão distribuídos entre pesquisa e extensão.

Alvarenga, et al (2006) problematiza que a ênfase dada ao ensino levará, naturalmente, o docente a organizar o seu trabalho em torno desse eixo. Mas, ao mesmo tempo, àqueles docentes vinculados aos programas de pós-graduação são feitas outras exigências, que são traduzidas pelo número de artigos publicados em periódicos indexados (no mínimo dois ao ano), de trabalhos publicados em anais de eventos, de coordenação de projeto de pesquisa, de orientações de dissertações e teses.

[...] essa dicotomia entre as exigências, então feitas pela Lei 9.678/98, das atividades, cujos pontos, se alcançados, redundavam em uma gratificação pecuniária e a avaliação proposta pela CAPES em relação aos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, tem levado os docentes a uma sobrecarga de trabalho, a um acúmulo de atividades, na medida em que, para atender a ‘comandos’ diferentes, mas emanados dos mesmos princípios e políticas, precisam ultrapassar, em muito, as horas de atividades pelas quais se rege o contrato de trabalho. (ALVARENGA, et al. 2006, p. 3).

Todo esse processo de mercantilização do ensino superior marca a reforma universitária em curso, e tem implicações sobre os trabalhadores da educação e ainda uma maior divisão entre os trabalhadores. Divisão essa que tem um caráter contraditório, pois, ao mesmo tempo em que gera um desenvolvimento até então desconhecido das forças produtivas sociais e riqueza material, gera também uma miséria absoluta e/ou relativa para a imensa maioria da população, em especial, da classe trabalhadora (ENGUIITA, 1993, pág. 119).

Nesse sentido, as reformas evidenciaram a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da consequente mudança no mundo do trabalho. O Estado, com sua política educacional, tem intervindo no trabalho docente, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas. Dessa forma, o trabalho docente - em função de sua natureza, dos objetivos e finalidades -, tende a sofrer consequências importantes das reformas implantadas ou em curso.

Assim, de acordo com Saviani (2005, p. 22), a educação é balizada por uma “concepção produtivista” e “passa a ser dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo”. Esse fator inverte a lógica que até então vinha sendo mantida dentro do modelo educacional, pois ressalta a formação, não apenas humana dos trabalhadores, mas também a técnica; ou seja, teleologicamente apontada para uma formação que não contemplates todos os saberes necessários a uma formação humana omnilateral. A lógica advinda da fábrica foi bem retratada por Saviani (2005, p. 23) quando fala que

[...] a visão produtivista da educação empenhou-se, no primeiro período entre os anos de 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo/fordismo através da chamada “pedagogia tecnicista”, que se procurou implantar, no Brasil, através da lei nº 5.692 de 1971, quando buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas.

Na atual realidade de hegemonia do capital financeiro, de reestruturação produtiva e de políticas neoliberais, a educação foi alçada a artefato de primeira necessidade - a moeda de troca no fragmentado e “flexível” mercado de trabalho. Na perspectiva dessa educação, o trabalho docente subsumiu aos misteriosos poderes de transformação individual e coletiva apregoado na venda dessa mercadoria. Destarte, não aparece o trabalho concreto do professor na construção do futuro, do “progresso”, da propalada aquisição de conhecimentos e

competências necessárias ao sucesso no mercado de trabalho e ao empreendedorismo - atributos educacionais requeridos pela ideologia neoliberal. Tais expectativas são depositadas na educação como um produto efetivamente reconhecido pelo seu valor de uso, mas que, ao mesmo tempo, é alienado do seu produtor - o professor - que, afinal, é o responsável pela condução do processo educativo. Contudo, é como valor (de troca e fonte de lucro) que a mercadoria educação é posta à venda no mercado pelos empresários dessa área. Nessa mercadoria, oblitera-se o trabalho docente, o concreto (qualidade, especialização do trabalho); e o que se ressalta é o trabalho abstrato, o trabalho em geral (como qualquer outro, sua dimensão social). Assim, é naturalizado o trabalho do professor como um *meio* de educar os cidadãos em geral (seres com direitos iguais perante a lei). Entretanto, não se leva em conta que esse é um trabalho realizado numa sociedade de classes e que, por isso, estar-se-á formando, na realidade prática, gerações de dirigentes e dirigidos, governantes e governados, patrões e empregados e que, portanto, o projeto político-educacional, ao privilegiar os interesses de uns, estará desconsiderando os interesses de outros, posto que antagônicos enquanto interesses de classe.

A docência está inserida em um *processo de trabalho* como qualquer outro e, por isso, não pode prescindir de um *objeto* de trabalho, de *meios* ou instrumentos para executá-lo e da própria *atividade* com um fim determinado. O resultado desse processo é um produto. Assim, a docência é o próprio trabalho que o professor realiza e é nessa atividade que ele empenha sua força de trabalho, constituindo-se num trabalhador.

Como trabalho em geral, a atividade docente tem por finalidade suprir necessidades sociais e, como tal, produz valores - de uso e de troca. É inegável que a educação tem uma utilidade social e um valor, entretanto, na contemporaneidade, o professor é um trabalhador cada vez mais utilizado como instrumento no processo de valorização do capital.

Se a questão para análise é o entendimento do processo de valorização do capital a partir do trabalho docente face à mundialização do capital, o assalariamento há de ser o aspecto fundamental do trabalho docente a ser considerado. Dessa forma, não basta examinar o processo de trabalho docente; quando se pretende entendê-lo frente às atuais mudanças no mundo do trabalho, é igualmente necessário tomar-se para análise seu processo de valorização, ou seja, o processo de subordinação do trabalho docente ao capital. E, para isso, recorreremos a Marx. Ele demonstra que o processo de trabalho não é privilégio de uma forma social determinada, ao contrário, antes de tudo, é um processo que exige uma vontade orientada a um fim, ou seja, o próprio trabalho, seu objeto e seus meios, portanto, “não é o

que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas”. (MARX, 1996, p. 151).

Com base nos estudos de Saviani (2000, 2005, 2007), Frigotto (2003), Mészáros (2009), e outros, entendemos que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Isso significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2000, p. 15). Nas palavras do mesmo autor, trabalho e educação constituem um todo orgânico indissociável, pois são partes do mesmo homem que trabalha e se transforma nesse processo, portanto,

[...] se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

O processo de trabalho, em seus “elementos simples e abstratos“, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso. A natureza do processo de trabalho não muda pelo fato de ser executado pelo trabalhador para o capitalista, ou para si próprio (MARX, 1996, p. 154); é o que também ocorre no processo de trabalho docente, não importando, sob esse aspecto, se o trabalho é realizado para um empresário em uma instituição privada ou numa instituição pública para a população.

Alguns dados que ilustram o significado dessas relações são indicados por Silva Júnior e Sguissardi (2009). No caso das federais da região sudeste, enquanto o montante de matrículas na graduação e pós-graduação, no período de 1995 a 2005, em todas as universidades, teve um aumento, respectivamente, de 29% e 112%; o número de profissionais do corpo docente teve um aumento de apenas 10%. Dado que as exigências de produção científica, de participação em eventos científicos nacionais e internacionais, etc., aumentaram significativamente no período em razão dos novos critérios da avaliação eficientista, essa diminuição dos efetivos docentes significou um aumento de, pelo menos, 50% de sua carga de trabalho efetivo. Para tanto, basta verificar o aumento do número de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), do total de matrículas nesses cursos, do total anual de titulados e, em especial, da diminuição do tempo médio de titulação dos pós-graduados. Tudo isso se tem traduzido em grande ampliação do trabalho dos professores e orientadores.

O trabalho docente atualmente desenvolvido nas IFES sofre as consequências do processo ideológico – articulado pelos organismos multilaterais e pela propaganda oficial que

se apoia na tese sobre a educação superior acima referida. Tem sofrido as consequências do discurso generalizado de valorização do privado e desvalorização do público, e do acelerado processo de privatização dos serviços públicos, inclusive de saúde, pesquisa científica e educação superior. Tudo isso em meio a precaríssimas condições institucionais e pessoais de trabalho.

É nesse quadro que se verificam muitos indícios caracterizadores da mercantilização do fazer universitário e da constituição de um novo *ethos* profissional a configurar o trabalho docente e a carreira universitária nas IFES.

3.3 O TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO NA PÓS-GRADUAÇÃO: o Produtivismo na universidade

Os mecanismos apresentados até o momento fazem parte de uma intensa modificação nas bases econômicas, provenientes das transformações do mundo do trabalho, que seguia a lógica impetrada pelo capital à educação. Lógica essa que “serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. (MÉSZÁROS, 2005, p.15)

As discussões apresentadas acima apontam que o trabalho, em sua dimensão histórica, sofre uma descaracterização. A alienação subordinada pelo metabolismo do capital possui em si uma contradição, qual seja: a da potencialização das forças produtivas - cria riqueza, avanços tecnológicos,, no entanto cria também relações de extremas desigualdades devido à não socialização do resultado do trabalho humano. Tal contradição refere-se à tensão capital x trabalho, ou seja, à luta de classes como motor da história (MARX e ENGELS, 2007).

Desta feita, nessa interlocução necessária entre o trabalho e a educação, vamos representar o esforço em analisar como as modificações das bases econômicas do mundo do trabalho interferem diretamente sobre a precarização do trabalho na atualidade, e seus impactos no trabalho docente, fundamentalmente a partir do que nós vimos indicando ao longo do texto, da lógica produtivista como principal aspecto da precarização do trabalho docente na atualidade; isso se expressa de uma forma mais intensa no âmbito da pós-graduação. Tal discussão é a base para compreendermos os meios atuais de sua reprodução e, fundamentalmente, as possibilidades de resistência dos trabalhadores, em específico, docentes.

Para tratar desse processo de precarização do trabalho, primeiramente, tomamos emprestado o conceito de Druck (2007, p. 10), que, após analisar pesquisa com os estudos empíricos no âmbito da sociologia do trabalho no Brasil, conceitua:

[...] precarização do trabalho compreende um processo social constituído por uma amplificação e institucionalização da instabilidade e da insegurança, expressa nas novas formas de organização do trabalho – onde a terceirização/subcontratação ocupa um lugar central – e no recuo do papel do Estado como regulador do mercado de trabalho e da proteção social, através das inovações da legislação do trabalho e previdenciária. Um processo que atinge todos os trabalhadores, independentemente de seu estatuto, e que tem levado a uma crescente degradação das condições de trabalho, da saúde (e da vida) dos trabalhadores e da vitalidade da ação sindical.

Os autores que se especializaram no tratamento desse assunto, como Antunes (2007, 1999), Alves (2005), Antunes e Alves (2004), Druck e Franco (2007), Vasapollo (2005), indicam que o “trabalho precarizado” ficou mais evidente com as mudanças percebidas no mundo do trabalho por volta da década de 1970. As razões para tais mudanças têm sido atribuídas a uma tentativa do capital de reduzir o custo com o trabalho como resposta preferencial para determinada crise na acumulação capitalista. Tal processo impôs a introdução de novas técnicas de gerenciamento e de organização do processo produtivo com o objetivo de “poupar” trabalho; o que resultaria na diminuição dos trabalhadores efetivamente empregados (HIRATA,1993).

Dessas novas técnicas, resultaram contratações sem encargos sociais, vínculo empregatício direto e pagamento de salários menores por meio de empresas terceirizadas ou mesmo de cooperativas de trabalhadores. De maneira cabal, a solução encontrada para a crise do capital foi a precarização do trabalho, entendida como resultante do processo de reestruturação produtiva que, por seu turno, é apontado como o responsável pela diminuição dos empregos e pelo aumento das relações de trabalho desregulamentadas, destituídas de muitos direitos trabalhistas. Druck (2007, p. 22) aponta que a implementação do processo de reestruturação produtiva tem provocado uma crise de desemprego estrutural em toda economia mundial, além “da informalidade que assume uma centralidade quantitativa e qualitativa nas *novas* relações de trabalho como uma das formas de precarização do trabalho”. Essa análise mostra uma realidade enfrentada, não só pelos países centrais do capitalismo mundial, mas principalmente pelos países periféricos, com o agravante de que, nos países periféricos, nunca chegou a se desenvolver um modelo de capitalismo de *welfare*, como o dos países centrais.

Analisando a década de 1990, Druck (2000) aponta que, para atender aos interesses do capital internacional nos países periféricos como o Brasil, os processos de reestruturação produtiva, a globalização e a aplicação das políticas de estabilização econômica, redesenharam completamente os processos de organização e gestão do trabalho, introduzindo novas tecnologias, flexibilizando as jornadas de trabalho e o emprego. Isso provocou uma política de enxugamento do quadro das empresas, levando a economia do país a uma séria crise de desemprego estrutural. Além disso, com a desregulamentação do mercado de trabalho e a flexibilização de suas relações, aumentam as modalidades de inserção na produção que estão ligadas diretamente a modelos de produção não formais, como o trabalho clandestino, trabalho em domicílio, terceirização, quarteirização, comércio de rua, trabalhadores por conta própria e outros (DRUCK, 2000).

Esse processo contínuo de “perda da razão social do trabalho”, no atual modo de produção capitalista, fez com que não apenas houvesse a preservação da superexploração do trabalho como dimensão estrutural da acumulação capitalista, mas sobremaneira que estivesse voltado para a captura da subjetividade do trabalhador através de modificações, como: mudança de propostas do RH; inserção de programas, como o trabalho participativo (voltado para a melhoria da relação gerência/operários); banco de ideias; células de produção; e outros. Isso apenas para citar alguns. Mudanças que não alterariam de forma decisiva a participação nos lucros da empresa, muito menos a incorporação direta na melhoria dos salários. Eram medidas que exigiam mais dos trabalhadores, tanto no que dizia respeito à exploração do trabalho manual (dimensão objetiva), quanto ao trabalho intelectual (dimensão subjetiva). De modo que, havia uma intensa precarização das condições de trabalho no setor privado, reflexo dessas modificações organizacionais, as quais foram reproduzidas no setor público – alvo de nossos estudos.

As transformações vividas pelo mundo do trabalho - ocorridas não só nos países capitalistas centrais, mas também em solo brasileiro - efetivam-se significativamente sob uma intensa proletarização do trabalho, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado; vinculado à economia informal, ao setor de serviços, etc. Verificou-se, portanto, uma significativa heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho (ANTUNES, 2007, p. 209). Essas modificações aconteceram de forma tão intensa, que as consequências não foram apenas sentidas do plano material, ou seja, na materialidade do trabalho, mas definitivamente atingiram a subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento desses níveis, afetou a sua forma de ser (ANTUNES, 2007, p. 209). Acompanhamos um momento de transição na forma de produzir essas mutações, as quais

reverberam de maneira intensa com relação aos direitos do trabalho, que são desregulamentados e flexibilizados (ANTUNES, 2007, p. 210) Essas mutações, necessárias à constante recriação do capitalismo, são frutos de uma perene e incessante promoção de acumulação de capitais.

Cada etapa de acumulação capitalista possui uma forma particular de exploração e precarização do trabalho. Na atual fase de seu desenvolvimento, podemos identificar alguns indícios de relações de trabalho altamente precarizadas: a flexibilização dos contratos de trabalho; a terceirização; o desemprego estrutural; a diminuição de postos efetivos de trabalho; o declínio do número de carteiras assinadas; e o ataque aos direitos dos trabalhadores, historicamente conquistados, como: férias, décimo terceiro salário, licença saúde e maternidade e aposentadoria.

É a partir dessas mutações ocorridas no mundo do trabalho que o termo precarização ganha importância. A tentativa do capital de estabilizar-se depois da última grande crise - ainda vivida por todos nós - gera tais ajustes, principalmente no que se refere à vida do trabalhador. Os níveis de exigência são muito maiores - os trabalhadores não têm mais espaço no “mercado de trabalho”, sobretudo porque não conseguem dar conta de tais exigências, uma vez que são requeridas, além de uma capacitação técnica (dimensão objetiva) para o trabalho, diversas capacidades e competências subjetivas. Nesse caso, duas frações de trabalhadores estão submetidos à mesma condição: tanto aqueles que realizam trabalho produtivo - que produzem mais-valia -, quanto aqueles que realizam trabalho improdutivo - que não produzem mais-valia - estão agora subordinados à necessidade da venda de sua força de trabalho para sobreviver.

É importante colocarmos ainda que as transformações que vêm acontecendo no mundo do trabalho se referem a uma diminuição da classe operária industrial tradicional, ao passo que se percebe significativo aumento do trabalho assalariado no setor de serviços. As diversas atividades de trabalho - como agricultura, comércio, finanças, construção civil e governamental, serviços e outras -, estão sofrendo com esse processo intenso de subproletarização do trabalho, ou seja,

[...] essas diversas categorias de trabalhadores têm em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a consequente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial. (ALAIN BIHR, 1991 apud ANTUNES, 2007).

Nesse contexto histórico, o capital produziu uma solução que combinou três fatores. Primeiro fator: em busca de melhor remuneração, o capital foi derramado no sistema financeiro e convertido em capital especulativo nas bolsas de valores, por meio da compra e venda de títulos da dívida pública, de moedas e de todo tipo de ações (GUTTMANN, 1998). Esse caminho permitiu ao capital obter rentabilidade sem realizar nenhum tipo de inversão direta de recursos no setor produtivo ou de serviços, isto é, sem nenhuma criação de novos postos de trabalho.

Segundo fator: paralelamente a sua financeirização, o capital iniciou - como já apontamos acima - o processo de reestruturação no processo de trabalho e nas relações de contrato dos trabalhadores. Esta ficou conhecida como reestruturação produtiva. Além disso, na tentativa de sua recomposição, o capital, a partir da concorrência intercapitalista, determinou um avanço tecnológico nessa época e trouxe como consequência o advento da informática na produção, promovendo novas formas de intensificação do trabalho (ANTUNES, 1999).

O terceiro fator talvez tenha sido o de maior impacto na vida dos trabalhadores e, certamente, foi o que mais diretamente relacionou-se com a precarização do trabalho docente: a incorporação de economias e atividades não capitalistas à órbita do capital. Assim, é necessário problematizar o processo de precarização do trabalho docente partindo da reflexão sobre as reestruturações produtivas e suas repercussões na classe trabalhadora e no trabalho docente, no ensino superior público em especial. Sguissardi e Silva Júnior (2009) demonstram como a reestruturação da produtividade modifica a esfera política e econômica da sociedade; sendo reestruturados o papel do Estado, o setor de serviços, e as políticas públicas no intuito de fomentar os pressupostos neoliberais e produtivistas.

Porém foi nos anos de 1990 que ocorreu a ascensão dos governos neoliberais. Esta tomou como corpo, no País, a redefinição do processo de trabalho na aparelhagem estatal, que se relacionava com a mudança nos conceitos de gestão e, mesmo, de finalidade do Estado. Foram incorporados os fundamentos da nova hegemonia do capital na implementação das contrarreformas do Estado já mencionadas. Ao passo que o Estado Brasileiro incorpora princípios da iniciativa privada na gestão dos serviços públicos e no processo de trabalho do seu funcionalismo, observa-se um fenômeno crescente de perdas salariais dos professores e servidores das universidades públicas. Ao mesmo tempo ampliam-se as matrículas nas universidades, bem como o número de cursos. Tudo sem contrapartida qualitativa em termos de criação de estrutura física e da necessária contratação de mais professores e servidores técnico-administrativos, ou seja, sem o orçamento correspondente para fazer frente às

necessidades de qualidade, tanto do ponto de vista do “posto de trabalho” quanto do ponto de vista da qualidade dos cursos e das pesquisas.

O produtivismo acadêmico é o mecanismo de mediação encontrado pelo capital para ampliação das relações existentes entre o processo de mercantilização do ensino e suas consequências para a universidade. Em virtude de transformações econômicas e políticas determinadas pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, ocorreu uma descentralização da administração pública do Estado. Como consequência, essa descentralização acarretou, para a universidade, novos papéis que ampliaram sua ação, em programas para o atendimento das “novas” demandas sociais.

Essa questão traz consequências que nos levam a repensar o papel da universidade. Como vimos nos capítulos anteriores, a universidade no Brasil foi consolidada historicamente através de movimentos contraditórios. Esses movimentos impactaram na forma como a tríade – ensino, pesquisa, extensão – universitária é realizada dentro das instituições de ensino superior. Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009), o processo de mercantilização do ensino superior vem instituindo um novo perfil para o movimento universitário e para a realização da tríade acadêmica atualmente.

Uma das importantes influências desse processo é a exigência do mercado, que implica em possibilidades de financiamento e parcerias entre o público e o privado. Isso vem determinando as adequações dos departamentos, dos grupos de pesquisa, especialmente no âmbito dos cursos *stricto sensu*, embora a autonomia dos pesquisadores e dos cursos ainda esteja presente.

Embora essa parceria seja necessária, esse novo direcionamento, baseado nas exigências do mercado, traz consequências para essa indissociabilidade, tais como: valorização de áreas de trabalho; financiamentos e diferentes valores monetários específicos para determinadas áreas de conhecimento; diferenciação dos professores quanto aos benefícios da pós-graduação (bolsas, afastamento...); e uma valorização da pesquisa em detrimento do ensino e extensão.

Observamos, de um lado, a reafirmação do tripé da universidade e, de outro lado, o direcionamento para o afunilamento desse tripé de acordo com as necessidades do mercado.

Nessa esteira, Sguissardi e Silva Júnior (2009) discutem como essas transformações são concretizadas através de ações governamentais, representadas pela figura do Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT) e pela figura do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nesse contexto, duas leis são sancionadas para fomentar o processo de desenvolvimento tecnológico e produtivo: a Lei de Incentivos à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica no Ambiente Produtivo (2004) e a Lei do Bem (2005). A primeira consiste em confirmar o viés produtivo e mercadológico, lembrando que a inovação e a pesquisa científica e tecnológica, no ambiente produtivo, devem levar à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País, nos termos dos artigos 218 e 219 da Constituição. Já a Lei de Incentivos à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica no Ambiente Produtivo institui, como eixo central, o financiamento de ações que visem a estimular e promover o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação. Essa lei propõe aliança entre a União, empresas nacionais, organizações de direito privado e ICT para o estímulo à pesquisa que objetive a geração de produtos e processos inovadores.

Aqui podemos perceber que essa Lei se fundamenta na relação entre o público e o privado, quando se trata da produção de inovação científica para o desenvolvimento do País. As ações oriundas dela focam a necessidade de aumentar a produtividade brasileira e, com isso, o capital produtivo. Essa relação se efetivaria pelo desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação, com o incentivo financeiro do setor privado nas universidades públicas. A estas caberia dispor de seu quadro docente e técnico - administrativo bem como do espaço físico.

Por sua vez, a Lei do Bem (Lei 11.196/2005) garante incentivos fiscais a quem aposta na pesquisa, com a dedução dos gastos com pagamentos de Imposto de Renda da Pessoa Jurídica e da contribuição Social sobre Lucro Líquido. Além da dedução de impostos, essa Lei permite subvenções financeiras por parte de órgãos governamentais de fomento à pesquisa. As empresas de comprovada atuação em pesquisa e desenvolvimento tecnológico poderão contratar pesquisadores com mestrado ou doutorado para dedicação à inovação tecnológica.

Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009), essa relação pode ser analisada na perspectiva de incentivos à produtividade. Não estamos colocando essa relação como negativa, visto que ela auxilia no desenvolvimento econômico e político do País. No entanto, estamos analisando de que forma essa relação é apropriada pelo Estado Neoliberal, para potencializar o direcionamento de recursos para áreas prioritárias (ciências e tecnologia, robóticas, etc.), ficando outras áreas à mercê de ações pouco específicas. Quando falamos que essas ações podem potencializar o desenvolvimento do País, mas são utilizadas como elementos de manipulação no modelo de reprodução do capital, vemos revelada essa contradição.

As ações de desenvolvimento tecnológico e produtivo são delegadas à universidade, a qual se atribui grandes responsabilidades pelo crescimento econômico competitivo e exportador. Para isso, “não se medem esforços em usar o fundo público nessa empreitada e em mudar profundamente as estruturas sócio-históricas da universidade estatal e pública e do trabalho do professor pesquisador”. (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 2009, p.53).

Tais movimentos de reestruturação e ajustes reconfiguram o papel das universidades e o trabalho dos professores pesquisadores. Segundo Santos (2010), ocorreu um processo de profissionalização da ciência, do conhecimento, com sutis objetivos de regulação social. A ciência ajustada serve, a partir de então, como base para a formação do indivíduo singular, cujo maior traço é o individualismo. O trabalho formativo desempenhado pelas escolas e universidades passou a reforçar, por meio das práticas pedagógicas e de pesquisa, os princípios do velho liberalismo econômico – *individualismo, competitividade e produtividade* – eixos que se tornariam, posteriormente, orientadores do desenvolvimento de pesquisas no País. (SANTOS, 2010, p. 3)

Na atualidade, o trabalho docente na universidade vem indicando um processo de transformação baseado no produtivismo acadêmico. Os estudos de Mancebo (2004) nos indicam como esse trabalho vem sendo tratado em relação às alterações nas políticas educacionais de cunho produtivistas. A autora divide em três momentos os estudos do trabalho docente no ensino superior no País: o primeiro momento marcado pelo endurecimento político de 1968; o segundo, pela busca da qualidade do ensino superior, até o final da década de 1980; e o terceiro, pelos efeitos dos processos de globalização e reestruturação produtiva sobre o trabalho do professor.

Para o entendimento desse trabalho, interessa-nos analisar esse terceiro momento, já que é nesse contexto que se discutem categorias que representam a relação de transformação do trabalho docente no ensino superior: tecnologia e reflexo sobre o trabalho docente; relações de mercado e trabalho docente; mudanças nas práticas e funções docentes; dinâmica no trabalho docente.

Mancebo (2004) refere que os aspectos tecnológicos das mudanças oriundas do processo de globalização afetam diretamente o trabalho docente, visto que as novas tecnologias da comunicação e da informação permitiram o incremento do volume e da velocidade das informações.

Corroborando o pensamento de Mancebo (2004), os autores Bianchetti e Sguissardi (2009) abordam que a questão da produtividade acadêmica e do trabalho docente passa a ser discutida mais especificamente a partir da imposição do modelo Capes de avaliação da pós-

graduação, a partir dos anos 1996/1997. Esse modelo estabelece os parâmetros de financiamento, regulação e controle, baseado em um processo de notação e classificação dos cursos de mestrado e doutorado em todas as áreas. Nesse sentido, o modelo passa a ser visto, pelos críticos do ensino superior, como um processo que considera muito mais o quanto um docente/pesquisador publica do que a qualidade ou o benefício científico, público e social do que é publicado. Enfatiza-se a produtividade, não a recepção ou o interesse público-social do produzido (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009).

Segundo Bianchetti e Sguissardi (2009), a relação entre produtividade acadêmica e trabalho docente se tornou mundialmente conhecida, a partir da década de 50, nos Estados Unidos, pela expressão *public or perish*. Esse fenômeno instituiu um perfil de professores vinculados ao número de publicações, orientados pelos parâmetros dos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado. Caso o professor não atingisse o número previsto no ranking de publicações, sua carreira “definharia e feneceria”. (BIANCHETTI e MACHADO, 2009).

A partir desses elementos, podemos confirmar que o produtivismo acadêmico traça o perfil do professor produtivo, visto que a quantificação da sua publicação é que serve de parâmetro para concursos de acesso e progressão na carreira acadêmica para a obtenção de bolsas de estudo e de auxílios à pesquisa³⁶ - perfil visto nas instituições públicas de ensino superior. Mancebo (2004, p. 246) diz que essas relações impactam o trabalho docente baseado, agora, no aceleração de troca de informações “também trazendo reflexos indesejáveis para os envolvidos, como a superficialidade das comunicações virtuais e dos produtos acadêmicos, muitas vezes “requentados” diante das exigências de rápida produção”. Outro item levantado pela autora é a mudança na prática e nas funções do docente as quais, por excelência, fundamentam-se no ensino, na pesquisa e na extensão. Ela expõe, ainda, que existe uma mudança no paradigma educacional, investigativo e científico, relacionada à função do docente, capaz de provocar um processo de precarização das relações de trabalho docente. Assim, criam-se os cursos de curta duração, a educação a distância e outros meios racionalizadores que tencionam as relações de quem atua no ensino superior.

Atrelada a essa situação, existe a produção do conhecimento científico e tecnológico sustentada no produtivismo, que traz o risco da transformação do saber em mercadoria. Isso se dá em virtude da necessidade de atendimento das demandas da sociedade, no que diz

³⁶ Os critérios adotados pelo CNPq para bolsa de produtividade são: a) produção científica do candidato; b) formação de recursos humanos em nível de pós-graduação; c) contribuição científica e tecnológica e inovação; d) coordenação ou participação principal em projetos de pesquisas, e e) participação em atividades editoriais e de gestão científica e administração de instituição e núcleos de excelência científica e tecnológica. (CNPq, 2010).

respeito aos interesses centrais do Estado Neoliberal. Nesse sentido, os autores abordados neste subitem defendem que a velocidade requerida para a produtividade do saber pode desenvolver a ruptura do tripé da universidade e do trabalho docente, levando à dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Essas assertivas sugerem práticas universitárias que, de forma muito próxima, mas não diretas, foram sugeridas pelas mudanças do capitalismo e reduzem a universidade a espaço de produção e reprodução do conhecimento. Para tanto, a intensificação do trabalho de professores e alunos, no campo da pesquisa científica, passa a ser a força motriz de legitimação do modelo de ciência pautada no pragmatismo do mercado.

Nesses termos, podemos deduzir que o trabalho docente determinado pela lógica produtivista, desenvolvido na pós-graduação, confere ao produto - educação superior - um valor-de-uso que tem um valor-de-troca, ou seja, um produto destinado à venda, uma mercadoria. Como uma mercadoria, segundo Marx (1996, p. 155), a educação superior “é unidade de valor de uso e valor, seu processo de produção tem de ser unidade de processo de trabalho e processo de formação de valor”. É nessa perspectiva que o processo de produção do trabalho docente na pós-graduação é também processo de formação de valor e mais-valia. Sobre esse último processo.

[...] sabemos que o valor de toda mercadoria é determinado pelo quantum de trabalho materializado em seu valor de uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção. Isso vale também para o produto que nosso capitalista obteve como resultado do processo de trabalho. De início, tem-se, portanto, de calcular o trabalho materializado nesse produto. (MARX, 1996, p. 155)

No processo de produção de mercadorias, dá-se a unidade do processo de trabalho e do processo de formação de valor e de mais-valia. Sob a forma capitalista de produção, ocorre a unidade do processo de trabalho e do processo de valorização - para este não importa se o trabalho é simples (“trabalho social médio“) ou complexo (“trabalho superior“). Dessa forma, o trabalho docente produzido na pós-graduação a partir da lógica produtivista amplia o processo de precarização e intensificação do processo de trabalho no ensino superior destruindo as forças produtivas nas universidades, tanto pela negação do processo de humanização, quanto pela destruição da possibilidade de produzir conhecimentos científicos para além da lógica descrita acima.

3.3.1 O trabalho dos docentes na Pós-graduação em Educação Física na UFPB

Para compreendermos como a questão da produtividade impacta e transforma as relações de trabalho dos professores do ensino superior, convém conhecer como se realiza esse trabalho. Como afirmamos anteriormente, ele estrutura-se na tríade que se fundamenta na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa relação e seus sentidos foram sendo constituídos pelos movimentos históricos da configuração da própria universidade, em face das necessidades do desenvolvimento social.

Como visto no referencial teórico, sabemos que essa relação não se efetiva com a mesma intensidade entre os componentes da tríade, sobrepondo-se, muitas vezes, um dos elementos ao outro. Ainda que o professor não realize permanentemente atividades em todos esses campos, a tríade permanece como referência do trabalho docente, uma vez que, como produto histórico da configuração do ensino superior no País, essa relação plasmou-se na legislação. Os termos normativos dessa legislação regulam a função da universidade em nível nacional. Nas próprias universidades, essa regulação é expressa através das resoluções internas e orientação das pró-reitorias voltadas para cada uma dessas áreas.

Sabemos que dessa relação resultam inúmeros processos relativos ao trabalho dos professores na universidade. No entanto, ativemo-nos à realidade de trabalho dos professores de Educação Física credenciados no PAPGEF UFPB/UPE, embora não tenhamos descartado as relações de totalidade presentes na discussão sobre o trabalho do professor do ensino superior, no interior da UFPB. Sendo assim, partimos para compreender a leitura que os professores fazem do cotidiano do seu trabalho.

Como norte do entendimento do trabalho docente, os entrevistados se remeteram ao tripé - ensino, pesquisa e extensão - e sua indissociabilidade, considerados elementos significativos da sua identidade profissional. A totalidade dos 7 (sete) entrevistados citou as atividades realizadas a partir desse tripé como a base do seu trabalho. Essa relação pode ser verificada de forma mais clara nas falas abaixo:

[...] com relação à aula, à carga horária, a gente sempre teve muita carga horária; é pra você ter uma ideia, mesmo estando na pós-graduação, a gente tinha no mínimo 12 horas de aula na graduação... Com relação à pesquisa, o que é que a gente anda fazendo: bom, o laboratório ele foi tomando uma velocidade muito maior do que nós imaginávamos. Hoje temos, assim, pelo menos em torno de uns 20 alunos e, desses 20 alunos, dois terços deles, no mínimo, são da pós-graduação. São alunos de mestrado ou doutorado e alguns da iniciação científica. Temos alguns projetos... é vamos dizer assim... não são é... realmente vinculados à pós-graduação, vamos dizer assim, mas sim à graduação como projeto PROBEX. [...] Quanto às outras

atividades da pós-graduação é... eu tenho três doutorandas, quatro mestrandos e agora vai entrar outras duas doutorandas; vai entrar o segundo doutorando. Agora isso requer muito trabalho, porque um projeto para cada aluno desse... com seu projeto. Teve que qualificar: com um ano ele tem que fazer uma pré-banca; com um ano e meio ele tem que defender no prazo estipulado [...] E temos que cumprir, porque as avaliações e a velocidade com que os órgãos administram a pós-graduação é diferente do que a velocidade da graduação. E nós somos avaliados a cada triênio, [...] além disso o professor, ele é avaliado a cada biênio e, para se manter no programa, ele tem que atingir uma pontuação que não é fácil de ser atingida.. **(informação verbal)**³⁷.

[...] bom, eu sou um professor com dedicação exclusiva, né, 40 horas, e hoje as minhas atividades são distribuídas da seguinte forma: eu tenho seis horas de ensino na graduação, três horas na licenciatura e três horas no bacharelado [...] aí eu tenho mais duas disciplinas no mestrado/doutorado, que aí está contabilizada pela carga horária proposta pela pós-graduação como 60 horas. Então eu ministro no primeiro semestre uma disciplina de 60 horas e vou ministrar, agora no segundo semestre, uma disciplina também de 60 horas. [...] É... do ponto de vista de pesquisa, eu coordeno um grupo de pesquisa, [...] esse grupo congrega os meus alunos de mestrado que hoje totalizam dois alunos que estão... terminaram o mestrado e optaram por continuar no grupo com a perspectiva de talvez entrar no doutorado quando for possível. Tem alunos de PIBIC; eu tenho dois alunos de PIBIC e mais seis alunos voluntários. **(informação verbal)**³⁸.

[...] desde que eu entrei na UFPB que, além das aulas, eu tenho trabalho com o Prolicen, de formação de professores. De 1994 pra 2013, só fez acumular, e em momento algum foi reduzido o meu tempo de dedicação à universidade, só foi crescer atividade, como um somatório de coisas que vão se incorporando, num discurso de que é o seu trabalho. Ora... Esse não era o meu trabalho que eu tenho em 2013, não era o meu trabalho em 94 e eu ganhava em 94 justamente porque eu dava a minha carga horária, eu fazia as atividades que todos os professores estavam no dever de fazer e sempre fui muito responsável por elas. Hoje, eu estou em 2013, e no mesmo discurso de que é a minha obrigação e só com queda salarial, foi só acumulando atividades, agregando atividades umas sobre as outras. Então a minha carga de trabalho hoje, ela é extravagante. **(informação verbal)**³⁹.

[...] eu tento organizar dividindo aquilo que é da ordem do ensino, da pesquisa sobretudo, porque o trabalho de extensão eu estou buscando desenvolver agora, porque eu não tenho no curso de educação física uma tradição de trabalho de extensão. **(informação verbal)**⁴⁰.

[...] então, por estar na pós-graduação, a gente tem seguido a política no departamento de limitar a carga horária na graduação a 8 horas, sendo que vai cair para 6 horas agora. Mas até hoje eu tenho ministrado 8 horas/aula na graduação! Na pós-graduação de Educação Física, eu ministro mais 4 horas e, por opção minha, eu também ministro aula na pós-graduação - no

³⁷ Entrevista PE1

³⁸ Entrevista PE2

³⁹ Entrevista PE3

⁴⁰ Entrevista PE4

mestrado em nutrição; e aí se vai mais 4 horas/aula em apenas 1 semestre ao ano. Então seria isso: 8 horas na graduação; 4 horas na pós-graduação e, num semestre sim e no outro não, mais 4 horas no mestrado em nutrição... E esse não contabiliza para o departamento, né?. Afora isso, eu tenho a coordenação da divisão de educação física do hospital universitário [...] E, além disso, estou dedicando o resto do meu trabalho da minha vida aqui na universidade [as pesquisas]; fora as reuniões, né? Essas reuniões que aparecem no departamento. **(informação verbal)**⁴¹.

[...] eu poderia estar colocando: eu tenho 8 horas de carga horária de graduação, de ensino na graduação e, semestralmente, também eu dou 4 horas na pós-graduação. Adicionalmente, eu estou à frente da coordenação da pós-graduação aqui, da coordenação UFPB. [...] Atualmente eu não trabalho com extensão, eu estou no ensino, na gestão e na pesquisa. **(informação verbal)**⁴².

[...] bom, minhas atividades, na verdade elas são distribuídas de uma forma que eu possa atender logicamente a pós e a graduação. [...] Eu atendo a 5, 6 projetos, na verdade, porque cada projeto, por exemplo Pibic, eu fui contemplada agora com 2 bolsas. Então, eu tenho 2 Pibic`s e tenho 4 Pivic`s, então só aí eu tenho 6 alunos. Então, eu tenho Probex, eu tenho 2 bolsistas com mais 2 voluntários, são mais 4, então são 10. Eu tenho o Proext, que é o do Ministério da Cultura; eu tenho uma bolsista e 4 voluntários [...]. Eu passo o dia inteiro em função da faculdade.- uma coisa é estar presencialmente dando aula ali, aquela carga horária simples, aquilo pra mim são 40 horas, eu passo o dia inteiro. **(informação verbal)**⁴³.

Pela fala dos professores, podemos considerar sua interpretação acerca do pressuposto da relação entre ensino, pesquisa e extensão como representação de suas atividades funcionais. Essa afirmação confirma a premissa de que o trabalho do professor fundamenta-se nessa tríade. Aqui se explicita o que Sguissardi (2009) também entende por “formalismo abstrato”. Dessa forma, as falas manifestam um âmbito ideal sobre o trabalho dos professores, visto que colocam como compromisso a realização dessa tríade.

Quando perguntados como realizam o seu trabalho, baseado nessa tríade, no interior da Universidade, os professores apontam elementos reais presentes nesse processo. Na realidade, eles citam elementos que se contrapõem à realização do ideal, trazendo evidências de que a tríade é, em última instância, “formalismo abstrato”. (SGUISSARDI, 2009) Os elementos indicados se compõem de: sobrecarga de trabalho; adoecimentos; dificuldade de realização do trabalho com os alunos; falta de infraestrutura; e trabalho individualizado.

Como salientado por Sguissardi (2009), as universidades, em virtude do processo de mercantilização do ensino, passam a ser vistas como instituições prestadoras de serviços.

⁴¹ Entrevista PE5

⁴² Entrevista PE6

⁴³ Entrevista PE7

Assim caracterizadas, elas desenvolvem um forte núcleo burocrático, que exige, também no ambiente de trabalho do professor, a inclusão de práticas burocráticas para dar conta das inúmeras ações a serem realizadas. Além do trabalho relacionado ao processo de ensino, pesquisa e extensão, requerem-se atividades tais como: reuniões; pareceres para revistas; participação em órgãos colegiados; preenchimento de formulários e relatórios sobre produção e fomentos; o que sobrecarrega ainda mais o trabalho e provoca adoecimentos. Essas questões são expressas nas falas abaixo:

[...] é interessante dizer que a pós-graduação no Brasil [...] funciona como unidades, porque elas têm que se autofinanciar; e auto-financiar é você estar correndo atrás de recurso diuturnamente. Pra, principalmente, quem trabalha com equipamentos - e não é pouco dinheiro não! É... Eu tenho um equipamento que preciso fazer uma mudança nele e uma célula dele custa dez mil reais e eu não consigo fácil isso dentro da universidade. E agora você manda um projeto para um órgão de fomento, que sai de 3 em 3 anos o edital. Aí ele te dá o dinheiro. Só pra comprar equipamento não te dá o dinheiro pra fazer a manutenção. Isso se torna assim outro desgaste gigantesco, precarização, como você disse, intensificando o trabalho docente. [...] com relação à parte administrativa, olha, a gente tem que... vamos dizer assim: a gente, pra começar, a gente administra o laboratório. Uma administração pesada que a história de ir atrás do recurso e manter os equipamentos funcionando, né? Outra questão de administração fora de recursos humanos, a gente tem assim: participa de inúmeras comissões, como você mesmo falou. Há comissões de avaliações da Capes, comissões de avaliações do CNPq, tudo isso a gente tem obrigação de fazer - por eu ter um projeto no CNPq, eu já sou avaliador *ad hoc*. Por eu ter um projeto na Capes, eu já sou avaliador da Capes! Então estou sempre em comissões; e isso é o mínimo que a gente tem; e isso você recebe direto, você recebe direto. E você às vezes tem até que negar, que é uma coisa complicada pra gente, porque o negar não é uma coisa assim - fácil! Negar não é fácil, é mais fácil você dizer: não eu consigo fazer! Você como professor! [...] a cada momento você tem comissões formando e outra coisa que começou a acontecer conosco agora do nordeste é que o pessoal começou a enviar os seus produtos de pós-graduação, seja de mestrado ou de doutorado, pra gente poder dar o parecer sobre aquele programa, né?: Aaaa pessoa fez doutorado na universidade de Lisboa, aí quer o reconhecimento. Nós temos recebido isso; e isso dá um trabalho gigantesco. Nós acabamos de fazer um. **(informação verbal)**⁴⁴.

[...] na atividade de graduação, em termos de programas, eu participo de monitoria - eu tenho dois monitores da disciplina de didática, que é um outro processo também de burocratização. Antes, para você ter um monitor, era muito mais simples o processo - que era, inclusive, o monitor que auxiliava no seu trabalho. E o processo foi se tornando tão burocrático, que muitos dos colegas tiveram de desistir, por não conseguir preencher todos os requisitos

⁴⁴ Entrevista PE1

que eram solicitados: de seleção, de memorial de seleção, de critério de avaliação, disso, disso, disso... (**informação verbal**)⁴⁵.

[...] eu passei dois anos à frente da coordenação da pós-graduação de educação física, e isso foi muito desgastante para mim. [...] eu passei dois anos como coordenador do programa - e o coordenador do programa de pós-graduação do curso de educação física é uma coordenação curiosa, porque a gente assume a coordenação da pós em educação física da UFPB e a gente assume também a da pós-graduação do programa associado, e a gente tem que gerenciar os professores da casa e as relações com a outra instituição que é a UPE. (**informação verbal**)⁴⁶.

[...] em relação assim, é um pouco interessante, porque eu assumi essa coordenação o ano passado - eu acho que foi em março/abril do ano passado, e assim até hoje a gente não tem secretária, a gente funciona sem secretária. [...] para você ter uma ideia, o professor PE3 pediu um computador para trabalhar, muito bom computador. Eu pedi o mesmo computador que o professor PE3, e o professor PE4 também pediu o mesmo computador, que é desses da I-mac, muito caro. E, simplesmente, quando chegou na reitoria, eu vi o edital, a gente não tinha pregão disso, mas pegamos uma carona com o edital da Universidade do Pará. Tudo bem, tava ok, colocou lá o pregão, carimbou. Fiquei aguardando. Aí eu soube que o NTI soube disso. Veio na reitoria,- só tinha desse pregão 10 computadores liberado. A gente solicitou 3, sobrariam 7. Eles retiraram os 10, colocou os 10 para o NTI. Eu vou pegar essa briga, eu vou atrás disso... Então é muito difícil trabalhar com uma instituição que passa por cima, né? (**informação verbal**)⁴⁷.

[...] eu preciso ter o equipamento. Então, nós perdemos muito mais tempo nos dedicando a fomentos, a tentar conseguir equipamentos, instrumentos, então a distribuição do tempo fica...fica prejudicada. [...] em toda uma burocracia, eu acho que, se as coisas tivessem menos burocracia, eu acho que para mim me sentiria bem melhor, mas ainda há muita burocracia que trava. (**informação verbal**)⁴⁸.

[...] então, isso também cria uma certa frustração, né? De você dizer: por que é que aumento a minha carga de trabalho? E os resultados disso para a vida pessoal termina sendo apenas no plano acadêmico, de publicação. Em termos de plano pessoal, isso só diminui, porque, por exemplo, a minha carga de sono diminuiu, depois que eu entrei na pós. Se eu dormia 8 horas, hoje eu durmo 5 horas, 5 horas e meia. Se eu não fazia atividade nenhuma no sábado e domingo, hoje eu faço. Mas por que você faz? Porque me vejo obrigado a fazer, porque se não fizer, não dá conta - na 2ª feira o volume de coisa que já entrou, é na ordem do opressivo, porque você vai sacrificando algumas coisas. Então, por isso que termina você avaliando esse seu processo. Nessa zona de funcionamento acelerado, eu adquiri uma colite - a colite é a síndrome dos intestinos irritados. Então, a movimentação dos meus intestinos foram alteradas, estão mais acelerados ou menos acelerados e isso trazendo prejuízo para a saúde, isso para mim... Eu não tinha isso antes da

⁴⁵ Entrevista PE3

⁴⁶ Entrevista PE4

⁴⁷ Entrevista PE6

⁴⁸ Entrevista PE7

pós, isso foi adquirido por conta desse novo ritmo de trabalho que eu comecei a vivenciar. **(informação verbal)**⁴⁹.

[...] assim, tudo que eu faço eu assumo de verdade pra ir - eu sei que é pretenciosos dizer - 100%... mas assim, o melhor possível. Até porque se você não sai o melhor possível, por exemplo, uma orientação de mestrado ou doutorado, o Produto final vai ser desqualificado, e isso faz com que eu perca minha pontuação e não atinja o meu credenciamento então ele tem que tá lá nos patamares superiores mesmo e isso tem um preço e é um preço grande que é a saúde do professor, né, eu já fui vítima disso recentemente! [...] E isso tudo eu aprendi depois que eu passei por uma experiência de Transtorno de Ansiedade Generalizada e tive que ter intervenção médica e é assustador! **(informação verbal)**⁵⁰.

Ao analisar as falas dos entrevistados, podemos perceber a contradição entre um ideal de trabalho baseado na tríade e as condições reais de trabalho dos professores, as quais impõem obstáculos a sua execução, visto que os professores têm-se sobrecarregado com muitas funções de diferentes naturezas. Essa situação intensifica e sobrecarrega a atividade docente ao extremo, provocando adoecimentos, como relatados acima. Pelo depoimento dos professores, é possível constatar que o acúmulo de encargos afeta diretamente o exercício de sua profissão, passando este a ser ditado e realizado dentro de condições extenuantes; o que muitas vezes dificulta a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma articulada e com qualidade.

A sobrecarga de trabalho, discutida no item anterior, também pode ser vista quando analisamos a estrutura organizacional e funcional da Universidade. Essa relação pode estar vinculada à falta de condições físicas e operacionais do trabalho do professor, no que tange a sua atividade final, ou seja: à realização do ensino, da pesquisa e da extensão. Isso diz respeito aos meios disponíveis para a execução desse trabalho, uma vez que a existência de uma infraestrutura positiva resultaria em melhor qualidade deste.

Uma boa estrutura engloba organização, estratégias e materiais básicos, como: órgãos da estrutura institucional de diversas naturezas, funções e hierarquias, e diversos níveis de pessoal (professores, chefe de departamento, pessoal de serviços, alunos); ambiente físico adequado para as atividades acadêmicas (salas de aula, laboratório de informática, biblioteca); e materiais, como computadores para alunos e professores, entre outros que dão suporte essencial à prática docente. Nesse suporte, estão contidas, também, ações estratégicas de funcionamento da universidade, de natureza interna e externa: abrangência regional e local; relações de poder; currículos; prazos; normas; rotinas; propostas; processos; e resultados.

⁴⁹ Entrevista PE3

⁵⁰ Entrevista PE1

Como já mencionado no texto, podemos dizer que a realização do trabalho do professor vem sendo atingida significativamente pelo advento da privatização das ações nas instituições públicas, com base na reestruturação neoliberal, e pela crescente precarização dessas instituições, por falta de verbas governamentais, visto que todos os itens dizem respeito às condições de trabalho propriamente ditas, as quais influenciam diretamente no processo de trabalho do professor.

A respeito disso, Codo (2000, p. 79) afirma:

[...] os professores aprenderão, em maior ou menor medida, que existe um déficit da infraestrutura da universidade, que os recursos necessários estão ausentes. Essa ausência lhes demandará maior esforço no trabalho, maior quantidade de tarefas a serem realizadas, comprometendo-se assim a qualidade de ensino. A carência de recursos, na medida que limita as alternativas de preparação das aulas, poderá exercer influência negativa nos resultados de aprendizagem dos seus alunos.

Assinalamos como representativas algumas falas dos entrevistados no que diz respeito a esse processo:

[...] eu tô falando que a gente não tem uma logística pra ter isso aí, então a gente tem que reduzir a carga horária, por quê? Porque a gente não tem uma sala de aula, um laboratório que justifique a disciplina “Medidas e Avaliação”. A gente não tem uma esteira, a gente não tem uma bicicleta, a gente não tem... Então tudo isso prejudica porque eu tenho que deslocar os alunos, eu tenho que me deslocar. **(informação verbal)**⁵¹.

[...] essa palavra “condição de trabalho”... e eu até já falei um pouco sobre isso. É a dificuldade de se trabalhar na instituição, porque, por exemplo: a gente precisa resolver uma coisa que é breve (os layout internos dos prédios da pós-graduação), isso o prefeito pede uma demanda imensa, um relatório que vem desde o primeiro dia da construção, desde o primeiro e você, como professor e com toda aquelas suas atividades... eles dificultam a ação, as nossas ações dentro da universidade. [...] Para você fazer uma solicitação que precise de um transporte de ir buscar um professor, é muita documentação, é justificativa é... Tem uma burocratização demasiada dentro das instituições em tudo que você faz, tudo, tudo, tudo... **(informação verbal)**⁵².

[...] a última vez que eu contabilizei, me totalizava aí 55, 56 horas de trabalho, que me começou chamar a atenção quando me comparo a outros profissionais do serviço público. E eu uso sempre o exemplo de quem trabalha numa repartição pública, num cartório, num tribunal - quando chega o horário de encerramento do expediente, o cara roda a chave ele vai

⁵¹ Entrevista PE7

⁵² Entrevista PE1

embora. Então ele tem o momento de descanso à noite, no final de semana, no feriado... Então, como o dia de trabalho tem oito horas, e deveria ser 5 dias para bater as 40, só tem um jeito de bater 55, é dormir sempre depois da meia noite: uma, duas horas da manhã; levar bastante trabalho pra casa, trabalhar aos sábados, domingos e abdicar bastante de convívio familiar e social pra que essa conta feche. E termina trazendo todas as consequências - que a gente às vezes se estressa, adocece e por aí vai. **(informação verbal)**⁵³.

A partir dessa fala, podemos refletir sobre a relação entre público e privado no trabalho do professor no curso analisado. Isso quer dizer que o trabalho docente deveria ser plenamente realizado no espaço institucional, porém o que existe é a invasão do espaço privado para a sua realização. Essa situação exige que o professor transfira suas atividades do seu *locus* institucional para o âmbito privado. Isso se dá, por um lado, pela falta de infraestrutura da Universidade e, por outro, pela sobrecarga de atividades. Além desse problema, as falas dos entrevistados apontam as constantes exigências burocráticas para o formal reconhecimento do trabalho. Isso implica um constante dispêndio de energia extra para reafirmar a efetivação das ações já implementadas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

É consensual entre os professores entrevistados a percepção dessa crescente invasão do espaço privado pelo trabalho, particularmente no que diz respeito às questões materiais de infraestrutura. Esse processo tem sido responsável pela não separação entre o trabalho e o descanso, entre o público e o privado; o que nos leva à leitura de Sguissardi (2009, p. 43) que relata:

[...] o professor já a incorporou de tal forma que, para ele, tornou-se natural não ter tempo para o lazer, para a família, para o legítimo, necessário e humano descanso no final de semana. [...] Muitos trabalhos ou “obrigações” de ofício, tomados messianicamente como missão, tem-nos levado à exaustão, isolando-os inclusive de sua própria família.

Tendo como base os elementos presentes na realização do trabalho docente aqui exposto, podemos perceber um processo de precarização do trabalho e da forma como esse vem se realizando no PAPGEF UFPB. Embora esteja latente, nas falas dos professores, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como o eixo balizador do seu trabalho, as manifestações deixam clara uma expressão objetiva da distância crescente entre o ideal e o real.

⁵³ Entrevista PE2

Podemos afirmar que existe, por parte desses professores, o desejo de realizar suas atividades funcionais voltadas para a tríade acadêmica, mas, na universidade, deparam com a “realidade de trabalho”. Atingida pelos impactos das mudanças da sociedade, a universidade foi afastada, por diferentes aspectos, da configuração do espaço universitário, que passou a ser formatado pela mercantilização do ensino e pelos princípios da produtividade acadêmica. Dessa forma, a sobrecarga de atividades, as questões burocráticas, o adoecimento e a extensão do trabalho para o âmbito privado dificultam a sua realização.

Segundo Codo (2000, p.78), essa “realidade de trabalho” pode inibir a sua realização da maneira pensada pelos professores, ou seja, o trabalho como “deve ser”. Aos professores são impostas inúmeras funções institucionais e burocráticas que sobrecarregam o seu trabalho. Além do mais, eles deparam com deficiências nas condições físicas para a realização de suas atividades, o que acaba por subtrair parte do seu tempo livre.

A precarização do trabalho dos professores de Educação Física realizado no PAPGEF é intensificada pelo produtivismo acadêmico, imposta pelas normativas das políticas educacionais das agências de fomento, Capes e CNPq, como requisitos para mensurar seu trabalho.

3.3.2 Produtivismo acadêmico como tendência destrutiva do capital dentro das universidades e seus nexos e relações com o trabalho docente

Após expor alguns traços do trabalho docente precarizado no âmbito da pós-graduação, buscamos, nesta seção, compreender como o trabalho dos professores do PAPGEF vem sofrendo os impactos do produtivismo acadêmico⁵⁴, exigido pelas políticas educacionais da pós-graduação.

Perguntamos aos professores como o produtivismo acadêmico, definido pelas normativas da CAPES e do programa, direcionou suas ações cotidianas; e quais foram os nexos e as relações na realização do seu trabalho. A partir dessa questão, e com base nos quadros referenciais anteriores, levantamos as seguintes categorias de análise: individualismo e competitividade; condutas mercantis e intensificação do trabalho.

Ao levantarmos a questão sobre a forma como a produtividade impacta a realização do seu trabalho, constatamos a existência de uma padronização do sistema avaliativo da pós-

⁵⁴ O núcleo da ideologia do produtivismo acadêmico apontado ao longo de nossas análises remete ao que Sguissard e Silva Júnior (2009, p.191) elaboram “como política de Estado e de cultura institucional, que tem como sua mais completa tradução, no âmbito filosófico, o pragmatismo, e, no âmbito econômico, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica, o que o torna, com a pós-graduação nos moldes atuais, o pólo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado”.

graduação - sem se levar em consideração as especificidades de cada IES - e do corpo docente. Isso resulta também no processo de ranqueamento entre as IES e entre as áreas de conhecimento, ocasionando um processo de competitividade entre os professores. A consequência disso, é um processo de trabalho cada vez mais competitivo, muitas vezes sem condições para a realização dos indicativos propostos pelas normativas da política avaliativa.

Esse problema se coloca claramente na fala dos entrevistados:

[...] então, olha só, a educação física no Brasil, a pós-graduação, vive um momento de muita produção na área de desempenho e saúde, e uma produção mais difícil de acompanhar o “sarrafo” da Capes na área sócio-pedagógica. Falando isso, dá a impressão de que os professores, de um lado, são bom; e o outro, ruim. Mas também não é isso! O problema é: a possibilidade de divulgação da produção científica na área de desempenho e saúde cresceu muito em termos de revistas, e o mesmo não ocorre na área de educação física. **(informação verbal)**⁵⁵.

[...] mas assim, tem uma coisa que é interessante; tem um trabalho de grupo - de nosso - da pós-graduação, de reivindicar a diminuição de carga horária na graduação. E isso foi um trabalho que a gente fez e com uma dificuldade muito grande, porque a gente tá num momento no departamento necessitando da atuação de professores. Nós estamos com um problema de concurso no departamento, mas assim nesse momento, do ponto de vista do ensino, não alterou muita coisa porque, porque a gente precisa dar conta da pós-graduação, mas a gente conseguiu uma redução, por exemplo: fazem dois semestres que eu trabalho apenas com 6 horas de ensino na sala de aula com a graduação. **(informação verbal)**⁵⁶.

[...] e a queixa, na verdade, agora, é que, mesmo com essa política de expansão da ciência, do fomento pelo País - porque isso se torna produto, né? - porque, no final das contas, você tem um produto e, se você investe, você quer um produto; se você dá um dinheiro para um pesquisador, você quer um resultado de um produto - que vem na forma de artigos, vem na forma de elaborações e outras formas aí mais. E realmente é nesse sentido da produtividade que tá ficando complicado, porque a gente vai ter que brigar por isso. **(informação verbal)**⁵⁷.

[...] temos que fazer duas análises: análise mais macro, para poder chegar na análise micro. Numa análise mais macro, é... temos que considerar que há uma disputa de poder e de espaços entre as áreas de conhecimento e entre os cursos de pós-graduação no Brasil, pela divisão do capital, do dinheiro. [...] E aí as pessoas pouco estão interessadas em mudar essa lógica, porque mudar essa lógica é mudar a forma pela qual irá acontecer, o que agora eu vou comentar, a divisão do capital. Porque o dinheiro é dividido, e o *status quo* é dado a cada universidade, a cada programa e a cada grupo de pesquisa

⁵⁵ Entrevista PE6

⁵⁶ Entrevista PE4

⁵⁷ Entrevista PE1

por aquilo que consegue produzir do ponto de vista quantitativo - porque não é levado em consideração o aspecto qualitativo. (**informação verbal**)⁵⁸.

[...] este programa e a graduação em educação física é um conflito. É um conflito, porque não na hora em que esses profissionais que estão na graduação e na pós, eles têm determinadas demandas que os outros não têm.... e há uma certa, não sei se, se é preconceito, não sei se... há algo ali entre o que não participa, do que participa, há uma divisão de classe, de subclasse e, o departamento não se vê na responsabilidade de favorecer as condições mínimas de trabalho, para que esses da pós façam o que tem que ser feito. (**informação verbal**)⁵⁹.

Como pudemos observar no período das entrevistas, os professores da pós-graduação estavam com um forte problema com o departamento, pois havia uma disputa para redução da carga horária de ensino na graduação por aqueles professores que ministravam aulas na pós-graduação. A disputa se travava, principalmente, porque os professores solicitavam redução da carga horária na graduação, porém assumiam novas tarefas em outros programas de pós-graduação da universidade. Podemos vincular esse sistema a dois elementos trabalhados por Rummert (2000): “ênfase no individualismo” e “competitividade no mercado”.

[...] a Capes vai para um lado, o MEC vai para outro, o CNPQ vai para outro. Cada um tem sua política e sua exigência, entende? Por exemplo, a Capes determina as leis maravilhosas, chega lá, faz tudo muito bacana, joga: “eu quero isso”, mas não têm mecanismo de... qual o mecanismo que eles têm para fazer com que a gente chegue até onde eles querem? Por exemplo, eles... Quando eu digo mecanismo, eu digo assim: ‘tá a gente quer agora que vocês publiquem artigos, eu quero que você, para se credenciar, faça 400 pontos’. É o que eles pedem né?, 420 pontos para fazer parte do programa. Para fazer 420 pontos, eu tenho que publicar dois artigos A2, ou dois artigos A1, A2 ou B1, B2; eles jogam no mercado. Para eu publicar um artigo desse, eu tenho que, no mínimo, saber um bom inglês, eles exigem, ou eu tenho que...mesmo assim eu tenho que pagar para traduzir, certo? Então, começa aí, que foi o que desencadeou... Hoje os congressos são associados a revistas, são pagos: cada congresso é R\$1.500,00 para inscrever um artigo. Você paga a tradução do artigo - já existe locais específicos para isso aí.- Então eles favoreceram esse capitalismo, e não sei se vão conseguir controlar [...] Eles dizem assim - pra mim o sistema deles é Capes - te vira, a gente quer isso e vocês tem que atender. E ninguém se rebela contra! E ninguém faz nada contra! Mas todo mundo concorda de estar lá. Não, não, ninguém concorda, todo mundo reclama e todo mundo tá lá dentro, por quê? Porque é aquela política: ruim com ela, pior sem ela. (**informação verbal**)⁶⁰.

As manifestações expressas pelos entrevistados reforçam a existência dos elementos presentes nas relações econômicas e políticas do Estado Neoliberal, como discutido

⁵⁸ Entrevista PE2

⁵⁹ Entrevista PE3

⁶⁰ Entrevista PE7

anteriormente, no seio das instituições de ensino superior no País, a partir da década de 1990. Esses elementos podem ser confirmados pela fala de Santos (2010), ao demonstrar como o *individualismo, a competitividade e a produtividade* estão inseridas, cada vez mais, nas práticas pedagógicas e na pesquisa, redesenhando o papel da universidade e reforçando os ditames do mercado como forças produtivas desse processo. Por essa razão, são introjetadas, na universidade e no trabalho docente, condutas mercantis, como: concorrência e diferenciação de valor - de produtos e pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração a ser tecida - entre as seis principais que o trabalho de pesquisa propiciou - é que existem evidências de que a crise atual do capital, movida pela contradição mais geral, relacionada à produção social e apropriação privada de bens e lucros, está gerando medidas estruturantes que impactam diretamente o trabalho para mantê-lo subsumido ao capital. As evidências aqui arroladas foram obtidas em fontes secundárias de autores que se debruçaram a estudar as crises cíclicas do capital e suas consequências.

A segunda consideração diz respeito ao desdobramento das medidas mais gerais no mundo do trabalho e a conseqüente perda de direitos, e a quebra do que seriam medidas de proteção ao trabalho.

A terceira consideração é atinente à política - em especial, à política educacional e, principalmente, às medidas adotadas para reformar o ensino superior Forças Produtivas e Destrutivas, Política Pública Educacional, Trabalho Docente no Ensino Superior e Produtivismo Acadêmico. Entra aqui, especialmente, a demonstração de que a política educacional é mediadora entre os interesses mais gerais de exploração do trabalhador para manter taxas de lucros e a exploração dos trabalhadores. Os detalhes desse processo podem ser constatados nas medidas adotadas, tanto pelo MEC, como pelas próprias universidades que reformulam estatutos e regimentos visando a esse processo. As fontes que nos permitiram tais conclusões foram fontes secundárias advindas dos estudos dos principais teóricos que tratam da política educacional.

A quarta consideração diz respeito ao trabalho docente nos cursos de pós-graduação. Mais uma vez, valendo-nos de fontes secundárias, constatamos a intensificação do trabalho nas formas do produtivismo e, conseqüentemente, suas nefastas sequelas na vida dos docentes. Adoecimento, depressão, desistência, baixa autoestima, abandono da luta sindical são as evidências apontadas pelos pesquisadores do tema. Comprova-se aqui que as mudanças estruturais no mundo do trabalho têm seus rebatimentos na subjetividade dos docentes.

Como quinta consideração, agora já lidando com as fontes primárias, os dados levantados junto aos docentes - a partir das entrevistas sobre: Atividades funcionais (indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, carga-horária); Condições de trabalho (infraestrutura, equipamentos e materiais, salário); Índice de produtividade para entrada e permanência no programa de pós-graduação; Política da Pós-graduação (interna da universidade e do programa e orientações das agências de fomento); Resistências dos

professores (reação à política do produtivismo acadêmico, reações sobre as condições de trabalho, reações sobre organização pedagógica) – permitem-nos constatar:

(a) que os docentes percebem as mudanças estruturais – sentem, no dia a dia, as consequências na alteração do *ethos* do trabalho pela mercantilização da educação, intensificação do trabalho, produtivismo acadêmico;

(b) que o processo de reação a essa lógica do trabalho no sentido da intensificação e perda de direitos, é explicada, mas não em suas últimas determinações; ou seja, os docentes explicam as determinações que geram isso, admitem que são forças ideológicas e políticas, mas não identificam as forças destrutivas que incidem, por um lado, em um dado projeto de universidade; e, por outro, no processo de humanização, em decorrência da mercantilização do ensino superior;

(c) que os docentes não reconhecem o significado de um processo de desumanização, e não sinalizam, de forma veemente, os elementos subjetivos para uma efetiva resistência, a qual nos permitiria reconhecer a possibilidade da transição visando à superação das forças destrutivas que, contraditoriamente, agem no interior das universidades.

Por fim, a sexta consideração diz respeito à transição (TROTSKY, 2009) frente à necessidade de enfrentamento das forças destrutivas que agem no interior da universidade, não de maneira mecânica, mas por mediações estabelecidas na organização do trabalho e na política educacional.

Confirmamos, portanto, que as mudanças de estruturas objetivas do modo de produção capitalista, para responder as suas crises, realmente passam por estratégias efetivas e ações subjetivas que apontam possibilidades de alterar a essência da lógica da estrutura existente. Isso se expressa, no interior da universidade, na mudança da estrutura do trabalho docente. A essas ações, correspondem ações subjetivas que reconhecemos objetivadas nas menções que os docentes fazem à luta sindical - a luta organizada - para que a classe trabalhadora, tanto dentro da universidade quanto para além dela, proponha estratégias de organização da produção da vida em outra lógica que não a da subsunção do trabalho ao capital.

Isso requer, entre outras medidas por dentro das universidades, o estabelecimento de um programa de reivindicações imediatas, mediatas e históricas, as quais contêm os elementos para enfrentar a estratégia do capital. Requer, para além da universidade, um programa de transição (TROTSKY, 2009), do qual constem as reivindicações transitórias, que são pontos de apoio na luta dos trabalhadores para superar as forças que estão atuando e destruindo a possibilidade de existência da humanidade.

É disso que trata a presente tese, conforme alerta Mészáros. Portanto, não temos mais tempo a perder diante das terríveis investidas das forças destrutivas do capital frente à necessidade de crescimento de forças produtivas segundo os princípios da lógica do socialismo científico.

Portanto, o processo de transformação do trabalho docente diante das políticas neoliberais do Estado elaboradas para o ensino superior - presentes, no âmbito da Universidade Federal da Paraíba – caracteriza-se como forças destrutivas que não encontram as devidas resistências da precarização do trabalho docente.

Confirmamos assim nossas hipóteses:

- a) o trabalho docente foi submetido a um processo de transformação que se caracteriza por uma tendência destrutiva do capital por dentro das universidades, ampliando a precarização decorrente do direcionamento aos interesses do livre comércio;
- b) os impactos da precarização do trabalho docente, além de estarem assentados nos contratos de trabalhos de forma jurídica, também estão relacionados a outros aspectos como o aumento da produtividade e dos níveis de exigências institucionais e a captação da subjetividade dos professores;
- c) mesmo considerando que o trabalho docente na atualidade vem sendo montado a serviço do enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital, na intenção da conformação técnica e ideológica da mundialização da educação, o processo do trabalho traz em si elementos contraditórios que apontam para possibilidades superadoras da precarização do trabalho docente.

O **objetivo** foi atingido, qual seja: demonstrar que as transformações ocorridas no trabalho docente no âmbito das Universidades Federais, no contexto das mudanças operadas pelas políticas educacionais neoliberais, têm ampliado a destruição das forças produtivas dentro da universidade a partir do processo de precarização do trabalho docente, calcado no pressuposto do produtivismo acadêmico.

Resta-nos agora ampliar os estudos sem dissociar premissas teóricas de programáticas para que o enfrentamento com tais forças resulte na possibilidade de superação da lógica do capital por dentro e por fora das universidades.

REFERÊNCIAS

ABRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: UNESP, 1996.

ALVARENGA, Elda; et al. **Os impactos das políticas educacionais brasileira no trabalho docente**. VI Seminário da Redestrado. Rio de Janeiro, 2006.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2005.

AMARAL, N.C. **Financiamento da educação superior: Estado x mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: UNIMEP, 2003.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 9-23.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ANDERY, Maria Amália; e outros. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 15. ed. Rio de Janeiro: Garamond: 2007.

ANDES-SN. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Cadernos ANDES**, Brasília: ANDES, n. 25, p. 1-41, ago, 2007.

ANDES-SN. Retrospectiva da construção da carreira única ANDES/SN/SINASEFE-DN Brasília, 2003. Disponível em www.andes.org.br/gt_carreira - consultado em 04.08.2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai/ago, 2004.

BATTINI, Okçana. **Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no departamento de educação da universidade estadual de Londrina**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BIANCHETTI, Lucídio & SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.) **Dilemas da pós-graduação: Gestão e avaliação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. N. Publicar & morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 28, 2009, pp. 53-69

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOSI, Antônio de Pádua. Precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, pp. 1503-1523, set./dez. 2007.

BRAVERMAN, H. O mercado mundial. In: BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. pp. 231-141.

BRASIL – Presidência da República – **Decreto nº 6096**, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm - consultado em 07.10.2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1980. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

CHARLÉ & VERGER. **História das Universidades**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Revista Adunicamp**, n. 01. São Paulo: 1999, p. 06.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CHAVES, V.L.J. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302010000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23/05/2012

CHESNAIS, François. Mundialização financeira e vulnerabilidade sistêmica. IN: **A mundialização financeira**. São Paulo: Xamã, pp. 249-293, 1996.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CODO, Wanderley (org): **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

COGGIOLA, Osvaldo L.A. As crises econômicas e a teoria marxista. **Revista de Economia Mackenzie**, São Paulo, v. 7, n. 3, pp. 96-180.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

CHRISPIANO, J. Todo poder à avaliação. **Revista da ADUSP**, São Paulo, n. 36, pp. 26-35, jan. 2006.

CUNHA, Luiz Antônio : O ensino superior no octênio FHC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, pp. 37-61, abril 2003.

DRUCK, Graça. A flexibilização e a precarização do trabalho na França e no Brasil: alguns elementos de comparação, **XXXI Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, 2007, mimeo.

_____. **Velhos e novos trabalhadores Informais: o trabalho nas Ruas em Salvador-BA**. Projeto Individual de Pesquisa - CNPq/PIBIC. Salvador: CRH/UFBA, 2000, mimeo.

DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (org). **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ENGELS, Friederich. Natureza e Significado do materialismo Histórico. 1. O materialismo Moderno. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: FERNANDES; Florestan. **Marx e Engels: HISTÓRIA**. São Paulo: Ática, 1989, pp. 406-417.

ENGELS, Friederich. Do socialismo utópico ao Socialismo científico. São Paulo: Editora Moraes Ltda. S/D.

ENGUIITA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FIGUEIREDO, J. R. **Modos de ver a produção no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luís Carlos de. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”. In: **Educação e Sociedade**. n. 27, Set 1987, pp. 122-140.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2001a.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001b

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBOA, Sílvio S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis- RJ: Vozes, 1998.

GLUCKSTEIN, Daniel. Marx e as forças produtivas. In: **A VERDADE**. Revista Teórica da 4. Internacional. Numero 79, jan. de 2014, pp. 67-99.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002. pp. 275-298.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUTTMANN, Robert. As mutações do capital financeiro. IN: CHESNAIS, F. (org) **Amundialização financeira**. São Paulo: Xamã, pp. 61-96, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **O enigma do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HIRATA, Helena S.(org.) **O “modelo” japonês**: automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1993.

HOBBSAWN E. **A era dos extremos, o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio: **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

INSTITUTO DE MARXISMO-LENINISMO. Coletivo de Autores: **KARL MARX – Biografia**. Lisboa, Portugal: Editora Progresso, 1983.

INSTITUTO DE MARXISMO-LENINISMO. Coletivo de Autores: **FRIEDERICH ENGELS – Biografia**. Dresden. Alemanha: Verlag Zeit im Bild. 1970.

JUCÁ, Ceci V. Os contratos de parceria público-privada. IN: ADUNICAMP. **A destruição**: o que está em jogo? Campinas, pp. 60-65, set, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

LÉDA, Denise B. **Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão**. 2009. Tese (doutorado) – Universidade de Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LÉDA, Denise B; MANCEBO, Daise. Reuni: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 34, n.1, jan/abr, 2009.

LEHER, Roberto. Porque tamanho apreço pela privatização da educação superior? IN: ADUFPA. **Reforma da educação superior ou destruição da universidade pública?** Belém, pp. 92-109, out, 2004.

LEMOS, Denise V. da S. **Alienação no trabalho docente? O professor no centro da contradição**. 2007. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo**. Brasília: Nova palavra, 2007.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUDKE, Menga, e ANDRÊ, E.D.A. Marli: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de ciências humanas**, São Paulo, n. 4, pp. 1-18, 1978.

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

MANCEBO, Daise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (org). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200600030017&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 03/03/2012.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro 1, v.1. Tomos 1 e 2.

_____. Introdução. In: **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, pp. 237-273.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do partido comunista.** In: O programa da revolução. Nova Palavra: São Paulo, 2009.

MATTOS, Valéria. **Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego.** São Paulo, Xamã, 2001.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação.** Maceió: Edufal, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo, Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** 1. ed. Revista. São Paulo, Campinas: Boitempo, 2011

_____. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

NAIDORF, J. **La privatización el conocimiento público en universidades públicas,** 2003. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/-lbecas/espacio/naidorf.pdf> acessado em set. 2008.

NETTO, José P.; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates,** Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10- 31, jul.-dez. 2010.

PEREIRA, Luiz C.B. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil - para uma nova interpretação da América Latina.** 1996, São Paulo: Editora 34.

PINTO, Geraldo A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo.** São Paulo, Expressão Popular, 2007.

PINTO, M.B. Precarização do trabalho docente: a educação como espaço de acumulação do capital. **Universidade & Sociedade,** Brasília, DF, v. 11, n. 27, pp. 55-61, jun. 2002.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

RUMMERT, Sônia Maria: **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho.** São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

SANTOS, Catarina de A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância.** 2008. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Silvia A. dos. A naturalização do produtivismo acadêmico no trabalho docente. IN: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 110, Maringá. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>. acessado: 13/03/2012

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas – SP, Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. [et. al.]. As transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e educação. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 3. ed. 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de educação**, v. 2, nº 34, jan/abril, 2007.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18ª ed. Campinas – SP, Autores Associados, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. 26ª Reunião Anual da ANPED. 2003. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/valdemarsguissardi.rtf

_____. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, pp. 1021-1056, out. 2006.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04/07/2012.

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

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria C. M., EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maria E.P. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil**. 2009. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SILVA JÚNIOR, João dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. **Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula.** São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos R. e SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação.** 2005, n. 29, pp. 5-27. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000200002&lng=pt&nrm=iso. acessado em: 28/03/2012.

SLAUGHTER, S. LESLIE, L.L. **Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university.** Baltimore, Maryland: Editorial: The Johns Hopkins University Press, 1997.

TAFFAREL, Celi N. Z. **Educação popular e educação do MST.** Salvador, 2009. Disponível em: www.faced.ufba.br/rascunhodigital Acessado em: 01/10/ 2009.

_____. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física.** 1993. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Intensificação do trabalho docente no ensino superior: a vitória do projeto educacional do capital?** Salvador, 2011. Disponível em: www.rascunhodigital.faced.ufba.br/. Acessado em 30/09/2011

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

TROTSKY, Leon. **Programa de transição.** In: O programa da revolução. Nova Palavra: São Paulo, 2009.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? In: TEIXEIRA, F.J.S. e OLIVEIRA, M. A. de. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

GLOSSÁRIO

Automação É um neologismo criado a partir da junção das palavras “autonomia” e “automação”, pois se trata de um processo pelo qual é acoplado às máquinas um mecanismo de parada automática em caso de detectar-se algum defeito no transcorrer da fabricação, permitindo-as assim a funcionar autonomamente (independente da supervisão humana direta) sem que se produzissem peças defeituosas. A implantação de tal mecanismo passou a permitir que a um só operário fosse atribuída a condição de várias máquinas dentro do processo produtivo, rompendo com a relação “um trabalhador por máquina”, clássica do sistema taylorista fordista. (CORIAT, 1994, p. 37). Caracteriza, de acordo com Pinto (2007), um mecanismo originalmente desenvolvido no âmbito da divisão têxtil dessa companhia japonesa por Kiichiro Toyota, seu fundador.

Categorias As categorias, segundo Cheptulin (1982, p. 1) “[...] nos dizem das formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, e as leis do reflexo desta última na consciência dos homens”. Portanto, categorias são graus de desenvolvimento do conhecimento social e da prática. Nesse sentido, “trabalho docente” é uma categoria que diz da relação entre o docente, seu objeto de trabalho - o conhecimento científico – e os rumos daí resultantes, na formação dos seres humanos, na produção do conhecimento e na contribuição social de tal relação. Decorre daí o que passa a ser designado como ensino (transmissão de conhecimentos), pesquisa (produção de conhecimentos científicos) e extensão (contribuições à sociedade). Portanto, o “trabalho docente” nos diz das relações estabelecidas entre o docente e o conhecimento científico na consecução das finalidades e função social da instituição educacional, no caso da presente tese, o ensino superior universitário.

Classes sociais Categoria que explica as relações estabelecidas na estrutura econômica das sociedades e seu desenvolvimento. A ideia das classes sociais como motriz da história foi desenvolvida por Marx e Engels no *Manifesto Comunista*, escrito em 1848. O conhecimento das origens e desenvolvimento das classes sociais implica, segundo Poulantzas (1978, p. 13-38), em conhecer o modo de produção onde tais relações são estabelecidas em suas bases econômicas, políticas e ideológicas.

Contradição Categoria que explica a unidade e a luta de contrários. A primeira fase da contradição é a diferença não essencial, passando para diferença essencial. Segundo Cheptulin (1982, p. 293), “A partir deste estágio e em seu desenvolvimento, as contradições chegam ao estágio extremo, em que os contrários entram em conflito, passam um pelo outro, tornam-se idênticos e, exatamente por isso, condicionam a resolução das contradições. Uma vez resolvidas, a formação material chega a um novo estado qualitativo, incluindo um novo grupo de contradições”. Ainda segundo Cheptulin, (1982, p. 307), todas as contradições podem ser divididas em internas e externas; essenciais e não essenciais; fundamentais e não fundamentais; principais e secundárias. Todas as contradições concernentes à vida social podem ser divididas em antagônicas e não antagônicas. As contradições antagônicas caracterizam-se por uma tendência a tornar mais aguda, e a transformar seus aspectos constitutivos ao extremo. Essa tendência é condicionada pelo caráter inconciliável dos interesses de classe em que estão baseados.

Forças destrutivas do capital Segundo Mészáros (2002, p. 695), correspondem às medidas para administrar a crise do capital em sua autorreprodução destrutiva. São elas: a partilha do mundo; a especulação; a guerra; a subsunção do trabalho; negócios ilícitos;

drogas; prostituição; entre outras. Ainda segundo Mészáros (2002, p. 697), “os limites do capital permanecem estruturalmente intrascindíveis e suas contradições fundamentalmente explosivas”. A perigosa lógica do capital, ainda segundo Mészáros (2002, p. 698), “resolve suas contradições pela destruição radical das perspectivas de um final socialista por médio de suas barbaras determinações materiais”.

Forças Produtivas “As forças produtivas deixaram de crescer” Tese apresentada por Marx na “Contribuição à crítica da economia política”, quando argumenta sobre o desenvolvimento das forças produtivas. Marx (1983, p. 24) nos diz: “[...]em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existente ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se em seu entrave”. Essa tese foi posteriormente demonstrada por Lênin em sua obra “O Imperialismo fase superior do Capitalismo” (2007, p.14), quando tratou da ruína mundial, fruto da guerra; do parasitismo e da decomposição do capitalismo, inerente a sua fase histórica superior, o imperialismo.

Forças produtivas e relações de produção Categoria que explica o modo de produção da vida a partir da produção de bens materiais e imateriais, produção de mercadorias, que entram em dadas relações de produção. As forças produtivas são constituídas pelo ser humano e seu trabalho, valendo-se de instrumentos e conhecimentos na relação com a natureza e com os outros seres humanos e consigo mesmo, para gerar as condições da existência humana. Assim, no processo de produção e reprodução da existência humana, constituem as forças produtivas: o trabalho, o trabalhador, o conhecimento, os instrumentos de trabalho e a natureza. Segundo Marx, em sua obra “Contribuições à crítica da economia política” (1983, p. 24), “[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independente de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais”.

Globalização Segundo Sguissard e Silva Júnior (2009, p. 27), o termo tem origem em reconhecidas escolas de economia e administração dos países da economia central e pressupõe que “bem-administrada a organização social presente e junto com um salto estrutural do capitalismo, este atingiria todos os cantos do planeta e cuidaria, mediante políticas sociais, do bem-estar de todos”. E a educação para a cidadania e o trabalho, em um mercado cada vez mais complexo, apoiado em novas tecnologias seria a estratégia a ser seguida.

Leis maiores que regem o capital descritas por Karl Marx (05/05/1818 – 14/03/1883) e Friederich Engels (28/11/1820 – 05/08/1895) dizem respeito às relações econômicas nos modos de produção, em especial, o modo de o capital organizar as condições de produção e reprodução da vida, o estado burguês e a luta de classes apontando como horizonte histórico o comunismo científico.

Mediação Categoria da dialética que, segundo Bottomore (2012, p. 388), refere-se às conexões, por meio de intermediários. Ainda segundo Bottomore, na página 389 da obra acima citada, valendo-se de Lênin, a função transicional dinâmica da mediação “Tudo é *vermittelt* (= mediado, fundido em um, ligado pelas transições)”.

Possibilidade Categoria que permite prever com exatidão a transformação em outras condições. Segundo Cheptulin (1982, p. 338), “Assim, por possibilidade, entendemos as formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem

manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras”.

Produtivismo acadêmico O termo serve para explicar criticamente o fenômeno que designa os processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científica-acadêmica, a desconsiderar a sua qualidade, sendo que a qualidade passa a ser medida pelo impacto e regularidade (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009).

Projeto histórico Segundo Luiz Carlos de Freitas, “Entende-se por projeto histórico a delimitação do tipo de sociedade que se quer criar e as formas de luta para a concretização desta concepção, a partir das condições presentes”.

ANEXO - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal da Bahia - UFBA
Faculdade de Educação - FACED
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha Educação, Cultura Corporal e Lazer

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a).

Considerando a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFBA, temos o prazer de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada "Precarização do trabalho docente nas instituições federais de ensino superior: um estudo sobre as implicações na atividade funcional do professor de educação física na pós-graduação", como projeto de Tese de doutorado no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Bahia.

Esta investigação tem por objetivo analisar os processos que caracterizam a atividade funcional do trabalho docente, especificamente no que se refere a organização do trabalho pedagógico dos professores de educação física que ministram aulas na pós-graduação em seus movimentos complexos e contraditórios. Espera-se que esta Tese, de natureza histórico-crítica, possa fornecer informações importantes que permitam àqueles envolvidos - e preocupados - com o desenvolvimento do trabalho docente frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho no século XXI no sentido contribuir com a superação das formas precarizantes do trabalho em primeira escala e especificamente no trabalho docente.

A metodologia adotada prevê a coleta de dados disponíveis nas sinopses estatísticas do INEP e também da utilização da técnica de entrevista semiestruturada com o senhor (a).

Além disso, será mantido sigilo das informações coletadas que serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa.

A sua colaboração tornou-se imprescindível para o alcance dos objetivos propostos. Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: fjpc@hotmail.com ou fone: 98801- 7826).

De acordo com o esclarecido, aceito colaborar (participar) na realização da pesquisa "Precarização do Trabalho Docente nas Instituições Federais de Ensino Superior: um estudo sobre as implicações na atividade funcional do professor de educação física na pós-graduação", estando devidamente informado (a) sobre a natureza da pesquisa, objetivos propostos, metodologia empregada e benefícios previstos.

João Pessoa, _____ de _____ de 2013.

Professor

APÊNDICE - Roteiro Entrevista Semiaberta

Eixos Norteadores:

- 1- Trabalho Docente – Atividades Funcionais (Indissociabilidade Ensino Pesquisa Extensão)
- 2- Política Educacional na Pós-graduação (Produtivismo, relação com políticas sociais, influência das políticas econômicas)
- 3- Condições de trabalho (infraestrutura, estrutura, financiamento)
- 4- Adequação ou Resistência (organização política, ações individuais e coletivas)

Perguntas

- 1- Vamos iniciar a entrevista falando um pouco de suas atividades funcionais: quais as práticas que fazem parte do seu cotidiano de trabalho na Universidade (Ex. o que você está realizando de aulas, os tipos de pesquisas, algumas atividades administrativas, atividades de extensão que por acaso você tem. outros projetos que estão ligados obviamente a sua atividade funcional ligada a UFPB, especificamente ao curso de educação física e pós-graduação)?
- 2- Como você analisa as determinações (econômicas, políticas, sociais e culturais) no seu trabalho na pós-graduação (ex.: Como você professor, pesquisador da universidade federal percebe a política educacional, a precarização das universidades; e se você tem concordância ou discordância dessa política)?
- 3- Como você identifica as condições de infraestrutura e financiamento e as relações com o produto de seu trabalho, as relações com os pares?
- 4- Como você avalia a política educacional a partir da lógica do produtivismo acadêmico - o que é ser produtivo? Quais as práticas de trabalho existentes hoje na pós-graduação?
- 5- Os professores reagem ao produtivismo? (Ex.: Estão querendo se afastar do programa; estão querendo diminuir carga horária; estão querendo se organizar coletivamente para poder colocar as insatisfações, porque o sujeito aguenta até um determinado limite e depois ele vai embora). Como os professores estão vendo isso? Pois no ano passado houve uma greve que foi por melhores condições de trabalho e uma melhor organização do ponto de vista do plano de carreira. Como você está enxergando esse

momento? Então eu queria que você falasse como é que os professores estão reagindo a isso no dia a dia.